

ULUSLARARASI

TÜRKÇE EDEBİYAT KÜLTÜR EĞİTİM DERGİSİ

TEKE

ISSN: 2147-0146

Mart March Volume 13/1 2024



İmtiyaz Sahibi, Yazı İşleri Müdürü ve Editörü /

License Owner, Editorial Manager and Editor

[Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ](#) (Bursa Uludağ Üni.)

Editör Yardımcısı / Editor Assistant

[Doç. Dr. Nurullah ŞAHİN](#) (Ağrı İbrahim Çeçen Üni.)

Alan Editörleri

[Doç. Dr. Faruk POLATCAN](#) (Fırat Üni.)

[Doç. Dr. Onur ER](#) (Düzce 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 Bilimler Akademisi) - Prof. Dr. Ergin JABLE (Priştine Üni.)

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 (Pekin Üni.) - Prof. Dr. M. Fatih KÖKSAL (İstanbul Kültür Üni.)

Prof. Dr. Metin EKİCİ (Ege Üni.) - Prof. Dr. Metin ÖZARSLAN (Hacettepe Üni.)

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

Prof. Dr. Murat YAKAR (Mersin Üni.) - Prof. Dr. Serhan ALKAN İSPİRLİ (Atatürk Üni.)

Prof. Dr. Serhat ZAMAN (Bursa Uludağ Üni.) - Prof. Dr. Tsend BATTULGA (Moğolistan Millî Üni.)

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

Doç. Dr. Vefa GULİYEVA (Azerbaycan) - Doç. Dr. Aleksandr VASİLYEV (Rusya Bilimler Akademisi)

Dr. Nazım MURADOV (K.K.T.C.)

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 (Fırat Üni.) - Prof. Dr. Saim SAKAOĞLU (Emekli Öğretim Üyesi)

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

Yabancı Dil Sorumluları / Responsible for Foreign Language

Dr. Negizbek ŞABDANALİYEV - Dr. Ayten M. HACILAR

Düzeltili Sorumluları / Responsible for Revision

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

Kaynakça Sorumlusu / Responsible for Bibliography

Uzm. Muhammet Lütfü AKYÜZ

Sanat Danışmanı / Art Advisor

Öğr. Gör. M. Fatih KILIÇ



Sayının Hakemleri / Reviewers of the Issue

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA (*Adıyaman Üni.*) - Prof. Dr. Ali Fuat ARICI (*Yıldız Teknik Üni.*)

Prof. Dr. Deniz MELANLIOĞLU (*İstanbul Üni.*) - Prof. Dr. Emine ÖZTÜRK (*Kafkas Üni.*)

Prof. Dr. Erdal YILDIRIM (*Munzur Üni.*) - Prof. Dr. Ergin JABLE (*Priştine Üni.*)

Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA (*İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Üni.*) - Prof. Dr. Gökay DURMUŞ (*Kafkas Üni.*)

Prof. Dr. Gülhan ATNUR (*Atatürk Üni.*) - Prof. Dr. Hamit YOKUŞ (*Muğla Sıtkı Koçman Üni.*)

Prof. Dr. Hülya TAŞ (*Bursa Uludağ Üni.*) - Prof. Dr. Hüseyin DOĞRAMACIOĞLU (*Kilis 7 Aralık Üni.*)

Prof. Dr. İbrahim Hakan MERT (*Bursa Uludağ Üni.*) - Prof. Dr. Kelime ERDAL (*Bursa Uludağ Üni.*)

Prof. Dr. Keziban TEKŞAN (*Ordu Üni.*) - Prof. Dr. Mehmet Saffet SARIKAYA (*Süleyman Demirel Üni.*)

Prof. Dr. Mesut GÜN (*Mersin Üni.*) - Prof. Dr. Muammer Mete TAŞLIOVA (*Yıldırım Beyazıt Üni.*)

Prof. Dr. Mustafa HAYKIR (*Trakya Üni.*) - Prof. Dr. Sadık YÖNDEM (*Bolu Abant İzzet Baysal Üni.*)

Prof. Dr. Semra ALYILMAZ (*Bursa Uludağ Üni.*) - Prof. Dr. Suat UNGAN (*Trabzon Üni.*)

Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY (*Kafkas Üni.*) - Prof. Dr. Türkan ARGON (*Bolu Abant İzzet Baysal Üni.*)

Doç. Dr. Abdulsamet ÖZMEN (*Dicle Üni.*) - Doç. Dr. Ahmet BİLİR (*Düzce Üni.*)

Doç. Dr. Berna ÜRÜN KARAHAN (*Kafkas Üni.*) - Doç. Dr. Burak AYÇİÇEK (*Tokat Gaziosmanpaşa Üni.*)

Doç. Dr. Emine ÇAKIR (*Ankara Hacı Bayram Veli Üni.*) - Doç. Dr. Erdiñ ASLAN (*Marmara Üni.*)

Doç. Dr. Fatih KARIP (*Ağrı İbrahim Çeçen Üni.*) - Doç. Dr. Gökçe ÖZDEMİR (*Gaziantep Üni.*)

Doç. Dr. Halil İbrahim ŞANVERDİ (*Süleyman Demirel Üni.*) - Doç. Dr. Harun ŞAHİN (*Gazi Üni.*)

Doç. Dr. İnönü KORKMAZ (*Trakya Üni.*) - Doç. Dr. Kürşad Çağrı BOZKIRLI (*Kafkas Üni.*)

Doç. Dr. Merve MÜLDÜR (*Süleyman Demirel Üni.*) - Doç. Dr. Nagihan ÇETİN (*Antalya Belek Üni.*)

Doç. Dr. Selma ERDAĞI (*Kafkas Üni.*) - Doç. Dr. Servet YAŞAR (*İskenderun Teknik Üni.*)

Doç. Dr. Sibel OĞUZ HAÇAT (*Kastamonu Üni.*) - Doç. Dr. Taner ATMACA (*Düzce Üni.*)

Doç. Dr. Umut BAŞAR (*Ankara Sosyal Bilimler Üni.*) - Doç. Dr. Ziya TOK (*Kırıkkale Üni.*)

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet DİNÇ (*Iğdır Üni.*) - Dr. Öğr. Üyesi Burcu KAYA ÇAKI (*Bursa Uludağ Üni.*)

Dr. Öğr. Üyesi Burcu YILMAZ ÇEBİN (*Eskişehir Osmangazi Üni.*) - Dr. Öğr. Üyesi Emre DAĞAŞAN (*Kafkas Üni.*)

Dr. Öğr. Üyesi Emre YOLCU (*Kafkas Üni.*) - Dr. Öğr. Üyesi Eren LEHİMLER (*Alaaddin Keykubat Üni.*)

Dr. Öğr. Üyesi Hurizat Hande TURP (*Ağrı İbrahim Çeçen Üni.*) - Dr. Öğr. Üyesi Kadriye HOCAOĞLU ALAGÖZ (*Bursa Uludağ Üni.*)

Dr. Öğr. Üyesi Kamil Onur KARATAŞ (*Trabzon Üni.*) - Dr. Öğr. Üyesi Levent ÜNLÜ (*Erzincan Binali Yıldırım Üni.*)

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa EROL (*Yıldız Teknik Üni.*) - Dr. Öğr. Üyesi Negizbek SHABDANALİEV (*Manas Üni.*)

Dr. Öğr. Üyesi Nurdin USEEV (*Manas Üni.*) - Dr. Öğr. Üyesi Şaziye DURUKAN (*Bahkesir 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 serbesttir.

Gönderilen yazılar iade edilmez.

ISSN: 2147-0146



Editörden

Değerli Okuyucular,

Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi'nin 13/1. sayısını sizlerle paylaşmaktayız.

Dergimizin 13/1. sayısının “Kapak”, “Editörden” ve “İçindekiler” sayfalarında esas itibarıyla Cengiz ALYILMAZ tarafından Kırgızistan'da çekilmiş bir TEKE görüntüsüne yer verilmiş; söz konusu sayfalar Doç. Dr. Onur ER ve Öğr. Gör. M. Fatih KILIÇ tarafından tasarlanmıştır.

Dergimizin 13/1. 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. İsmail ÇOBAN'a, Doç. Dr. Faruk POLATCAN'a, Dr. Nazmi ŞEN'e, Öğr. Gör. İsmail EMİRŞAH'a, Uzm. Muhammet Lütfü AKYÜZ'e, Uzm. Gülsüm SUYER'e, Simge BİLBEY'e, Bahar ARGUZ'a yazarlarımıza, hakemlerimize, yayın ve danışma kurulu üyelerine, Uluslararası TEKE Derneği ve Uluslararası TEKE Akademi mensuplarına teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ



İÇİNDEKİLER / CONTENTS



Araştırma Makaleleri / Research Articles

Shynarbyek SYEITKHAN

MOĞOLLARDA AT DAMGALAMA GELENEKLERİ VE DAMGA (TAMGA) TÜRLERİ
HORSE BRANDING TRADITIONS AND TYPES OF BRANDS (TAMGHA) IN MONGOLS

1-21

Ahmet Ali ALTIN - Gonca GÜLSEFA - Buğra KURU - Mustafa ŞAHİN

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ KAMPÜS ALANI KURTARMA KAZISI BULGULARI
FINDINGS OF RESCUE EXCAVATION OF BURSA ULUDAG UNIVERSITY CAMPUS AREA

22-46

Hatice ORUÇ

ÂSAF HÂLET ÇELEBİ'NİN "İBRAHİM" ŞİİRİNİN ONTOLOJİK ANALİZİ
THE ONTOLOGICAL ANALYSIS OF ASAF HÂLET ÇELEBİ'S "ABRAHAM" POEM

47-63

Ayşe Hilal KALKANDELEN

KADİM AĞIT KÜLTÜRÜ VE ELBİSTANLI KADINLAR
THE ANCIENT LAMENT CULTURE AND WOMEN FROM ELBİSTAN

64-79

Ümit OĞUR

İNTERNET FOLKLORUNUN OLUŞMASINDA FOLKSONOMİNİN ROLÜ ÜZERİNE BİR
ARAŞTIRMA

*A RESEARCH ON THE ROLE OF FOLKSONOMY IN THE FORMATION OF INTERNET
FOLKLORE*

80-96

Cihat AKBAŞ

ZAMAN VE DİLİN AYNASINDA: BATIYA YOLCULUK VE MİR'ATÜ'L-MEMALİK
ESERLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

*COMPARISON OF JOURNEY TO THE WEST AND MIR'ATU'L-MEMALIK IN THE MIRROR OF
TIME AND LANGUAGE*

97-125

Ruşen RAMİZOĞLU

MODERN MAKİNE ÇEVİRİSİ TEKNOLOJİLERİNE YÖNELİK BİR KARŞILAŞTIRMA
A COMPARISON OF MODERN MACHINE TRANSLATION TECHNOLOGIES

126-137

Mustafa ASLAN

BEKTAŞİLİĞİ ÇEVRELEYEN DİNİ TARTIŞMALAR: XIX. YÜZYILDA BALKANLARDA
BEKTAŞİLİK VE HRİSTİYANLIK ETKİLEŞİMLERİ

*RELIGIOUS DEBATES SURROUNDING BEKTASHISM: BEKTASHISM AND CHRISTIANITY
INTERACTIONS IN THE SIXTH CENTURY*

138-158

Ersin SAVAŞ

BAŞLANGICINDAN OSMANLI DÖNEMİNE ALEVİLİK TARİHİ TOPLUMSAL OLAYLARI
*HISTORICAL SOCIAL EVENTS OF ALEVISM FROM THE BEGINNING TO THE OTTOMAN
PERIOD*

159-181

Kürşad Çağrı BOZKIRLI - Lütfi AVCİ - Bahattin ŞİMŞEK

KUTADGU BİLİĞ'İN EĞİTSEL DEĞERİNE YÖNELİK ÇALIŞMALAR ÜZERİNE BİR
İNCELEME

A REVIEW ON STUDIES REGARDING THE EDUCATIONAL VALUE OF KUTADGU BILIG

182-196

Nejla ORTA

IMPROVING THE VOCABULARY IN THEIR NATIVE LANGUAGE (TURKISH) OF
BILINGUAL CHILDREN WITH FOLK TALES: THE CASE OF SWEDEN, NORWAY AND
FINLAND

*İKİ DİLLİ ÇOCUKLARDA MASALLARLA ANA DİLDE (TÜRKÇE) SÖZ VARLIĞININ
ARTIRILMASI: İSVEÇ, NORVEÇ, FİNLANDIYA ÖRNEĞİ*
197-212

Yasemin BAKİ

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇOK KATMANLI OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ
ÜZERİNE BİR İNCELEME

*AN INVESTIGATION ON PRE-SERVICE TURKISH TEACHERS' MULTIMODAL LITERACY
LEVELS*
213-238

Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK - Betül YILDIRIM

5 VE 6. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ OKUMA ETKİNLİKLERİNİN
ELEŞTİREL OKUMA BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

*THE EVALUATION OF READING ACTIVITIES IN 5TH AND 6TH GRADE TURKISH TEXTBOOKS
IN CONTEXT OF CRITICAL READING*

239-254

Nurten ÜZÜMCÜ - Berna ÜRÜN KARAHAN

5 VE 6. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERİN KÜLTÜREL ÖGELER
AÇISINDAN İNCELENMESİ

*THE EXAMINATION OF THE TEXTS IN THE 5TH AND 6TH GRADE TURKISH LESSON
TEXTBOOKS IN TERMS OF CULTURAL ELEMENTS*

255-277

Emre YOLCU

TÜRK İŞARET DİLİNE TOPLUMSAL CİNSİYET TEMELLİ BİR BAKIŞ

A GENDER-BASED PERSPECTIVE ON TURKISH SIGN LANGUAGE

278-287

Pınar URAL KELEŞ

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GELENEKSEL ÇOCUK OYUNLARI HAKKINDAKİ
GÖRÜŞLERİ

PROSPECTIVE CLASSROOM TEACHERS' VIEWS ON TRADITIONAL CHILDREN'S GAMES
288-307

Nurettin ÇALIŞKAN

GÜLTEN DAYIOĞLU'NUN İŞİN ÇAĞI ÇOCUKLARI ADLI BİLİM KURGU ROMANIN FEN
BİLİMLERİ KAVRAM YANILGILARI BAĞLAMINDA ANALİZİ

*ANALYSIS OF GULTEN DAYIOGLU'S SCIENCE FICTION NOVEL İŞİN ÇAĞI ÇOCUKLARI IN THE
CONTEXT OF CONCEPTUAL MISCONCEPTION ON SCIENTIFIC CONCEPT*
308-318

Gizem GÜNÇAVDI ALABAY

SCHOOL PRINCIPALS' VIEWS ON THE IMPACT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE (EI) ON
PREFERENCES OF CONFLICT MANAGEMENT

*OKUL YÖNETİCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂNIN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ*
319-334

Kadir ULUSOY - Tuğçe Gamze İŞÇİ - Bahattin ERKUŞ

ÖĞRETMENLİK MESLEK KANUNUNA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

TEACHERS' OPINIONS ON THE TEACHING PROFESSIONAL LAW
335-348

Orhan ÖZEN - Osman MERT

ULUSLARARASI STANDARTLAR YÖNÜNDEN EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN 21. YÜZYIL
BECERİLERİ DOĞRULTUSUNDA BİLGİ İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ YETERLİLİKLERİ

*INFORMATION COMMUNICATION TECHNOLOGIES QUALIFICATIONS IN ACCORDANCE
WITH THE 21st CENTURY SKILLS OF EDUCATIONAL MANAGERS IN ACCORDANCE WITH
INTERNATIONAL STANDARDS*
349-370

Nimet KESER - Handan NARİN KIZILTAN

DİĞER BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRSEL SANATLAR DERSİNE YÖNELİK
TUTUMLARI

ATTITUDES OF TEACHERS OF OTHER BRANCHES TOWARDS VISUAL ARTS COURSE

371-390

Kamil Onur KARATAŞ

ÜNİVERSİTE DÜZEYİNDE MESLEKİ MÜZİK EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN PİYANO
EĞİTİMİNDE TEMEL, TEKNİK VE MÜZİKAL DAVRANIŞLARI KAZANMA DÜZEYLERİNİN
BELİRLENMESİ

*DETERMINING THE LEVELS OF ACQUISITION OF BASIC, TECHNICAL AND MUSICAL
BEHAVIORS IN PIANO EDUCATION OF STUDENTS RECEIVING VOCATIONAL MUSIC
EDUCATION AT UNIVERSITY LEVEL*

391-409

Mihriban MAMMADALIYEV

JEAN FRANÇOİS SUDRE’NİN “LANGUE MUSİCALE UNİVERSELLE” (“SOL RE SOL”)
MÜZİK DİLİNE BİR BAKIŞ

*A LOOK AT THE MUSICAL LANGUAGE OF JEAN FRANÇOIS SUDRE’S “LANGUE MUSICALE
UNIVERSELLE” (“SOL RE SOL”)*

410-426

Ali Kerem APAYDIN - Soner ALGI

TÜRKİYE’DEKİ GÜZEL SANATLAR LİSELERİ BAĞLAMA DERSLERİNDE ZEYBEK
TEZENE TAVRININ ÖĞRETİLME DURUMU ÜZERİNE TESPİTLER

*DETERMINATIONS ON THE TEACHING OF ZEYBEK PLECTRUM TECHNIQUE IN BAGLAMA
LESSONS IN FINE ARTS HIGH SCHOOLS IN TURKEY*

427-436



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/1 2024 s. 1-21, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**MOĞOLLARDA AT DAMGALAMA GELENEKLERİ VE DAMGA (TAMGA)
TÜRLERİ**

Shynarbyek SYEITKHAN*

Geliş Tarihi: 26 Ocak 2024

Kabul Tarihi: 6 Mart 2024

Öz

At, eski çağlardan beri göçebelerin en yakın arkadaşı ve savaşçılarda sahibine güç, ruh veren aziz bir hayvandır. Bu nedenle tüm göçebe halkları özellikle atlara saygı duyarlar. Moğol halkı da atlara özel bir saygıyla davranır. Ayrıca yarış atlarının bakımına, durumuna ve sağlığına önem verir. At damgalama Moğol halkları arasında eskiden beri devam eden bir gelenektir. Atı kızgın demir ile damgalamak, yalnızca ata sahip olmak amacıyla değil, Moğolların inançlarına göre türlü kötülük ve musibetlerden korumaktadır. At genelde taylağından itibaren damgalanmaktadır. Atları damgalama sürecinde özel geleneksel etkinlikler ve şenlikler düzenlenmektedir. Moğollarda at damgalama geleneği ile ilgili Moğolca yazılmış birkaç kitap ve bazı makaleler dışında diğer dillerde yapılmış araştırmalar oldukça az olmakla birlikte atları damgalamakla ilgili bilimsel olarak özel bir çalışma yapılmamıştır. Bu çalışmada Moğollarda at damgalama geleneklerine ilişkin bazı kaynaklar ve bilimsel araştırmalardan yararlanılarak bu konunun daha ayrıntılı olarak ele alınması amaçlanmıştır. Ayrıca Moğolların ata olan saygısından, gelenek ve inançlarından da söz edilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Moğollar, at, damga, gelenek, göçebe.

**HORSE BRANDING TRADITIONS AND TYPES OF BRANDS
(TAMGHA) IN MONGOLS**

Abstract

The horse has been the best friend of nomads since ancient times. During ancient nomadism, the horse was a tool that would take people to wherever they wanted, and it was a sacred animal that gave strength and spirit to its owner. For this reason, all nomadic peoples especially respect horses. Mongolian people also treat horses with special respect. They also attach great importance to the care, condition, and health of their racehorses. Horse branding is a long-standing tradition among Mongolian peoples. Branding a horse with iron was not only to mark the owner of the horse but also to protect it from various evils and calamities (trouble), according to Mongolian beliefs. The horse was generally marked by the time it was foal. Special traditional events and festivities were held during the process of branding horses. Apart from a few books and some articles written in Mongolian, there is little research in other languages about the Mongolian horse branding tradition. No specific scientific study has been conducted. In our article, we aim to discuss the subject in more detail by making use of some sources and

* Doktora Öğrencisi; Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, shynarbek20@gmail.com.

scientific research on the Mongolian horse branding traditions. In addition, the Mongolian respect for horses, their traditions, and beliefs are also discussed.

Keywords: Mongols, horse, stamp, tradition, nomad.

Giriş

Göçebelik veya hayvancılıkla uğraşan halkların eski çağlardan beri damga kullandıklarına dair birçok tarihî kaynaklar bulunsa da Türk ve Moğol halkları arasında ortak anlamda kullanılan “tamga”, “tamaga”, “tañba”, “damga” kelimelerinin hangi dilden türediği tartışmalıdır. Ayrıca kaynaklarda geçen “tamga” kelimesinin “belgü”, “tuγray (tuγra)”, “mühür”, “mör”, “tamya”, “tavro”, “nişan” olarak aynı anlamda eskiden beri kullanıldığı anlaşılmaktadır. “Tamga” (tamgacı) kelimesi ilk olarak Göktürk Dönemi’ne ait ve bugünkü Moğolistan’da bulunan *Köl Tigin Yazıtı*’nda rastlanmaktadır (Tekin, 2017, s. 50). Sözcüğün eski Türklerde “tamga”, “tamka” şeklinde kullanıldığı bilinmektedir. Ayrıca, 1072-1076 yıllarında Kaşgarlı Mahmut tarafından kaleme alınan *Divânü Lûgati’t Türk*’te¹ (Kaşgarlı, 2005, s. 525), ve XIV. yüzyılın büyük tarihçisi Reşidüddin Fazlullah’ın *Câmi’ü’t-Tevârih*’inde (Fazlullah, 1998, s. 32; 232; 602), daha sonra Yazıcıoğlu’nun *Tevârih-i Âl-i Selçuk’unda*² (Bakır, 2009, s. XLVI) ve Ebulgazi Bahadır Han’ın *Şecere-i Terâkime*³ (Bahadır Han, 1996, s. 425) adlı eserlerinde “tamga”, “tamka”, “damga” şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca damga hakkındaki bilgiler *Oğuz Kağan Destanı* (Ağca, 2019, s. 85), *Dede Korkut Kitabı* (Gökyay, 2007, s. 260) ve *Kutadgu Bilig* (Has Hacib, 2006, s. 258-259) adlı kaynak eserlerde de geçmektedir.

Moğolların hayvanları damgaladığına dair bilgiler Alaaddin Ata Melik Cüveyni’nin 1259 yılında Farsça yazdığı *Târîh-i Cihângüşâ*⁴ adlı kaynak eserde bulunmaktadır. Eserde Moğol istilası veya Cengiz Han Dönemi’nde “tamga”nın (damga) yaygın kullanıldığından söz edilmektedir. *Tarih-i Cihan Güşa*’da Moğolların yabani hayvanlara “tamga” vurdukları hakkında şöyle denmektedir.

1220 yıllarında Cengiz Han göç emrini verdi. Fenaket Suyu’nun sahiline varınca bütün oğulları yanına geldiler. Orada bir kurultay düzenlediler. Oradan kalkıp Kulan Başı’ya varınca Cuşi de babasına katıldı. Babasına birçok değerli eşyanın yanında yirmi bin de soylu at hediye (pışkeş) etti. Emrolunduğu üzere yaban eşeklerini koyun gibi sürüp getirmişlerdi. Utuka denilen yerde yaban eşeklerini çember içine alıp avlamaya başladılar. Yeteri kadar avlandıktan sonra sağ kalmış olan yorgun ve zayıf hayvanları yakalayıp kendi *damgalarını vurarak* serbest bıraktılar (Cüveyni, 2013, s. 158-159).

Bu bilgiye göre Cengiz Han zamanında Moğollar arasında hayvan damgalama geleneği yaygın olduğunu söylemek mümkündür.

Makalemizde kullanılan diğer kaynak eser ise ilk olarak (618-804) yıllarında Tan Hanedanı tarihçisi Su Mianuy tarafından yazılan *Huiyao* adlı eserdir. Bu esere 853 yılında

¹*Divânü Lûgati’t Türk* adlı eser Türk dilinin en eski ve önemli sözlüğüdür. Türk dilinin çok değerli bir kültür hazinesi olan bu eser XI. yüzyılın söz varlığının genişliğini ve çeşitliliğini ortaya koyan, o dönemin insan ve toplum hayatına, maddi ve manevi kültürüne dair önemli veriler vermektedir.

²*Tevârih-i Âl-i Selçuk* veya *Oğuzname*. Osmanlı padişahı II. Murat’ın emriyle Yazıcıoğlu Ali tarafından kaleme alınan bir tarih kitabıdır. İslam öncesi Türk tarihinden Osmanlı Devleti’nin kuruluşuna kadar geçen dönemi anlatan tarihî kaynaktır.

³*Şecere-i Terakime* veya *Türklerin Tarihi* Ebulgazi Bahadır Han tarafından 1659 yılında Çağatay dilinde yazılmış, Orta Asya ve Türk tarihine ilişkin önemli bir kitaptır.

⁴*Târîh-i Cihângüşâ*, Ata Melik Cüveyni tarafından üç cilt hâlinde yazılan eserdir. İlk cildinde Cengiz Han’dan önceki Moğollar ve Cengiz Han’ın kanunlarının yanı sıra Cengiz Han’ın askeri faaliyetleri ve Uygur ülkesinin fethi hakkında bilgiler verilmektedir (Zuev, 1960).

yeniden ek malzemeler eklenmiştir. 907 yılında daha önce yazılmış iki eserle birleşerek *Tanghuuyao* (*Tang Huiyao* (Tan Hanedanlığı'nın İncelenmesi) adıyla yayımlanmıştır. Eserin son nüshası 961 yılı tamamlanarak 3 cilt 100 bölümden oluşmuştur (Zuev, 1960, s. 93). Bu kaynak eserdeki “Vasal Beyliğinde Atların Tamgaları”⁵ (Тамги лошадей из вассальных княжеств) adlı bölümde at damgalarından söz edilmektedir. Ayrıca 37 tane damganın listesi ve açıklamaları verilmiştir. Listedeki damgalar arasında Moğolların at damgalarına benzer işaretler bulunmaktadır.

Moğolların hayvan damgalama (işaretleme) geleneği eskiden günümüze kadar devam etmektedir. Damga, Moğolistan'ın her bölgesinde “tamga” (тамга) olarak kullanılmaktadır. Moğolların kullandığı damgaların toplanması ve araştırılması 1950'lerde başlamıştır. Damga türlerini toplayarak şekillerini ve isimlerini incelemiş, araştırmalarını Moğolistan'da ve yurt dışında yayımlamış pek çok bilim adamı vardır. Mesela Moğolların büyük yazarı âlim B. Rinchen 1954 yılında Çekoslovakya'da “Архив Ориентали” (*Arkhiv Orientalni*) adlı bilimsel derginin XXII. sayısında Fransızca 210 damga, 9 en'den (im)⁶ oluşan bir liste yayımlamıştır. Araştırmacı Ts. Gochoo'nun *Bilim ve Teknoloji* dergisi'nin 1958 yılının 4. sayısında 360 damga ve 14 en'den oluşan bir bilimsel makalesi bulunmaktadır. G. Sukhbaatar'ın “Dariganga'nın en-damgası” adlı bilimsel makalesinde 124 damganın resimleri yer almaktadır. Bu makale 1960 yılında Moğolistan Bilimler Akademisi, Tarih ve Etnoloji Enstitüsü tarafından yayımlanan bilimsel derginin 1. cilt, 6. sayısında “O Tamgah i imenah Tabunov Darigangi” adıyla Rusça olarak basılmıştır. 1967 yılında B. Tserel tarafından kaleme alınan “Dorvod, Baydiin maliin im tamgiin tuhai” (Dörvöd, Baydlar'ın hayvan en damgaları hakkında) adlı makale *Shinjleh Ukhan Amidral* dergisinin no.6 sayısında yayımlanmıştır. Ayrıca Moğolların hayvan damgaları ile ilgili yapılan en önemli ve değerli bilimsel çalışma D. Choisamba'nın 1974 yılında yazdığı *Maliin im tamga ba tuunii khuul tsaazny ach holbogdol*, (Hayvan en damgası ve onun hukuki önemi) başlıklı eserdir. Eserde Moğolistan'ın her bölgesinde bulunan hayvanlar için kullanılan damga işaretlerinin türlerine, biçimlerine, önemine ve kullanımına ilişkin bilimsel bilgilere yer verilmektedir.

Genelde Moğolların damgaları konusunda en çok bilimsel araştırma yapan bilim adamlarından biri de tarihçi H. Perlee'dir. Onun *Mongol Tümnii Garliig Tamgaar Haij Sudlah Ni* (Moğolların Kökenini Damga Aracıyla İncelemek) adlı ünlü eseri 1976 yılında Moğolistan Bilimler Akademisi, Tarih Enstitüsü tarafından yayımlanmıştır. Bu kitap, Moğolların damgaları üzerine yapılan çalışmalar içinde en önemli ve değerlisi olarak kabul edilmektedir. Bunların dışında Moğolların hayvan damgalama geleneği hakkında birçok eser ve bilimsel makale yazılmıştır. Ayrıca, L. Tudev'in *Mal Tamlahuy* (Hayvan Damgalama) (2001) ve G. Purevdorj (2008)'nin *Oyrad Mongolchuudiin Maliin İm Tamga* (Oirad Moğollarının Hayvan Damgaları); J. Saruulbuyan, A. Davaasambuu *Mongol Aduunii Tamganii Oillogo* (Moğol At Damgasının Anlamı), (2008); G. Tserenkhand ve D. Bum-Ochir vd. tarafından kaleme alınan *Mongol Yos Zanshil Zan Uyliin Tovchoon* (Moğol Gelenek ve Görenekleri Koleksiyonu), (2009); M. Tomorjay, N. Khurelbaatar, *Mongol Malchnii Erdem Uhaanii Deej Orşvoi* (Moğol Çobanlarının

⁵ Bu bölüm “*Tanghuuyao*”nun s. 1305-1308'da Pekin baskısının 72. tomarda (bölümünde) yer almaktadır. Tang İmparatorluğu'nun ordusuna at tedarik eden ve sağlayan merkez veya Orta Asya kabilelerinin tamgaları hakkında önemli bilgiler verilmektedir (Zuev, 1960, s. 93-94).

⁶ “İm”- Moğolcada “im tamga” olarak adlandırılır. “İm” kelimesi Türkçede “en” anlamına gelmektedir. Orta Asya'daki Türk halkları arasında “en”, Anadolu'da “im” olarak kullanılmaktadır. “En-damga” kelimesi “im damga” olarak kullanılır ve “im” kelimesinin hangi dilden türediği bilinmese de kelimenin kökeni muhtemelen Türk dilinden geçtiği anlaşılmaktadır.

İlmî Düşüncesi), (2017) adlı vb. bilimsel çalışmalar önemlidir. Adı geçen Moğol bilim adamlarının yanı sıra İngiliz bilim adamı Caroline Humphrey'in bilimsel çalışmasında Moğolların at damgalarının türleri ve at damgalama gelenekleri konusunda önemli bilgiler bulunmaktadır. Humphrey'in "The Semiology of Horse Brands in Mongolia" (Moğolistan'daki At Damgalarının Göstergibilimi (Semiolojisi). *Cambridge Antropoloji Dergisi* (Berghahn Books). 1973; "Horse Brands of the Mongolians, A System of Signs in a Nomadic Culture" *Traditional Marking Systems, A Preliminary Survey*. (Moğolların At Damgaları, Göçebe Kültüründe Bir İşaret Sistemi) *Geleneksel İşaretleme Sistemleri, Bir Ön Araştırma*. Londra: Dunking. 2010. s. 291-309 gibi bilimsel makalelerde Moğolların at damgalama geleneği ve işaret / damgaları hakkında önemli yeni veriler mevcuttur.

1. Moğollar Arasında Damganın Kullanımı

Tamga veya *damga* kavramı eski zamanlardan beri yakın bir ilişkisi olan Türk ve Moğol halkları arasında çeşitli veya benzer şekillerde kullanılmıştır. Moğolların "im tamga" dediği ve Türk halkları arasında da aynı şekilde bilinen "im" veya "damga", Anadolu Türkleri arasında da küçükbaş hayvanlar için kullanılmaktadır. Bu gelenek Kazak Türkleri arasında "en-taḡba" (ен таḡба) adıyla kullanıldığı bilinmektedir.

Moğol dilinde "tamga" (тамга), "tamaga" şekliyle kullanılmaktadır. Moğolcada bazı maddi mülklere (eşyalar) veya tahta ve duvar gibi yerlere konulan işaretlere "tamga temdeg" denmektedir. "Eski Moğol dilinde "taba / tav" (tabı, bir şeyin izi) ve "tamaya", "tamaga", "tamga (damga)" olarak kaydedilmektedir" (Samashev ve Bazylkhan, 2010, s. 35-39). Moğolcada "tamga (тамга)" Türkçede "damga"dır. "Tamagalax (тамгалах)" kelimesi "damgalamak" ve "tamgatay (тамгатай)" kelimesi ise "damgalı" olarak birbirine çok benzer şekliyle kullanılmaktadır. Damganın ortaya çıkışı daha önce de belirttiğimiz gibi mülk veya hayvanlarla ilgilidir. Öncelikle feodal sınıflar temel mülklerini tanımlamak için özel damgalar / semboller oluşturmuş, çobanlar da hayvanlarını diğer sürülerden ayırmak için çeşitli en, damgalar kullanmışlardır. Bu damgaların kullanılmasıyla çobanlar ve kabileler arasındaki hayvan hırsızlığı azalmış, çeşitli anlaşmazlıklar kolayca çözülmüştür. Moğollar arasında hayvan hırsızlığı eski çağlardan beri kanunla düzenlenmiştir. Ancak bu yasanın üst düzey yetkililerin ve zenginlerin çıkarlarını koruduğu için, aynı zamanda masum insanları suçlamak veya cezalandırmak, ayrımcılık ve halkın aşağılanması gibi pek çok adaletsiz yönleri de olmuştur. XIII. yüzyılda Moğolların sosyal yapısı, devlet işleri ve insan haklarıyla ilgili olarak Cengiz Han'ın bizzat onayladığı "İkh Zasag"⁷ adında bir kanun ortaya çıkmıştır. "İkh Zasag" kanununda şöyle maddeler bulunmaktadır: "Eğer birisi bir kimsenin hayvanını çalarsa onun bedeli karşılığında hayvan sahibine aynı renkte dokuz hayvan versin, ancak veremezse yerine bir çocuğu alınsın, çocuğu yoksa koyun gibi kafası kesilsin" denilmektedir (Choisamba, 1974, s. 20-21). Bu nedenle Moğollar eski çağlardan beri hayvanları, özellikle de atları damgalamaya büyük önem vermişlerdir.

Moğolistan'ın uçsuz bucaksız bozkırlarındaki atları bulmanın ve nerede olduğunu öğrenmenin en kolay yolu ata konulan *en* veya *damgadır*. Moğolistan'da herkes kendilerine ait özel damgalar kullanmaktadır. Eğer bir çobanın damgası diğer çobanların damgasına benzer ise hayvanlara basılan yerine göre değişiklik göstermektedir veya ikinci olarak damga basacak kişi

⁷ "İkh Zasag Kanunu", XIII. yüzyıldaki Büyük Moğol İmparatorluğu'nun anayasasıdır. Kanun günümüze tam olarak ulaşmamış olsa da yazılı bir kanun olduğu tarihi kaynaklarda kaydedilmiştir.

atın farklı bir yerine benzer şekildeki damgayı kullanmaktadır. Mesela, bir kişi damgayı atın sağ kalçasına basarsa, diğeri benzer bir işareti kalçadan biraz aşağıya veya atın diğeri tarafına basmaktadır. Sosyalizm çağının *negdel*⁸ (kooperatif) döneminde yerel yönetim (idare) tarafından her köyün veya her ailenin çobanlarına, atın hangi kısmının işaretlenmesi gerektiği ayrı ayrı belirlenerek tanımlanmıştır. Moğollar “im tamga” aracılığıyla kendi hayvanlarına sahip çıkarlar. Damga aynı zamanda kolluk kuvvetleri açısından da önemlidir. Damga, halkların ihlal edilen mülkiyet ve mülkiyet dışı haklarının restorasyonu, hayvan hırsızlığıyla ilgili ceza veya hukuk davalarının mahkeme yoluyla çözülmesi için de büyük önem taşımaktadır. Hayvancılıkla uğraşan çobanların özel ticaretinde esas unsurun hayvan “en damgası” olduğu bilinmektedir. Bu nedenle çobanların hayvanlarını damgalaması hukuki açıdan da önemlidir.

2. Moğollarda At Damgalama Gelenekleri

Moğollar genellikle sonbaharda atlarını damgalamaktadır. Bunun nedeni ise bahar aylarında hava ısındığında atların üzerindeki kıllar dökülmeye başlar. Soğuk, dağlık bölgelerdeki atlar yaza kadar kıllarını dökmezler. Dolayısıyla sonbahar aylarında atları damgalamak daha uygundur. Moğollar genelde ilkbahar gelmeden, yeşil otlara daha doymayan zayıf atları damgalamazlar. Zayıf atları damgalamak onlara zarar vermektedir. Bu nedenle yaz sonunda veya sonbaharda atlar ve taylar damgalanmaktadır. Bu aynı zamanda ata gösterilen saygıdır. Ancak kısır sütü ile beslenen (kışın soğğundan fazla etkilenmeyen) bazı taylara ilkbaharda da damga vurulur.

Moğollar atlar için kullanılacağı damgaları yakın veya dostluk ilişkisi olan bir demirciye (Moğolçada “darkhan” olarak söylenir) yaptırtarak kutsal bir günde eve getirir. Damgayı satmak veya satın almak imkansızdır. Damgayı kullandıktan sonra iyi bir şekilde sarılı hâlde evin içindeki değerli nesnelere beraber saklamakta, günümüzde damga aleti keçe bir kutu veya *khadag*⁹ ile sararak evin sağ duvarında kutsal sayılan nesnelilerle beraber yüksek bir yere asmaktadırlar. Hayvan damgalamadan önce damga ateşle temizlenir, üzerine süt dökülür. Bu işlemlerden sonra damgayı kullanırlar. Ancak damgayı başka bir yere götürmek için sadece ev sahibinin kendisi bel kemerine takarak taşır. Damgayı atın eyerine bağlamazlar (Tomorjav, Khurelbaatar, 2017, s. 150).

Moğollar eski dönemlerde büyükbaş hayvanların sayısı *tüm'e*¹⁰ ulaştığında “tüm” adlı damga, daha çok sayıya ulaştığında hayvanlarını bir huniyle ölçerek hayvanların sayısını belirten *bum*¹¹ adlı damga kullanmıştır. Damga aletini hayvan sayısı artsın, bereket gelsin, kötülüklerden uzak olsun diye kendi boyları içindeki meşhur demircilere yaptırmışlardır. Damga ustalarına değerli ve özel hediyeler verilir. Moğol geleneğine göre kutsal, mübarek bir

⁸ “Negdel”- kırsal (hayvan) kooperatifleri. Moğolistan Halk Cumhuriyeti sosyalizm döneminde kırsal bölgelerdeki hayvan kooperatiflerinin ortak adıdır.

⁹ Moğolcada “khadag, hadag” (хадар), Tibetçe’de “hada” anlamına gelmektedir. *Moğolların Gizli Tarihi*’nde “Hadag” kelimesi geçerse de Moğolistan’a XIII. yüzyılda Çin ve Tibet üzerinden Hint dilinden girdiği varsayılmaktadır. “Hadag”, Moğollar tarafından eski çağlardan beri saygı duyulan ve kıymetli ve değerli şey olarak kabul edilir. Moğollar, şafak vakti ufku beyaz renginin gökyüzünün gerçek rengi olduğunu varsayıyorlar. “Hadag” kelimesinin de buradan çıktığı düşünülmektedir. Göksel ışığın bir parçası olan “hadag”; hafifliğin, yumuşaklığın ve güzelliğin simgesi olarak kullanılmıştır. Mesela bir kız nişanlanırken, gelin gelirken, Tanrı’ya sığınırken, ev sahibine hediye verirken, yeni bir ev inşa ederken veya bir mülk satın alırken ona “hadag” bağlanmaktadır. Hadag’ın beş ana rengi vardır. Bunlar mavi, yeşil, kırmızı, sarı ve beyazdır.

¹⁰ 1 tüm Moğolcada on bin (10.000).

¹¹ 1 bum, yüz bin (100.000).

günde damga eve getirilir. Atlar damgalanırken ilk damganın atın sahibi veya saygılı, atları seven yaşlı bir kişi tarafından vurulması gerekmektedir.

Atları damgalamadan önce damgalanacak yerin kılı alınmakta ve su ile nemlendirildikten sonra ateşle kızdırılan sıcak damga basılmaktadır. Moğollar damgayı fazla ısıtmazlar, *argal*¹² ve odun yakıtı ile kızdırırlar. Damgalama çok sıcak hâlde fazla basılırsa atın etini yakar, az basılırsa solup görünmez hâle gelir, bu nedenle doğru ve özel bir şekilde basılması gerekmektedir. Moğollar için at manevi bir hayvan olduğundan, diğer hayvanlar gibi yüzüne veya burnunun üzerine damga konulursa atın güzelliğini ve kutsallığını kaybedeceğine inanırlar. Ayrıca atlar genellikle insanları ters (sağ) taraftan yaklaştırmaz, bu nedenle atları yalnızca sol tarafından tutmak ve ata sadece sol tarafından binmek mümkündür. At çok akıllı ve zeki bir hayvan olduğundan Moğollar damgayı çoğunlukla sol tarafına basarlar. Çoğunlukla atın sol tarafından damgalamak daha zordur ve uygun değildir. Moğollar tayı damgalarken yere düşürmeden, birkaç kişi tayı ayakta tutarak damga vururlar.

Moğollarda damganın üzerinden atlamak kesinlikle yasaktır. Ayrıca hayvan damgalama sırasında damganın aşağıya doğru basılmaması gerekmektedir. Özellikle hayvanın damgasını yere dokundurursa veya yere basarsa hayvanların azalıp, yok olacağı inancı vardır (Tserenkhand ve Bum-Ochir, 2009, s. 290; Tomorjav ve Khurelbaatar, 2017, s. 150). Ayrıca Moğollarda satılacak atların yelesinden ve kuyruğundan kıllarını kesip damganın sapına bağlama geleneği vardır. Bu, “Satılan hayvanların bereketi ve kutsallığı gitmesin ve damgalanacak bir sonraki hayvana aktarılsın.” anlamına gelmektedir (Tomorjav ve Khurelbaatar, 2017, s. 150).

Moğollar en sondaki atı damgalarken: “Tamgalsan aduu min tal burhej, Temdeglesen aduu min tengeriin od şig ürjeerei.” (Damgalanan atlarım bozkıra dolup, bilgi (en) uygulanan atlarım gökyüzündeki yıldız gibi çoğalsın.) diye iyi niyetle dilekler söylerler. Atlar damgalandıktan sonra bu işe yardım eden kişiler at sahibi tarafından özel bir sofraya davet edilirler. Çeşitli yemekler hazırlanır ve daha sonra şanlı bir tören düzenlenir. Bu gelenek Moğollar arasında eskiden beri devam eden geleneklerden biridir. Moğollar arasında *Halhalar*¹³ yeni doğan taylara (birkaç ay içinde) damga basarlar. Diğer boylar ise 6-12 aylık zaman içerisinde taylarını damgalamaktadır. Moğollar yazın ilk aylarında “bar ödör” (kaplan günü) kısıraklarını sütünden kırmızı yapmak için tutarlar ve güzün sonuna doğru, hava biraz soğudukça bırakarak, tay damgalarlar. Bu gelenek kendi takvimleri boyunca kutsal bir günde “nohoi ödör” (köpek günü) gerçekleşir. Aynı gün “Unaga tamganii nair” (tay damgalama bayramı) denilen geleneksel bayram düzenlenir ve özel yöresel yemekler hazırlanır, şarkılar söylenir (Tserenkhand, Bun-Ochir, 2009, s. 289).

¹² Argal (gübre) Moğolca bir kelimedir. Anlamı hayvan dışkıdır. Makalemizde at ve sığır gübresi anlamında kullanılmıştır. “Argal” kelimesi Kazakçada “tezek”, Türkçedeki en yakın anlamı ise gübredir. Ancak gübre kelimesi Rumcadan Türkçeye geçmiştir. Gübre kelimesinin TDK sözlüğündeki anlamı şu şekildedir: Verimini artırmak için toprağa dökülen her türlü hayvan dışkısı, kimyasal veya bitkisel maddedir.

¹³ “Khalkh” (халх) Halha Moğollarıdır. Moğolistan nüfusunun büyük kısmını oluşturan etnik gruptur.



Fotoğraf 1: Moğolların At Damgalama Geleneğinden Sonra Düzenlenen Şenlik ve Etkinlikler¹⁴

Halha Moğollarına (Borjgin boyu) göre sonbaharda kısırak bağlama ve tay damgalama şenliği eski bir gelenektir. O gün sabah erkenden atları toplayarak kısırakları sağarlar. Öğle yemeği sırasında kısırağın bağlanma ipine süt, tereyağı sürülür. Daha sonra damga aleti ateşle kızdırılarak ilk doğan taydan başlayarak damgalanır. Taylar damgalandıktan sonra damgayı kımıza batırırlar. Damgaya mutlaka kımız sürülmelidir ve evde kımız yoksa kısırağı bağlanan kımızı olan köye giderler. Orada kişi tayı damgalandıktan sonra kımıza batırılmaktadır. Damga kımıza batırıldıktan sonra, “tamgany kishig” (damga hediyesi) olarak herkesin avucuna bir damla kımız damlatma geleneği vardır (Tserenkhand, Bum-Ochir, 2009, s. 289).



Fotoğraf 2: Moğollar Tay Damgaladıktan Sonra Herkesin Avucuna Kımız Damlatma Geleneği¹⁵

Böylece damga bayramını kutlama etkinlikleri devam eder. Ayrıca kutlamaya gelen misafirlerin bol miktarda kımız içmeleri teşvik edilmektedir. Kişi fazla kımız içmekten dolayı

¹⁴ Uvurkhangai ilinin Arvaikheer ilçesi (bölge). “Soyliin öv Khögjliin darhlaa” internet sayfasından alınmıştır. Erişim: 28.08.2023

¹⁵ J. Bat-Ireedui. Tamgany Khishig. *Moğolistan Araştırma Enstitüsü*. Erişim: 25.10.2023

kusarsa bu iyi bir ritüel sayılmaktadır. Eğer dışarı çıkıp kusarsa, gelecek yıl kısrak sürüsü sayısının azalacağına dair inançları vardır (Tserenkhand ve Bum-Ochir, 2009, s. 289).

İngiliz bilim adamı Caroline Humphrey'in¹⁶ araştırmalarında Moğolların at damgalama geleneği ile ilgili önemli bilgiler vardır. "The Semiology of Horse Brands in Mongolia" adlı bilimsel makalesinde Moğolistan'ın doğu tarafı, Gobi çöllerine yakın yaşayan Darigangalar ile ilgili araştırmasında Goçoo (Gochoo) adlı bir demir ustanın elinden çıkan damga aletlerinin (damgademir) Moğolistan'ın birçok bölgesinde kullanıldığından söz etmektedir (Humphrey, 1973, s. 18-38). Birbiriyle karışmaması için damgaları birbirinden farklı olarak tasarlanmanın özel yöntemleri olduğundan bahsetmektedir. Caroline Humphrey'e göre Moğollar damgayı yalnızca atlar ve develer için kullanmıştır. Diğer küçükbaş hayvanlar için, özellikle koyunlar için "im tamga" (en) kullanılır. Makalenin yazarı bunun sebebi olarak maliyeti düşük veya değersiz hayvanlar oldukları için "en" kullanıldığını öne sürmektedir.

Göçebe halklar arasında küçükbaş hayvanlara (koyun, keçi) genelde "en (im)" uygulanmaktadır. Hayvanların kulağı yan tarafından ve ucundan biraz kesilerek veya dilimlenerek "en" yapılmaktadır. Orta Asya'nın Türk halkları arasında bu işaret *en-tanba*, Moğollar da *im tamga* olarak söylenmektedir. Ancak Moğollar atlara genelde "en" yapmazlar. Kışlaktan yaylaya göç ederken hayvanların diğer sürülere karışmaması, kaybolmaması veya hırsızların eline geçmemesi amacıyla her aile en, damgasını özellikle kuzu ve oğlakların kulaklarına uygulamaktadır. "En" kelimesinin kökeni birçok araştırmacı tarafından tartışılmaktadır. Bilim adamı Altayolog Bazylkhan Bukatuly'nun çalışmasında Eski Moğol dilinde "im" (им) kelimesinin iki farklı anlamı vardır: 1. Bir hayvanın genetik (cinsiyet) işareti. 2. "İnji-инж" (ençi) bir ailenin çocukları için belirlenen hayvan payı ve "imnekü" kelimesinin "en vurma" anlamına geldiği kaydedilir (Bukhat, 1973, s. 70).

Caroline Humphrey'in makalesinde belirtildiğine göre Moğollar atlarını damgalarken kendi takvimlerine göre veya bir lamanın¹⁷ talimatıyla uğurlu, kutsal günleri belirlemektedir. Moğollar atları damgalamadan önce evdeki kadınlardan biraz uzaklaşarak atları sağ tarafına yere yatırır ve ayaklarını bağlarlar. Atlar ve atçılar, damgacı dâhil herkes öncelikle ardıç dumanıyla temizlenir (Humphrey, 1973, s. 24). Bu gelenek Moğolların dini inançlarıyla (Şamanizm) ilgili olsa da şu an pek çok yerde yapılmamaktadır. Humphrey'in anlattığı bu temizleme geleneğinin, Şamanizm veya Budizm'e çok yakın bir aileden yansıdığı ihtimali vardır. Humphrey makalesinde damga demirin kutsal bir varlık olduğunu ve onu kullanmadan önce bir lamaya duasını okutarak temizletilmesi gerektiğini söylemektedir. Ayrıca Şamanizm inancındaki Buryad Moğollarının damganı kızdırmadan önce tapındıklarını belirtmektedir (Humphrey, 2010, s. 299).

Moğollar eski gelenekleri boyunca atasından kullanılagelen damgayı bütün olarak değiştirmez. Babasından miras olan damgayı oğlunun kendi isteğine göre değiştirmesi yasaktır. Damgayı değiştirmek isterse onun işaretlerini azaltmaz, daha da arttırır. Bu iş aile büyüklerinin veya ailenin bilgin insanların kararına bağlıdır. Yalnızca o insanlar isterlerse değişiklik yapabilirler. Yeni evlenen ailelere verilen hayvanları diğer hayvanlardan ayırabilmek için


¹⁶ Caroline Humphrey- İngiliz antropolog ve akademisyendir. Cambridge Üniversitesi Profesörü. 1973 yılında Moğolistan'ın doğusundaki Dariganga Moğolistan'ı ziyaret ederek at damgalarıyla ilgili veriler toplamıştır. Urgunge, Onon ile 1986 yılında Moğolistan ve İç Asya Araştırmaları Bölümü'nü (MIASU) kurmuştur.


¹⁷ Lama- Tibetli dharma hocaları için kullanılan bir unvandır. Sanskritçe guru terimine benzer bir terimdir. Tibetçe çevirisi olarak kabul edilen lama, (lamaizm) "din eğiticisi" anlamını kazanmıştır. Moğollar Budizm'i kabul ettikten sonra lamalar (лам) çoğalmaya başlamıştır.

babanın talimatı doğrultusunda sadece damgaya ek işaretler ekleyerek değişiklikler yapılmaktadır. Böylece göçebe Moğollar kendi boyunun damgasını nesilden nesille devam ettirmiştir. Sosyalizm döneminde yeni bir damga oluşturmak için “hoşuu noyn”¹⁸ izniyle veya onlar tarafından verilen damgayı kullanmıştır. Mesela, at sayısı bine ulaştığında “Utr höliin mal myanga hürlee, Mal hayrah temdeg hayrlana uu” (Hayvanlarımız bine ulaştı, hayvanlarımıza kullanacak bir işaret verin) diye “noyn” a giderek damga işaretini almışlardır (Tserenkhand, Bum-Ochir, 2009, s. 286). Göçebe Moğollarda hayvan damgalarının birçok çeşitleri vardır. Çok sayıda damgaların çeşitleri olmasına rağmen yerel bölgedeki çobanların damgaları birbirleriyle asla karışmazlar. Bunun nedeni, herkesin kendi soyundan gelen boy damgasını esas almalarından ve damga değiştirme ihtiyacı olduğunda sadece ek işaretler yaptıkları damgayı atlarına farklı yöntemle kullanmalarından kaynaklanmaktadır.



Fotoğraf 3: Moğol Atlarındaki Damgalar¹⁹

 *Zürhen tamga* (yürek damga). Kalp (yürek), Moğolcada “zürkh”, insanların ve hayvanların en önemli organıdır. Eli, gözü, parmağı olmasa da yaşayabilir ama kalbi olmadan yaşayamazlar. Bu nedenle kalp simgesi atın damga simgesi olarak kullanılmaktadır. Yürek damgaya İç Moğolistan’da genellikle “buyvan” damga denilmektedir (Saruulbyan, Davaasambuu, 2008, s. 164).

 *Khas tamga* (has damga). “Has” samgard kelimesidir. Moğollar arasında “khas” olarak söylenen dört ucu dik köşeye kıvrılmış sayısal figürün çeşitli özellikleri ve sırları vardır. “Has” huzur ve güçlü hareket anlamına gelmektedir (Saruulbyan, Davaasambuu, 2008, s. 343).

¹⁸ Hoşuu Noyn, (Khoshuu Noyn – хoшyy нoён) Bir il’in veya bölgenin en yüksek yetkilisi veya valisidir. Moğollar 1636-1911 yılları arasında Mançu (Çing) Hanedanı hükümetinin yönetimi altındaydı ve 1911’de Moğolistan’ın bağımsızlığının ilan edilmesi ve Bogd Han’ın tahta çıkmasından (1912-1923) sonra yerel yönetimlere bölünmüştür. Zasag noyn veya Hoşuun noyn (tergüün) sözleri yerel idarenin başkanı anlamına gelmektedir.

¹⁹ 1. “Bundan veya zürhen” damga (yürek damga). 2. Yuvarlak kenarlıklılı “has damga”. Kaynak: Macaristanlı araştırmacı, Obrusanszki Borbala tarafından çekilen fotoğraflar. Kendi izniyle kullanılmıştır. Tarih: 20.06.2023.



Fotoğraf 4: Az (Has) Damgalı Moğol Atı (Kıdırali, Bazylkhan, vd. 2018, 112).

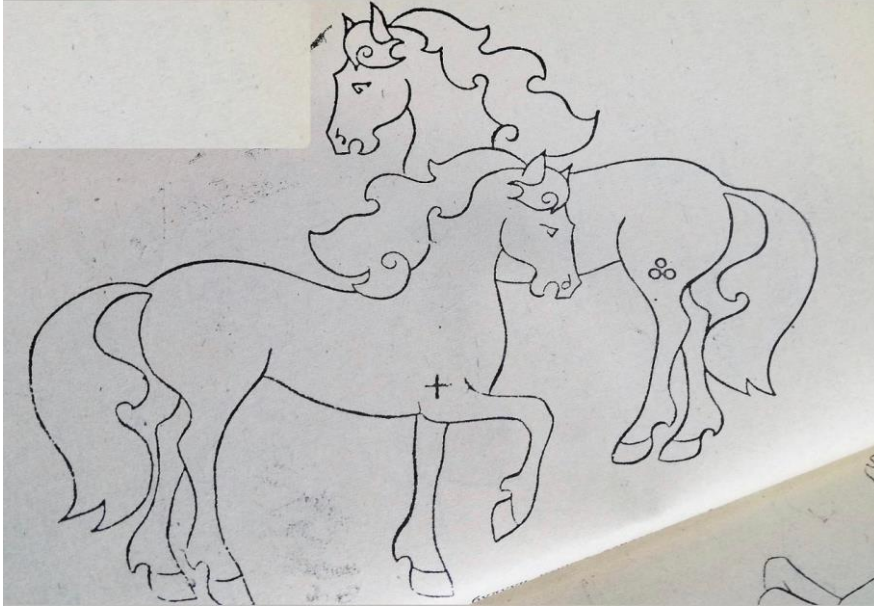


Fotoğraf 5: Moğolistan'ın Farklı İlerinde Ata Uygulanan Benzer Damgalar²⁰

Ulaanbaatar şehrinin bir ilçesi olan Nalaih ile Moğolistan'ın batı tarafındaki Bayan-Ölgei ilinin ara mesafesi yaklaşık 2000 km uzaklıkla olmasına rağmen aynı damga atlara vurulduğu bilinmektedir. Bunun sebebi ise at sahipleri aynı boydan olabilir veya Moğolistan'da herkes özel damgalar kullandığı için bazen mesafesi uzak yerlerde benzer damgalar da kullanılmaktadır.

Moğollar genellikle atın bacakları ve ön kollarının üzerine, uyluklarına damga basarlar. Damga daha çok atın binici (sol) tarafına basılmaktadır. Eğer yeniden basılacak damga başka birisinin damgasına benziyorsa ondan farklı olması için aynı damga atın diğer (sağ) tarafına basılmaktadır. Araştırmacı D. Choisamba'nın çalışmasında Moğolların atın neresine ve nasıl damga vurdukları hakkında geniş bilgiler verilmiştir.

²⁰ 1. Nalaih İlçesi, 2. Bayan-Ölgei İli (aimag) (Alyılmaz, 2016, s. 623-624).



Şekil 1: Moğol Atlarının Bacak ve Kol Üzerindeki Damgalar (Choisamba, 1974, s. 4-6).

Moğol çobanları hayvanlar için genelde “*Usen tamga veya Hörsön tamga*” (yün veya toprak damga) ve “*Mahan tamga*” (et damga) olmak üzere iki çeşit damga kullanmaktadır (Perlee, 1975, s. 50; Tserenkhand, Bum-Ochir, 2009, s. 286-287). “*Üsen damga*” ateşe hafifçe kızdırılarak basılan bir damgadır. Üsen damga, Mahan damgaya göre çok derin değildir ve derisini çok fazla yakmaz. Mahan damga basmadığı zaman geçici olarak üsen damga kullanılmaktadır.

“*Üsen*” ve “*mahan*” damga arasında çok derin veya çok hafif değil orta düzeyde basılan damga “*hörsön damga*” (toprak damga) olarak adlandırılır. “*Mahan*” ve “*hörsön*” damga arasındaki fark, atın üzerine basma şeklidir. Hörsön damganın birkaç yıl içinde solup görünmez hâle gelme ihtimali vardır. Hayvanların damga basılan yerine biraz zamandan sonra siyah veya beyaz yün çıkmaktadır. Ancak “*mahan damga*” atın derisini yakarak basıldığı için asla solmaz ve damga basılan yere hiçbir kıl çıkmaz.

“*Mahan damga*” atlara daha çok acı vermektedir. Damganın yarasının iyileşmesi de biraz zaman almaktadır. Bu nedenle soğuk havalarda ata “*mahan damga*” basılmaz, sadece “*üsen damga*” kullanılır. “*Üsen damga*” atın derisine değil, sadece yününün üzerine basıldığı için hayvanlar baharda eski yününü bıraktığında veya yeni yünü olgunlaştığında görünmez hâle gelmektedir (Purevdorj, 2008, s. 17-18). Bu nedenle çobanlar “*üsen damgayı*” pek kullanmazlar. Sadece başkasından satın alınan veya verilen atlara geçici olarak kullanılır.

3. Moğollar Arasında Yaygın Kullanılan At Damgaları

Moğol halklarında kullanılan at damgalarının birçok türü ve ismi vardır. At damgaları merkez, batı-doğu veya halh, oyrat diye ayrılmakta ve Altay Uriankhayları, Bayad, Dörvöd, Zahchin, Ööld gibi boyların damgaları birbirine benzerdir. Bunlar arasında Altay Uriankhayları “*numan tamga*” (yay damga), Baydlar “*olmon tamga*”, Dörvödler “*saran tamga*” (ay damga), Zahchinler “*devree tamga*”, Ööldlerde “*gal tamga*” (ateş damga) kullanılmaktadır (Purevdorj, 2008, s. 4).



Fotoğraf 6: Moğollarda Atlar İçin Kullanılan Damgalar: 1-Olom, 2-Şandman, 3-Dorom, 4-Dun, 5-Uül²¹



Fotoğraf 7: Moğol Atlarında Vurulan Damgalar

1-Nüdney zagasan gal-saran tamga (balıkgöz ve ateş, ay damga). 2- Lanzan tamga (Lanzan damga). 3. Dörvöljin kureetei, çoyunjin tamga (dört köşeli çoyunzon damga). Kaynak: Macaristanlı araştırmacı Obrusanszki Borbala tarafından çekilen fotoğraflar.



Gal-Saran Tamga (Ateş ve Ay Damga). Moğollar ateşi varoluşun en yüksek sembolü olarak görmüştür (Saruulbuyan, Davaasambuu, 2008, s. 80). Bu gelenek erken bir dönemlere dayanmaktadır.



Gal tamga (ateş damga). Ateş hem ailenin hem milletin gücünün ve azminin ebedi simgesidir. Ateş, sıcaklığın ve ışığın sembolüdür. Moğollar ateşi hayatın bir nişanı olarak faydalanmışlardır. Dolayısıyla Moğollar ateş damgasını kullanmaktadır (Saruulbuyan, Davaasambuu, 2008, s. 80).



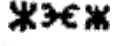


Zagas tamga (balık damga). Eski çağda balık Moğolların temel besini olmuştur. Daha sonra Moğol bu “balık” damgayı atları için kullanmışlardır (Saruulbuyan, Davaasambuu, 2008, s. 136-137). Bu simge Moğolistan’ın devlet bayrağında da yer almaktadır. Barış ve birliğin simgesi anlamına gelmektedir (Perlee, 1976, s. 176).

²¹ Kaynak: Moğolistan Ulusal Müzesi.

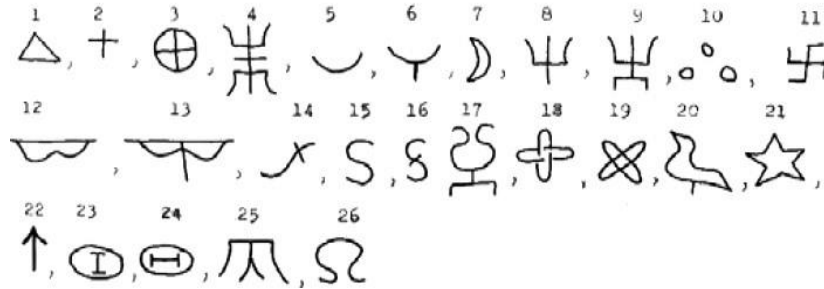


Dörvöljin kureetei şoinzon tamga (dört köşeli şoinzon damga. Şoinzon kelimesinin kökeni kesin olarak bilinmemektedir. Muhtemelen Tibetçe bir kelimedir. Moğollar arasında Şoinzon isimli kişiler de vardır.



Lanzan tamga (Lanzan damga). “Lazan” Tibetçe bir kelimedir. Nepal Budistleri arasında kullanılan “Nagara” yazısının süslü bir biçimidir. “Lanz” yazıtlarının desenleri Moğolların süslü eşyaları, takı ve sandıklarında tarif edilmiştir. Aynı zamanda at damgası olarak da kullanılmaktadır (Saruulbuyan ve Davaasambuu, 2008, s. 171). Bu Lanzan damga ile aynı işaret *Tanghuuyao* (*Tang Huiyao*) adlı kaynak eserde verilmektedir. Zuev’in çalışmasındaki bilgilere göre bu tür damgayı  *A-de* (*Ediz*) olarak isimlendirmiştir (Zuev, 1960, s. 132). Diğer bir makalede  *A-te/A-die* (阿跌馬) çekilinde verilmektedir (Kirilen, 2022, s. 22, 27). İkinci benzeyen damga ise *An-mu-lu-chjen*  (Zuev, 1960, s. 127). Bu bilgilere göre Lanzan damgayı Moğollar Tibetlerden değil Çinlerden alma ihtimali vardır.

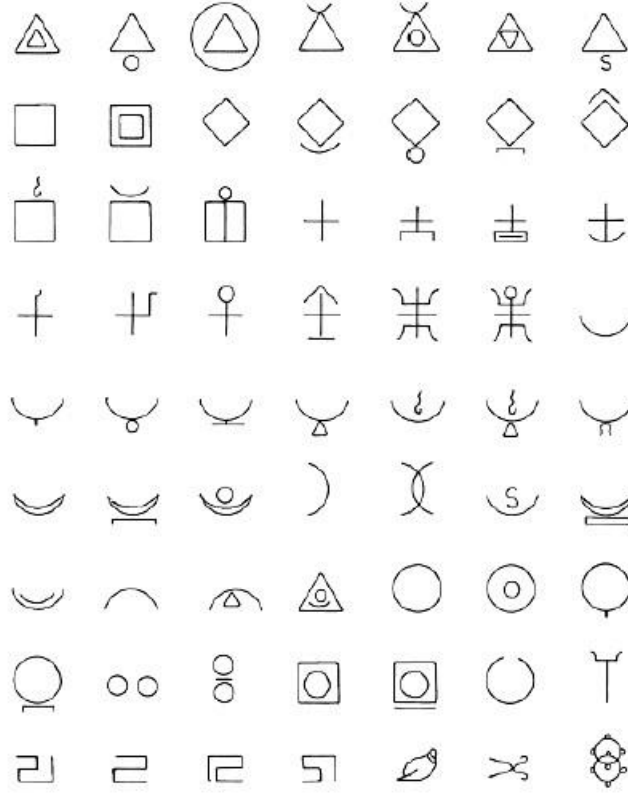
Moğolların büyük yazarı âlim B. Rinchen 1954 yılında Çekoslovakya’da “*Архив Ориентали*” (*Arkhiv Orientalni*) adlı bilimsel derginin XXII. sayısında Fransızca 210 damga, 9 en’den (im)²² oluşan bir liste yayımlamıştır (Choisamba, 1974, s. 18). B. Rinchen’in makalesinde atlar ve develere vurulan damga (işaretler) hakkında bilgiler verilmektedir. Örneğin, tavaan hoshuu (beş köşeli), num, sum (yay, ok), noyon tamga (hükümdar damgası) vb. damgalar söz edilmektedir (Tezcan, 2010, s. 383).



Şekil 2: B. Rinchen tarafından Moğolistan'ın çeşitli bölgelerinden toplanan damgalar (Tezcan, 2010, s. 383)

Caroline Humphrey Ts. Gochoo’nun araştırmalarından faydalanarak “Horse Brands of the Mongolians, A System of Signs in a Nomadic Culture” adlı makalesinde Moğol atlarına vurulan damganın çeşitlerine ilişkin kısaca bilgiler vermiştir (2010, s. 292).

²² “İm”- Moğolcada “im tamga” olarak adlandırılır. “İm” kelimesi Türkçede “en” anlamına gelmektedir. Orta Asya’daki Türk halkları arasında “en”, Anadolu’da “im” olarak kullanılmaktadır. “En-damga” kelimesi “im damga” olarak kullanılır ve “im” kelimesinin hangi dilden türediği bilinmese de kelimenin kökeni muhtemelen Türk dilinden geçtiği anlaşılmaktadır.

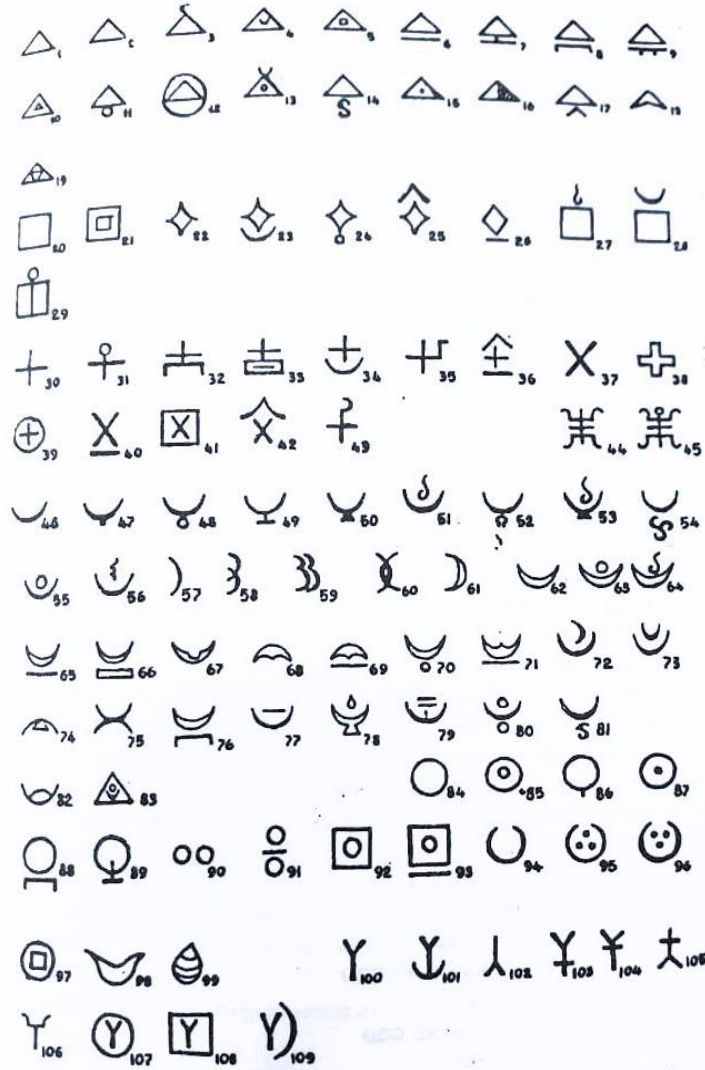


Şekil 3: Moğolların At Damgaları (Ts. Gochoo'nun Çalışmaları Boyunca) (Humphrey, 2010, s. 292)

Araştırmacı Ts. Gochoo Moğolistan'ın her bölgesinden 360 civarında damga çeşidini tespit ederek onları bilimsel bir makale olarak yayımlamıştır. Humphrey'in makalesinde Moğolistan'ın Doğu (Gobi) tarafındaki Darigangalar²³ arasında bu damgalar yaygın kullanıldığı söz edilmektedir. Ayrıca damgaların karışmaması sağlayan ve aynı anda kullanılabilir ortak bir damga işaretleri fonu (stoğu) olduğunu belirtmektedir (Humphrey, 2010, s. 292).

Ts. Gochoo'nun bu damgaların listesi Ulaanbaatar'da 1958'de "Maliin İm Tamganii Tuhai" (Hayvanların İşaretlenmesi Hakkında) başlıkla *Shinjeleh Ukhan-Amidral* adlı bilimsel bir dergide yayımlanmıştır. Daha sonra 2001 ve 2003'te L. Tudev'un hazırladığı "Mal Tamgalahuy" (Hayvan Damgalama) başlıklı *Daliig Daluulaa* ve *Mongol Dohion Utgazui* (Moğol İşaretlerinin Anlamı) adlı dergilerde tekrar yayımlanmıştır. Biz makalemizde L. Tudev'un çalışmasından faydalandık (Tudev, 2001, s. 18-22; Tudev, 2003, s. 189-193).

²³ Moğolistan'ın doğu tarafında yaşayan Moğol boylarının adıdır.

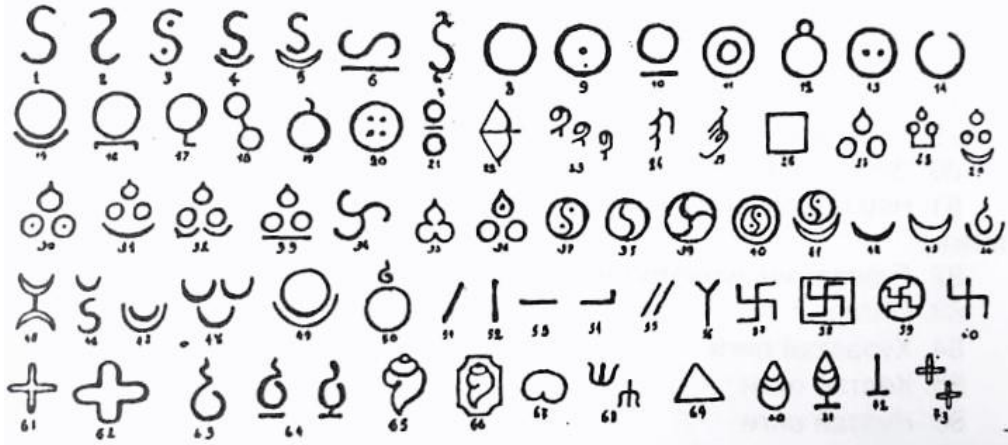


Şekil 4: Ts. Gochoo Tarafından Moğolistan'ın Çeşitli Bölgelerinden Toplanan At Damgalarının Tam Versiyonu

- | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| 1. Şoynzon | 18. Davhar gurvaljin tamga | 33. Saran devsgert tuuhai |
| 2. Heltei şoinzon | 19. Dörvöljin | 34. Zetervey tuuhai |
| 3. Eberteı şoinzon | 20. Davhar dörvöljin | 35. Serevştay shireeteı tuuhai |
| 4. Sartai şoinzon | 21. Shovh dörvöljin | 36. Chagt |
| 5. Dörvöljin Jinsteı şoinzon | 22. Saran devsgerteı dörvöljin | 37. Davhar tuuhai |
| 6. Shireeteı choinzon | 23. Ongitoy dörvöljin | 38. Dügreg küreeteı tuuhai |
| 7-9. Shireeteı hölteı choinzon | 24. Saravştay dörvöljin | 39. Shireeteı şagt |
| 10. Davhar choinzon | 25. Shireeteı dörvöljin | 40. Dörvöljin küreeteı şagt |
| 11. Ongitoy choinzon | 26. Galtay dörvöljin | 41. Saravştai şagt |
| 12. Dügreg küreeteı choinzon | 27. Sartay dörvöljin | 42. Everteı tuuhai |
| 13. Ongitoy şoinzon | 28. Jinsteı olom | 43. Lanz |
| 14. Zuuzaitay gurvan hoçuı | 29. Tuuhay | 44. Jinsteı Lanz |
| 15. Nudteı şoinzon | 30. Jinsteı tuuhai | 45. Hevtee |
| 16. Tal gurvaljin | 31. Shireeteı tuuhai | |
| 17. Baydiı tamga | 32. Dörvöljin hüreeteı tuuhai | |
| havırgan sar | 48. Shireeteı sar | 51. Hömörsön bumbataı sar |
| 46. Hölteı sar | 49. Söntey sar | 52. Galtay sönteı sar |
| 47. Ongitoy sar | 50. Galtay sar | 53. Uulıtay sar |

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------------|---|
| 54. Nar saran, jistey sar | 74. Luvsandashiin tamga | 94. Chandmant zadgai ongi |
| 55. Saran devsgertei (a) tamga | 75. Shireetey hövchtöy sar | 95. Gurvan nüdtey zadgai ongi |
| 56. Bosoo habirgan sar | 76. Saran devsgertei hayruul | 96. Zooson tamga |
| 57. Solbison havirgan sar | 77. Söntey jinstey davhar sar | 97. Embüü tamga |
| 58. Adı belli değil | 78. Heltey savhan hayruultay sar | 98. Erdene |
| 59. Holboo habirgan sar | 79. Ongitoy sar | 99. Buyl |
| 60. Hövchtöy bosoo habirgan sar | 80. Zuuzaytay sar | 100. Buyl tamga |
| 61. Hövchtöy hevtee sar | 81. Belli değil | 101. Doçoo harsan ats |
| 62. Nartay hövchtey hevtee sar | 82. Gurvaljin hüreetey nar sar | 102. Tovhtoy buyl |
| 63. Galtay hövchtey sar | 83. Ongi | 103. Deeree tovhtoy buyl |
| 64. Shireetey hövchtey sar | 84. Hüreetey ongi | 104. Dooçoo harsan buyl |
| 65. Dörvöljin shireetei sar | 85. Höltey ongi | 105. Evertey buyl |
| 66. Onist sar | 86. Nüdtey ongi | 106. Dugui hüreetey buyl |
| 67. Alman sar | 87. Shireetey ongi | 107. Dörvöljin hüreetey buyl |
| 68. Shireetey alman sar | 88. Shireetey heltey ongi | 108. Sarab hüreetey buyl. |
| 69. Ongitoy hövchtey sar | 89. Öröö ongi | 109. Saran devsgertei buyl |
| 70. Shireetey hövchtöy sar | 90. Tasalgatay ongi | (Tudev, 2001, s. 18-22; 2003: s. 189-193) |
| 71. Saran devsgertei | 91. Dörvöljin hüreetey ongi | |
| 72. Davhar havirgan sar | 92. Dörvöljin hüreetey shireetey ongi | |
| 73. Hömörsön sartay sön | 93. Zadgai ongi | |

Moğolların atlarda kullandığı pek çok damga türleri vardır. Bu konulardaki en önemli çalışmalar ve damgalar makalemizde verilmektedir. Bunların biri de G. Sukhbaatar'ın topladığı damgalardır. G. Sukhbaatar'ın araştırmalara göre Moğol atlarında en çok kullanılan damga türleri aşağıda yer almaktadır:



Şekil 5: G. Sukhbaatar'ın Araştırmalarına Göre Moğollar Arasında En Yaygın Kullanılan At Damgaları (Dariganga Damgaları) (Tudev, 2001, s. 22-24).

Damgaların Moğolca ve Türkçe isimleri:

1. Zöv harsan zuuzay (Doğru görüntülenen zuzai veya ağızlık)
2. Buruu harsan zuuzay (Yanlıştır görüntülenen zuzai)
3. Nüdtei zuuzay (Gözlü zuzai)
4. Sartai zuuzay (Ay ile Zuzai)
5. Gövştei sartay zuuzay (Hilalli bir zuzai)
6. Çireetei zuuzay (Masalı bir zuzai)
7. Erhiitei zuuzay (Parmaklı zuzai)
8. Ongi (Ongi veya daire damga)
9. Nüdtei ongi (Gözlü daire)
10. Çireetey ongi (Masalı daire)
11. Davhar ongi (Çifte daire)
12. Senjtey ongi (Başlı daire)
13. Hoyr nüdtey ongi (İki gözlü daire)
14. Zadgay ongi (Açık dairesel damga)
15. Sartay ongi (Hilalı daire)
16. Çireetey ongi (Masalı daire)
17. Süültei ongi (Kuyruklu daire)
18. Holboo ongi (Bağlantılı daire)
19. Eberteı ongi (Boynuzlu daire)
20. Dörvön nüdtei ongi (Dört gözlü daire)
21. Höndöltei hoyr ongi (arası boşluklu daire)
22. Numan tamga (Yay damga)
23. 'Bii' tamga (üseg), («Bii» damga (harf)
24. 'Ma' tamga (üseg), («Ma» damga (harf)
25. Jıva tamga (üg), (Jıva damga (söz)
26. Dörvöljin ongi (Kareli ongi)
27. Şandman (Şandman damga)
28. Çireetey şandman (Dayanıklı şandman)
29. Gövştey şandman (Ay dayanıklı şandman)
30. Hoyr nüdtey şandman (İki gözlü şandman)
31. Sartay şandman (Hilalli şandman)
32. Saran şandman (Hilal şandman)
33. Çireetey şandman (Masalı şandman)
34. Zadgay şandman (Açık şandman)
35. Zadgay şandman (Açık şandman)
36. Nüdtey şandman (Gözlü şandman)
37. Zagas tamga (Balık damga)
38. Nüdgüi zagas (Gözlü balık damga)
39. Gurvan nüdnei zagas (Uç gözlü dalık)
40. Hüreeteı zagas (Çerçevesel balık damga)
41. Gövşteı saran zagas (Ay dayanıklı balık)
42. Dan sar (Tek ay damga)
43. Gövçteı sar (İçi boş ay)
44. Galtay sar (Ateşli ay)
45. Tuçaatay sar (Emirli ay)
46. Saran zuuzay (Hilalli zuzai)
47. Davhar sar (Çifti ay)
48. Ööö gurvan sar (Birleşken üç ay)
49. Nar sar (Güneş ay)
50. Galtay sar (Ateşli ay)
51. Taçuur hayrlaga, (Kırbaş hayrlaga)
52. Bosoo hayrlaga (Dik hayrlaga),
53. Höndlön hayrlaga (Çapraz hayrlaga)
54. Erhiiteı hayrlaga (Parmaklı hayrlaga)
55. Hos hayrlaga (Çifte hayrlaga)
56. Buyli (Burunduruk damga)
57. Gas (has) (Has damga)
58. Hüreeteı gas (Çerçevesel has)
59. Duguy hureetaı gas (Yuvarlak çerçevesel has damga)
60. Evderhiı gas (Kırık has)
61. Bitüü gas (Kapalı has)
62. Gal tamga (Ateş damga)
63. Şireeteı gal (Masalı ateş)
64. Dun tamga (Dun damga)
65. Hüreeteı dun (Çerçevesel dun)
66. Tuuray tamga (Toynak damga)
67. Seree tamga (Çatal damga)
68. Gurvaljin tamga (Üçgen damga)
69. Erdene tamga (Mücevher damga)
70. Çireeteı erdene (Masalı mücevher)
71. Eerüül tamga (Yuvarlak damga)
72. Navşın tamga (Yaprak damga)

(Tudev, 2001, ss. 22-42).

Moğollar arasında kullanılan at damgalarının bazı isimleri yabancı dilden yani Tibet dilinden geçmiştir. Dolayısıyla damga isimlerinin tamamını Moğolcaya çevirmek imkânsız veya yanlış olur. Biz makalemizde at damgalarının sadece ek isimlerini Türkçeye çevirerek ana isimlerini aynı şekilde verdik. Mesela, *Sartay şandman* (Hilalli şandman), *Nüdteı zuuzay* (Gözlü zuzay), *Davhar ongi* (Çifti ongi) vs. ancak Moğolcada yaygın kullanılan bazı damga isimleri bütün olarak Türkçeye çevirerek, *Gal tamga* (Ateş damga), *Nar sar* (Güneş ay), *Numan tamga* (Yay damga) çekilinde verilmektedir.

Moğolların at damgaları hakkındaki kaynak ve bilimsel çalışmalara dayanarak damgaları birkaç grupta ayırarak incelemek mümkündür: 1. Zuuuzai (ağızlık) damgalar: ; 2. Ongi (delik) veya daire damgalar ; 3. Şandman (chandman), mücevher (mutluluğun simgesi) damgalar: ; 4. Zagas (balık) damgalar: ; 5. Sar veya hilal (ay) damgalar: ; 6. Hayrlaga (merhamet) damgaları: / | - - // ; 7. Has 'swastika' veya az damgaları: ; 8. Gal (ateş) damgalar: ; 9. Şoyzon (gurvaljin) veya üçgen damgalar: ; 10. Tuuhai (terazi) damgalar: ; 11. Lanz veya Lanzan damgalar: ; 12. Buyil (burunduruk) damgalar: ; 13. Num veya numan (yay ve ok) damgalar: ; Useg (harflı) damgalar: gibi damgalar Moğol atlarında yaygın olarak kullanılmaktadır.

VII-X. yy. arasında yazılan *Tanghuuyao* kaynak eserinde yukardaki damgalara benzer damgalar vardır. Makalemizin başında söz ettiğimiz Lanzan damgasından başka Ba-yan A-shi-de (bwa-iän a(o)-si-tæk) olarak adlandırılan damgalara rastlanılmaktadır. Bu damga aynı zamanda A-shi-de kabilesinin ve Ba-yan'ın kollarının damgasıdır (Zuev, 1960, s. 119). Bu ismin Moğolca konuşan kabilenin adıdır. Kaşgarlı Mahmud Bayat kelimesi (Bayan'ın çoğulu) olduğunu belirtse de Ebul Gazi Bayan kabilesinin Moğol kökenli olup, Türkmenlerin Kayılar ile olan soy ilişkisinden bahsetmiştir (Zuev, 1960, s. 119). Diğer bir damga Moğol atlarına vurulan ongi veya daire şeklindeki damgadır. *Tanhuyyao* eserinde bu tür damganın iki ismi verilmektedir. 1. Tun-lo (Tongra), 2. Yan-to'dır (Zuev, 1960, s. 105-106).

4. Sonuç

Göçebe Moğol halkları arasında hayvan damgalama geleneği eski çağlardan beri devam etmektedir. Damganın ortaya çıkış tarihinin Tunç Çağı'ndan başladığına dair bilgiler mevcut olsa da Moğolların ne zamandan beri hayvanlara damga kullandıklarını tahmin etmek mümkün değildir. Bu konu hâlâ bilimsel araştırmalara ihtiyaç duymaktadır. Orta Asya'da yaşayan göçebe halklar hayvanlarına ve değerli eşyalarına, mülklerine sahip çıkmak amacıyla erken dönemlerden itibaren damga kullanmışlardır. Cengiz Han zamanında XIII. yüzyılın başlarında her Moğol kabilesinin kendine ait damgaları olduğu bilinmektedir. Büyük Moğol İmparatorluğu'nun *İkh Zasaq* adlı anayasasında hayvan hırsızlığı yasaklanmıştır. Dolayısıyla hayvancılıkla uğraşan toplulukların hayvanlarını diğer hayvanlardan kolayca ayırt edebilmesi için damga kullanma geleneği oldukça yaygınlaşmıştır. Tarihi kaynaklar arasında Ata Melik Cüveyni'nin (2013, s. 158-159), 1220'lerde Cengiz Han'ın askerlerinin, av mevsiminde zayıflayan veya yakalanan yabancı atların üzerine damgalarını vurarak daha sonra serbest bıraktıklarına ilişkin bilgileri dikkate

alırsak, Moğollar arasında hayvanları, özellikle atları damgalama geleneğinin XIII. yüzyılın başlarında veya daha öncesinde ortaya çıktığını söylemek mümkündür.

Moğol halkları arasında atlarla ilgili birçok gelenek vardır. Moğollar atlara karşı özel bir saygı ve sevgi duymaktadır. At damgalama geleneğine önem vermekle birlikte, tay damgalandıktan sonra geleneksel etkinlikler düzenlenmektedir. Her kabilenin, boyun veya etnik grubun kendine özgü damgaları olduğu bilinmektedir. Mülk ile ilgili her türlü anlaşmazlığı çözmek ve hayvan hırsızlığını tespit etmek için damgalama geleneği önemli görülmektedir.

Moğolların at damgalama gelenekleri ile ilgili yazılmış belli başlı birkaç tarihî eserin dışında hayvan damgaları ile ilgili fazla bilimsel çalışma bulunmamaktadır. Bu konuda yabancı dilde yazılan en eski kaynak eserlerden biri *Tanghuyao* veya *Tang Huiyao* (Tan Hanedanlığının İncelenmesi) adlı çalışmadır. 1960 yılında bu kaynak eserdeki “Vasal Beyliğinde Atların Tamgaları” başlıklı 72. bölümü Yu. A. Zuev tarafından Rusçaya çevrilmiştir. Bu çalışmada toplam 37 tane damga listesi verilmiştir. Bu damgalar arasında Moğollarda kullanılan at damgalarına benzer bazı işaretler rastlanmaktadır. Bu eserden başka konuya ilişkin sadece birkaç bilimsel makale mevcuttur. Dolayısıyla, Moğolların hayvan damgalama geleneği ile ilgili bilimsel araştırmaların yapılması oldukça önemlidir.

Makalemizde Moğollarda at damgalama geleneğinin yanı sıra, atları damgalayan “*damgademir*” (damga aletleri), damga türleri bunlara ilişkin gelenek ve görenekler bilimsel açıdan ele alınmıştır. Konu çerçevesinde daha önce de yapılan araştırmalar dikkate alınarak Moğolların at damgalama geleneği ve at damgalarıyla ilgili Moğolca yazılan bilimsel eserler ve makalelerdeki önemli bilgiler verilmektedir. Ayrıca İngilizce, Türkçe, Fransızca, Kazakça yazılan bazı makalelerdeki yeni verilere de yer verilmiştir. Makale sonunda Moğol atlarına yönelik sürekli kullanılan damga çeşitleri de bilimsel açıdan incelenerek damga isimleri Türkiye Türkçesine çevrilmiştir.

Kaynaklar

- Ağca, F. (2019). *Uygur harfli Oğuz Kağan destanı*. Ankara: Türk Kültür Araştırma Enstitüsü.
- Alaaddin Ata Melik Cüveyni. (2013). *Tarih-i cihan güşa*. çev. Mürsel Öztürk, Ankara: TTK.
- Alyılmaz, C. (2001). Bir asparagas haber ve kurt, dağ keçisi damga ve sembolleri üzerine. *Orkun Dergisi*, 37, 14-17.
- Alyılmaz, C. (2005). *Orhun yazıtlarının bugünkü durumu*. Ankara: Kurmay.
- Alyılmaz, C. (2015). *İpek yolu kavşağının ölümsüzlük eserleri*. Ankara: Atatürk Üniversitesi.
- Alyılmaz, C. (2016). “*Gobu*”stan’ın gizemi (“*Kıpçaklar*”a giden yol). Ankara: Bitlis Eren Üniversitesi.
- Bayanbat, D. (2016). *Mongol aduuny nevterkhii toli (Moğol atlarının ansiklopedisi)*. Ulaanbaator: Monkhiin Useg.
- Bukhat, B. (1973). *Kazak jane mongol tilderinin salıstırmalı tarihi gramatikası (Kazak ve Moğol dillerinin karşılaştırmalı tarihsel dil bilgisi)*. Bayan-Ulgii: Ulgii.
- Choisamba, D. (1974). *Maliin im tamga tüünii huul tsaaznii aç holbogdol (hayvanların en damgası ve onun yasal önemi)*. Ulaanbaatar: UHG.

- Ebulgazi Bahadır Han. (1996). *Şecere-i Terâkime (Türkmenlerin soy kütüğü)*. çev. Zuhâl Kargı Ölmez, Ankara: Simurg.
- Fazlullah, R. (1998). *Câmi'ü't-tevârih (dünya tarihi)*. çev. W. M. Thackston, Amerika: Harvard University.
- Gochoo, Ts. (1958). *Maliin im tamganii tuhai (hayvan en damgaları hakkında)*. Shinjleh ukhaan amidral, No. 4, Ulaanbaatar: Shua.
- Gökyay, O. Ş. (2007). *Dedem Korkudun kitabı*. İstanbul: Kabalcı.
- Humphrey, C. (1973). The semiology of horse brands in Mongolia. *The Cambridge Journal of Anthropology (Berghahn Books)*, 1(1), 18-38.
- Humphrey, C. (2010). Horse brands of the Mongolians, a system of signs in a nomadic culture. *Traditional Marking Systems, A Preliminary Survey*, 291-309.
- Kaşgarlı Mahmud. (2005). *Divânü lugâti't-Türk*. İstanbul: Kabalcı.
- Kıdırali, D. vd. (2008). *Shiveet Ulaan kone Turk gurıptık kesheni (eski Türk Şiveet Ulaan anıt külliyesi)*. Astana: Gılım.
- Kirilen, G. (2022). Tang Huiyao'da atlar bölümü. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 7-47.
- Khashbat, D. (2001). *Mal aj ahuyın teknolojiin undes (hayvancılık teknolojisinin temelleri)*. Ulaanbaatar: HAAIS.
- Perlee, Kh. (1976). *Mongol tümniü garlyg tamgaar haij sudlah ni (Moğol halkının kökenini damga aracıyla incelemek)*. Ulaanbaatar: UB UHG.
- Purevdorj, G. (2008). *Oyrad Mongolchuudiin maliin im tamga (Oyrad Moğollarının hayvan en "im" damgası)*. Ulaanbaatar.
- Renchin, B. (1954). Les dignes de proprite chez les Mongols. *Archiv Orientalní*, XXII, 467-473 (In Frs.).
- Samashev, Z. Bazylkhan, N. ve Samashev, S. (2010). *Köne Türk tanbalary (eski Türk damgaları)*. Almaty: Abdi.
- Saruulbuyan J. ve Davaasambuu, A. (2008). *Mongol aduunii tamganii oillogo (Moğol atlarının damga kavramı)*. Ulaanbaatar: Bembi San.
- Tekin, T. (2017). *Orhon Yazıtları*. Ankara: Bilgesu.
- Tezcan, M. (2010). Tamgas among the Turks in the Middle Ages: their role as legal signs and some related terms. *Traditional Marking Systems: A Preliminary Survey*, 389.
- Tudev, L. (2001). *Mal tamgalahuyi (hayvan damgalama)*. Ulaanbaatar: Uralah Erdem.
- Tudev, L. (2003). *Mongol dohion utgazüü (Moğol işaretlerinin anlamı)*. Ulaanbaatar: Uralah Erdem.
- Tomorjav, M. ve Khurelbaatar, N. (2017). *Mongol malchnii erdem uhaanii deej orşvoi (Moğol çobanlarının ilmi düşüncesi)*. Ulaanbaatar: TEPE.
- Tserenkhând, G. vd. (2009). *Mongol yos zansıl, zan üüliin tovşoon (Moğol gelenek ve göreneklere koleksiyonu)*. Ulaanbaatar: Mönkhiin Üseg Grup.
- Yazıcızâde, Ali. (2009). *Tevârih-i Âl-i Selçuk (Selçuklu tarihi)*. çev. A. Bakir, İstanbul: Çamlıca.
- Yusuf Has Hacıp. (2006). *Kutadgu bilig*. çev. Reşid Rahmeti Arat, İstanbul: Kabalcı.

Zuyev, Yu. A. (1960). Tamgi loşadey iz vassalinyh knyajestv. *Novye Materialy Po Drevnei i Spednevekovoï Istorii Kazakstana*, C 8, Alma-Ata: Akademia Nauk Kazakskoi SSR. 93-140.

Elektronik Kaynaklar

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=224215552369335&set=pcb.224215742369316>
(Erişim tarihi: 28.08.2023).

<http://iregedui.blogspot.com/2011/10/blog-post.html> (Erişim tarihi: 25.10.2023)

Extended Abstract

There are very few scientific studies on the Mongolian horse branding traditions. There are no scientific studies conducted by foreign scientists on these subjects. Only a few articles have been written. Therefore, it is very important to conduct scientific research on the Mongolian animal branding tradition. Although there are many historical sources indicating that people engaged in nomadism or animal husbandry have used stamps since ancient times, it is controversial from which language the words *tamga*, *tamaga*, *tajba*, *damga*, which are commonly used among Turkish and Mongolian people, are derived. In addition, the word *tamga* has been used in the same sense with different names such as *belgü*, *tuyray* (*tuyra*), *mühür*, *mör*, *tamya*, *tavro*. It is understood that these words mentioned in the sources were used a long time ago. The tradition of animal branding among nomadic Mongolian peoples has persisted since ancient times. Although there is information that the history of the stamp/branding's emergence began in the Bronze Age, it is not possible to find out when the Mongols used stamps on animals. This issue still needs scientific research. Nomadic people living in Central Asia used stamps to protect their animals, valuables and property. The primary feudal classes created special stamps and symbols to identify their basic property, and shepherds used various marks to distinguish their animals from other herds. With the use of these stamps, animal theft between shepherds and tribes decreased and various disputes were easily resolved. Animal theft among the Mongols has been regulated by law since ancient times. However, since this law protects the interests of high-ranking officials and the rich, it also had many unfair aspects, such as blaming or punishing innocent people, discrimination and public humiliation.

It is known that during the time of Genghis Khan, each Mongolian tribe had its own stamp. In the 13th century, a law called *Ikh Zasag*, approved by Genghis Khan himself, emerged regarding the social structure of the Mongols, state affairs and human rights, and with this law, animal theft was prohibited. Therefore, the tradition of using stamps to easily distinguish one's own animals from other people's animals has become quite widespread. If we take into account the information in the work of Ata Melik Cuveyni (2013, p. 158-159) that Genghis Khan's soldiers in the 1220s stamped the wild horses that were weakened or captured during the hunting season and later released them, we see that the Mongols had a tradition of using marks on their animals and also on their horses and it emerged in the beginning of the 13th centuries or earlier.

There are many traditions related to horses among Mongolian peoples. Among the animals, they especially respect the horse. Horses are considered sacred animals. Importance is also given to the branding tradition, and traditional events are organized after the foal is branded. Each tribe, clan or ethnic group has its own unique markings. The stamp is considered important for resolving any property-related disputes and detecting animal theft. Among nomadic peoples, *en* (mark) is generally applied to small cattle (sheep, goats). It is made by cutting or slicing a little from the side and tip of the animal's ear. This sign is called *en-tanba* among the Turkic peoples of Central Asia, and *im tamga* among the Mongolians. In addition to the tradition of branding, Mongolians regard the brand iron (stamping tool) as sacred and show special respect for it. Such traditions and customs are discussed in more detail in our article from a scientific perspective. Additionally, new data about the Mongolian horse branding tradition is included. At the end of the article, the most commonly used stamp/*tamga* types for Mongolian horses were also examined scientifically.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/1 2024 s. 22-46, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ KAMPÜS ALANI KURTARMA KAZISI
BULGULARI**

Ahmet Ali ALTIN*

Gonca GÜLSEFA**

Buğra KURU***

Mustafa ŞAHİN****

Geliş Tarihi: 5 Haziran 2023

Kabul Tarihi: 27 Haziran 2023

Öz

2018 yılında, Bursa Uludağ Üniversitesi kampüsü içerisinde, kampüsün güney kapısının bitişiğindeki yol yapım çalışmaları esnasında herhangi bir kültür varlığının bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla kazılar yürütülmüştür. Bu makalede bu kazılarla beraber ulaşılan sonuçlara yer verilmiş ve ortaya çıkan sorulara yanıtlar aranmıştır.

Toplam 3 sondajda yürütülen kazı çalışmaları sırasında, 1 sondajdan görece iyi korunmuş durumda iki adet kiremit çatki mezar gün yüzüne çıkartılmıştır. Bu mezarlarda iskeletlerin yanı sıra profil veren seramik parçaları, tüm olarak ele geçmiş unguentariumlar ve bir adet sikke de bulunmuştur. Bu buluntular ışığında söz konusu mezarlar tarihlendirilmiştir. Makalede ayrıca, mezarların ait olduğu nekropol sahasının hangi yerleşim yerlerine ait olabileceği sorusuna da öneriler getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bursa Uludağ Üniversitesi, nekropol, kurtarma kazısı, kiremit çatki mezar, unguentarium.

**FINDINGS OF RESCUE EXCAVATION OF BURSA ULUDAG
UNIVERSITY CAMPUS AREA**

Abstract

Excavations were carried out in 2018 in the campus of Bursa Uludağ University during the road constructions adjacent to the south gate of the campus to reveal whether or not there was any cultural artifact. In this article, the findings that were reached in the excavations were included, and answers to the emergent questions were sought.

* Arş. Gör. Dr.; Bursa Uludağ Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Arkeoloji Bölümü, alialtin@uludag.edu.tr.

** Arş. Gör. Dr.; Bursa Uludağ Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Arkeoloji Bölümü, goncagulsefa@uludag.edu.tr.

*** Arş. Gör.; Bursa Uludağ Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Arkeoloji Bölümü, kuru.bugra@gmail.com.

**** Prof. Dr.; Bursa Uludağ Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Arkeoloji Bölümü, mustafasahin@uludag.edu.tr.

During the excavation process that was conducted with a total of 3 soundings, two relatively well-preserved tile frame graves were unearthed from 1 of the soundings. In addition to skeletons, profiled pottery fragments, unguentariums which were secured as a whole as well as a coin were found in these graves. In the light of the findings, the graves were dated. Furthermore, in the article, suggestions were made regarding the question of which settlements the the necropolis field that was home to the graves belonged to.

Keywords: Bursa Uludağ University, necropolis, rescue excavation, cappucina tomb, unguentarium.

Giriş

Bursa Uludağ Üniversitesi Görükle Kampüsü'nün Bursa-İzmir Karayolu'ndan ayrılan ana girişinin nizamiyesinden kuzeydoğuya doğru ayrılan ve planlanan hava şeridi için Bursa Büyükşehir Belediyesi tarafından yapılarak hizmete açılması için hazır bekletilen gidiş-gelişli asfalt yolun yapımı çalışmaları esnasında, müze uzmanlarının raporlarına göre bölgede Geç Roma – Bizans dönemlerine ait olabilecek kiremit parçalarına rastlandığı ve bu alandaki bazı mezarların tahrip olduğu belirtilmiştir¹. Bu verilerden hareketle, alanda bulunması muhtemel nekropolün sınırlarını belirlemenin yüzey incelemesi ile mümkün olmadığı, Kültür ve Tabiat Varlıkları ile ilgili yapılacak yüzey araştırması, sondaj ve kazı çalışmalarının yürütülmesi hakkında yönergenin ilgili hükümleri gereğince alanda sondaj kazısı yapılmasının uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bursa Uludağ Üniversitesi'nin talebi doğrultusunda bahsi geçen üniversitenin Arkeoloji Bölümü öğretim elemanları da bölgede incelemelerde bulunmuş ve müze uzmanlarının görüşüyle aynı doğrultuda sondaj kazısı yapılması hususunda öneride bulunmuştur². Bu kararlar doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmalara, Bursa Müze Müdürlüğü uzmanlarınca belirlenen sondajlarda 18.04.2018 tarihinde başlanmış, 31.05.2018 tarihine kadar devam edilmiştir³.

Alanda herhangi bir kültür varlığı olup olmadığının araştırılması amacıyla, yukarıda bahsi geçen kuzeydoğu güneybatı doğrultulu uzanan yolun başlangıcından kuzeydoğu yönünde, 60–85 m uzaklıkta, yolun güneydoğusunda S1, S2 ve S3 olarak isimlendirilen üç sondaj açılmıştır (**Resim 1**). Bu sondajlardan ikisinde (S2 ve S3) herhangi bir bulguya rastlanmazken, S1 kodlu sondajda (**Resim 2**) kültür varlıklarıyla karşılaşmıştır⁴.

Kazı çalışmaları esnasında ilk olarak, 144 x 93 x 24 cm ölçülerinde bir yüzü kısmen düzgün diğer yüzleri kaba işlenmiş in-situ hâlde olmayan kireç taşından profilli bir blok gün

¹ Kültür varlıklarının tahrip edildiği iddia edilen 12.11.2017 tarih ve 1701701979 sayılı BİMER başvurusu üzerine, müze uzmanları tarafından konu hakkında inceleme yapmalarını istemiş, istenen rapor 22.11.2017 tarihinde, Bursa Müze Müdürlüğü'ne sunulmuştur

² Konu ile ilgili olarak Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü'nün 13/12/2017 tarih ve 26468960-000/50375 sayılı yazısı doğrultusunda, Prof. Dr. Mustafa Şahin, Prof. Dr. İbrahim Hakan Mert ve Arş. Gör. Ahmet Ali Altın'dan oluşan bir komisyon da 27.12.2017 tarihinde söz konusu alanda incelemelerde bulunmuştur.

³ Bu çalışmalarda Bursa Müze Müdürlüğü uzmanlarından Selçuk Çaprak, Uğur Ayhan, Bursa Uludağ Üniversitesi Arkeoloji Bölümü Öğretim Elemanları Prof. Dr. Mustafa Şahin, Arş. Gör. Dr. Ahmet Ali Altın, Arş. Gör. Dr. Gonca Gülsefa ve Arş. Gör. Buğra Kuru ile aynı üniversitenin Arkeoloji Bölümü öğrencileri görev almışlardır. Kazıda emeği geçen lisansüstü öğrencilerimiz Pınar Küçükavcı, Benan Lafçı, Gamze Bülbül ve lisans öğrencilerimiz Batın Öztürk, Şükrü Can Karaca, Osman Sert, Özgür Ulaş, Beyza Atabey, Oğuzhan Gökçurt, Nergis Yıldırım, Pınar Yeniyeğin, Fatma Gerim, Aslı Tüydeş, Hülya Subaşı, Murat Erginer, Sena Özcan, Fatmanur Ünal, Aylin Kılınc, Mehmet Bozkurt, Murat Aydın, Harun Aslan, Harun Aydın'a içten teşekkürlerimizi sunarız.

⁴ S1 olarak adlandırılan sondaj, yolun başlangıcından yaklaşık 60 metre kuzeydoğuda, yolun ise güneydoğusunda, 40° 13' 12" enlem 28° 52' 51" boylam koordinatlarında yer almaktadır. Sondajın ölçüleri 4 x 4 m olarak belirlenmiştir.

yüzüne çıkarılmıştır (**Resim 3**). Bu bloğun altında bazı kireç taşı blokların da bulunduğu gözlemlenmiştir. Kazının amacı durum tespiti olduğundan profilli blok kaldırılarak daha alt seviyedeki diğer kireç taşı blokların bulunduğu katmana inilememiştir (**Resim 4**).

S1 Sondajı Kazıları

S1 sondajında devam eden çalışmalarda ortaya çıkarılan mezarlar, hem in-situ hâlde olması hem de içerdiği kontekst buluntular açısından alanın arkeolojik potansiyeli için önemli bilgiler sunmaktadır. Bununla birlikte özellikle S 1 numaralı sondajın kuzeybatısı yoğunlukta olmak üzere açmanın genelinde özellikle çanak çömlek parçaları olmak üzere çok sayıda küçük buluntu açığa çıkartılmıştır.

Mezar 1 (M 1)

Mezar 1 (M 1) olarak adlandırılan söz konusu buluntu iç bükey profilli, büyük boyutlu pişmiş toprak levhaların karşılıklı olarak çatılmasıyla elde edilen basit formdaki bir mezardır (**Resim 5**). Bu tür mezarlar, arkeoloji literatüründe “*Kiremit Çatki Mezar*” olarak isimlendirilir⁵. Doğu – batı doğrultusunda yerleştirilmiş mezarın üst örtüsünün korunagelen uzunluğu 126 cm, ölçülebilen genişliği 53 santimetredir. Mezarın batı bölümü günümüze ulaşmadığından, mezarın tam uzunluğu ölçülememektedir. Mezarın günümüze ulaşmamış batı tarafında kesit düzeltme çalışmaları sırasında tam hâlde korunmuş bir adet pişmiş toprak unguentarium (**Resim 6**) ve aynı bölümde oldukça korozyona uğramış, üzerinde herhangi bir figür, sembol veya yazıt görülemeyen bronz bir sikke bulunmuştur (**Resim 7**). Mezarın üst örtüsünü oluşturan pişmiş toprak levhalar numaralandırılmış, fotoğraf ve çizim yolu ile belgelendikten sonra kaldırılmıştır (**Çizim 1**). Mezarın tahrip olmuş kısmında, levhalar kaldırıldıktan sonra iki parça hâlde korunmuş, tümlenebilen bir başka unguentarium gün yüzüne çıkartılmıştır (**Resim 8**). Mezarda devam edilen kazı çalışmalarının sonucunda iskelet kalıntıları bulunmuştur (**Resim 9**). Söz konusu iskelet, başı doğuya gelecek şekilde, doğu batı yönlü ve dorsal olarak yatırılmıştır. İskeleti oluşturan kemikler, özellikle kafatası, oldukça tahrip olmuştur. İskeletin korunabilen uzunluğu 135 cm, korunabilen genişliği ise 25 santimetredir. Yapılan çalışmalarda iskeletin kafatası, dişleri, kol, omuz, parmak, leğen, uyluk, kaburga ve ayak kemikleri gözlemlenebilmiştir. İskelet fotoğraf ve çizim yolu ile belgelendikten sonra (**Çizim 2**), iskeletin üzerine yatırıldığı bir kiremit levha sırasının olup olmadığını anlamak amacıyla kemik kalıntıları kaldırılmıştır. Bu mezarda devam eden çalışmalarda, mezar tabanının bir pişmiş toprak levha sırası ile döşenmediği anlaşılmıştır.

Mezar 2 (M 2)

Sondajın güney köşesine yakın alanda diğer bir kiremit çatki mezar ortaya çıkarılmıştır (**Çizim 1**). Mezar 2 (M 2) olarak kodlanan bu mezarın aynı sondaj içerisinde yer alan Mezar 1 (M 1)’den günümüze daha iyi durumda korunageldiği görülmüştür. Mezarın üst örtüsünü oluşturan kiremit levhalar çökme nedeniyle birbirinin üzerine binmiş ve oldukça parçalı bir biçimde günümüze ulaşmıştır. Bu kırık parçalardan hareketle mezarın yaklaşık bir rekonstrüksiyonunu yapmak mümkündür. Buna göre doğu – batı doğrultulu, yaklaşık 175 cm uzunluğunda, 40 cm genişliğindeki mezar, iki sıra hâlindeki iç bükey formlu pişmiş toprak levhaların karşılıklı olarak çatılmasıyla inşa edilmiştir (**Resim 10**). Bu mezarda M 1’den farklı olarak mezarın doğu ve batı yöndeki kısa kenarları dikey pişmiş toprak levhalar yardımıyla

⁵ Terminoloji ile ilgili ayrıca bk. Ürkmez, 2019, s. 237 vd.

kapatılmıştır (**Resim 11**). Üst örtüyü oluşturan pişmiş toprak levhaların bazılarının üzerinde, kil henüz ıslakken muhtemelen parmakla oluşturulmuş konsentrik yarım daireler şeklinde basit geometrik motifler bulunmaktadır. Mezar 2'yi kapatan kiremit levhalar, numaralandırıldıktan sonra fotoğraf ve çizim yoluyla belgelenmiş ve kaldırılmıştır. Mezarın üst örtüsünü oluşturan çökmüş hâlde bulunan güney yöndeki ilk pişmiş toprak levha sırası kaldırıldıktan sonra bu sıranın altında, kuzey yöndeki diğer kiremit sırası ortaya çıkmış, bu levha sırası da aynı şekilde belgelenmiştir. Kuzey yöndeki sırayı oluşturan levhaların kaldırılmasını takiben iskelet açığa çıkartılmıştır (**Resim 12 – Çizim 2**). Çökme sonucu oldukça tahribata uğramış olan iskeletten batı yönde kafatasına ait olabilecek kalıntılar, mezarın ortasına yakın bir bölümde bir ele ait olabilecek kemik parçaları ile doğu yönünde ise uyluk ve kaval kemiklerine ait bölümler çıkarılmıştır. M 1 gibi doğu – batı doğrultulu inşa edilen bu mezarda cesedin farklı bir şekilde yönlendirilerek gömüldüğü görülmektedir. Olasılıkla dorsal pozisyonda gömülen cesedin başı batı yöne, ayakları ise doğu yöne gelecek bir şekilde defnedildiği görülmektedir. Ayrıca bu mezarda M 1'den farklı olan diğer bir nokta cesedin, mezar tabanına sıralanmış hâlde bulunan kiremit levhalar üzerine yatırılmış olmasıdır. Bu levhaların sayısının, kiremitlerin oldukça tahrip olmuş olması nedeniyle kesin olarak saptanması mümkün değildir. Aynı şekilde iskelet oldukça tahrip olmuş durumda olduğundan ve eksik parçalardan dolayı sağlıklı bir ölçü almak mümkün olmamıştır. İskelet ve mezar tabanında bulunan pişmiş toprak levhalar çizim ve fotoğraf yoluyla belgelendikten sonra, *in-situ* hâliyle bırakılarak mezarın üzeri toprakla örtülmüştür.

Kazı Buluntuları

Seramik buluntular kapların türüne göre kronolojik olarak sıralanmıştır. Bu çalışmada Munsell Soil Color Charts (2012) kullanılmıştır. Bazı kısaltmalar şu şekildedir. Y_{ük}: Yükseklik, Kal: Kalınlık, Ağ: Ağırlık, İ.Y: iç yüzey, D.Y: dış yüzey. Buluntuların seviyelerinin kodlandığı nirengi noktası kazı alanın kuzeyindeki yön levhasının dikildiği yerden (97.36m) alınmıştır.

1-Seramik Buluntular

Kat. 1

Buluntu Yeri: S1 Açması Kuzeybatı yönü

Seviye: 97.5m

Ölçüler: Y_{ük}: 2,3 cm, Çap: 10,8 cm

Katkı Maddesi: Az miktarda miktarda mika.

Hamur Rengi: 7,5 YR, 6/6 (reddish yellow)

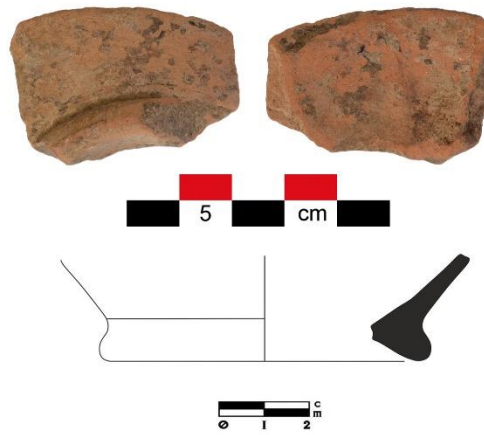
Yüzey Rengi: 2,5 Y, 5/1 (gray)

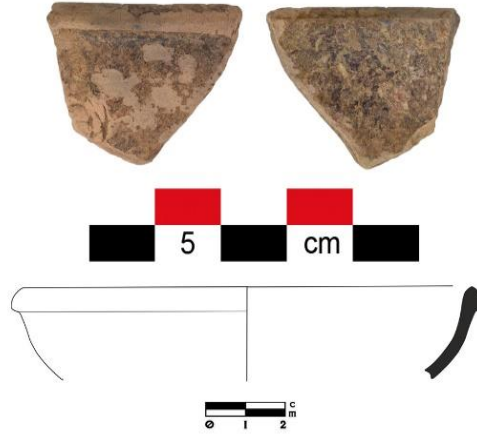
Tanım: İç çukuk ağızlı kase, ağız parçası. Yuvarlatılmış ağız parçası. Gövdenin iç kısmında bir adet yatay (girinti) yiv. İç ve dış yüzeyde koyu kahverengi ve gri astar aşınmış.

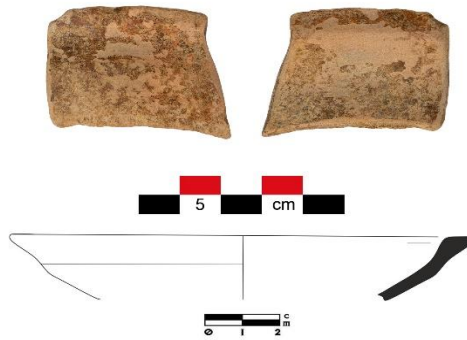
Karşılaştırma: Rotroff 1997: 343 Pl. 77 Fig. 1025 (Atina Agora). - Kögler 2010: 465 Abb. 21 E 101 (Knidos).

Tarih: MÖ 4. yüzyıl sonları– MÖ 3. yüzyılın ilk çeyreği.



Kat. 2**Buluntu Yeri:** S1 Dolgu Toprak Üst Seviye**Ölçüler:** Yük: 3,9 cm, Çap: 14,8 cm**Katkı Maddesi:** Az miktarda mika.**Hamur Rengi:** 7,5 YR, 6/4 (light brown)**Yüzey Rengi:** İ.Y: 2,5 YR, 5/4 (brown), 2,5 Y, 5/1 (gray)**Tanım:** İçe çekik ağızlı kase, ağız parçası. Yuvarlatılmış ağız parçası. Gövdenin iç kısmında bir adet yatay yiv. İç ve dış yüzeyde koyu kahverengi astar aşınmış.**Karşılaştırma:** Hayes 1991: 26 Fig. XIV, No. 12.**Tarih:** MÖ 3. yüzyıl (?).**Kat. 3****Buluntu Yeri:** S1 Açması Kuzeybatı yönü**Seviye:** 97.5m.**Ölçüler:** Yük: 2,5 cm, Çap: 7,4 cm**Katkı Maddesi:** Az miktarda mika ve kalker.**Hamur Rengi:** 2,5 YR, 6/6 (light red)**Yüzey Rengi:** 2,5 YR, 5/6 (red), İ.Y ve D.Y. de yer yer korunmuştur.**Tanım:** Kase kaide parçası. Halka formu. İç ve dış yüzeyde koyu kahverengi aşınmış astar.**Tarih:** Hellenistik Dönem (?).

Kat. 4**Buluntu Yeri:** S1 Açması Kuzeybatı yönü**Seviye:** 97.5m.**Ölçüler:** Yüksek: 2,3 cm, Çap: 17 cm**Katkı Maddesi:** Az miktarda mika ve kalker.**Hamur Rengi:** 7,5 YR, 6/4 (light brown)**Yüzey Rengi:** İ.Y-D.Y: 7,5 YR, 5/4 (brown)**Tanım:** Dışa çekik ağızlı kase, ağız parçası. Yuvarlatılmış ağız profilli dışa çekik ağız parçası. Ağız kısmı mantar formu dış bükey profil. İç ve dış yüzeyde koyu kahverengi astar.**Karşılaştırma:** Kan-Şahin 2019: 143 Lev. 20/455 (Hadrianopolis)**Tarih:** MÖ 1- MS 1. yüzyıl.**Kat. 5****Buluntu Yeri:** S1 Açması Kuzeybatı yönü**Seviye:** 97.5m**Ölçüler:** Yüksek: 2,2 cm, Çap: 10 cm**Katkı Maddesi:** Az miktarda mika ve kalker.**Hamur Rengi:** 5 Y, 5/1 (gray)**Yüzey Rengi:** Gley 1, 3/N (very dark gray)**Tanım:** Gri hamurlu kase, ağız parçası. Yuvarlatılmış ağız kenarlı ve gövde üzerinde yatay yivler. Gövde kısmı dirsek yapmakta. İç ve dış yüzeyde koyu gri astar.**Karşılaştırma:** Hayes 2008: 787 Fig. 24.**Tarih:** MS 2. yüzyıl ilk çeyreği (?).

Kat. 6**Buluntu Yeri:** Mezar 3**Seviye:** 97.5m.**Ölçüler:** Yük: 2,1 cm, Çap: 15,2 cm**Katkı Maddesi:** Az miktarda mika ve kalker.**Hamur Rengi:** 7,5 YR, 5/4 (reddish brown)**Yüzey Rengi:** 1. Ağız: İ.Y.-D.Y.: 2,5 YR, 4/8 (red), 2. Gövde: İ.Y.-D.Y.: 7,5 YR, 4/3 (brown)**Tanım:** Tabak ağız parçası. Ağız kısmı iç bükey formda. İç ve dış yüzeyde ince bir yiv mevcut. İç ve dış yüzeyde koyu kahverengi astar, aşınmış.**Karşılaştırma:** Anderson 1954: 148, Fig. 15 No. 155 (Khios).- Crowfoot vd. 1957: 252-253, Fig. 51, No. 5-8 (Samaria).-Tezer 2011: 36, Lev. 8. 46 (Nevşehir Camihöyük): Benzerleri için bk. Fenn 2016: 71 Taf. 37 A233-234 (Priene)**Tarih:** MS 50-100.**Kat. 7****Buluntu Yeri:** Mezar 1**Seviye:** 97.71m.**Ölçüler:** Yük: 15,1 cm, Çap: Kaide: 4 cm, Ağız: 3,3 cm, Gövde: 5,1 cm, Boyun: 2,2 cm**Katkı Maddesi:** Az miktarda miktarda mika.**Hamur Rengi:** 2,5 YR, 6/6 (light red)**Tanım:** Unguentarium, Ağız yapısı çan formlu, silindirik boyun ve torba gövde. Gövde üzerinde yatay yivler mevcut.**Karşılaştırma:** Agora V, Lev. 5, G 98 (Atina Agora).- Coldstream et. al. 2001: 165, Res. 4.15, a-b (Knossos).- Tekkök vd. 2001: 355, Lev. 7, no 65 (Troia).-Meriç 2002: 84, Lev. 41, K 486, 500 (Ephesos).- Dündar 2008: 101, Kat. No. U138 (Patara)**Tarih:** MS 1. yüzyılın ortalarından 1. yüzyıl sonları.

Kat. 8**Buluntu Yeri:** Mezar 1**Seviye:** 97.71m.**Ölçüler:** Yük: 15,5 cm, Çap: Kaide: 4,2 cm, Ağız: 3,1 cm, Gövde: 5,2 cm, Boyun: 2,1 cm**Katkı Maddesi:** Az miktarda miktarda mika.**Hamur Rengi:** 2,5 YR, 5/8 (red)**Tanım:** Unguentarium, Ağız yapısı dışı çekik ağızlı ve çan formu (Ağız ve dudak kısmında eğiklik mevcut), silindirik boyun ve torba gövde. Gövde üzerinde yatay yivler mevcut.**Karşılaştırma:** Meriç 2002: 84, Lev. 41, K 486 (Ephesos).-Dündar 2008: 101, Kat. No. U138 (Patara)**Tarih:** MS 50-100.**2. Sikke****Kat. 9****Buluntu Yeri:** Mezar 1**Seviye:** 97.91m.**Ölçüler:** Çap: 1,8 cm, Kal.: 0,3 cm, Ağ.: 3,45 cm**Öy:** Korozyondan dolayı görülememektedir.**Ay:** Korozyondan dolayı görülememektedir.**Tarih:** -

Küçük Buluntuların Genel Değerlendirmesi

Kat. 1-3'te yer alan içe dönük ağızlı kaseler Klasik Dönem'den itibaren kullanım görmeye başlayan ve çok geniş bir alana ihraç edilen kase tipleridir. Hellenistik Dönem seramiğinde, hemen hemen bütün Hellenistik yerleşimlerde ele geçmiş olup⁶, özellikle MÖ 4. yüzyıl sonlarına doğru en çok üretilen formlar arasında yer alırlar⁷. İçe dönük ağızlı kaseler Attika'da MÖ 5. yüzyılın sonlarında ortaya çıkmış, MÖ 4. yüzyıl boyunca devam etmiş ve Hellenistik Dönem boyunca varlığını sürdürmüşlerdir⁸.

Kampüs Kazıları S1 Açması Kuzeybatı yönünde 3 adet içe dönük ağızlı kase ağız parçası tespit edilmiştir (Kat. 1 - 2). Bu kaseenin yalnızca ağız kısmına ait küçük bir parçası korunmuş olsa da profil özelliklerine bakıldığında yuvarlatılmış dudak kenarlı ve içe dönük ağızlı olduğu (iç yüzeyde girinti) anlaşılmaktadır. Kabın iç yüzeyi kırmızımsı kahverengi renk ile astarlanmıştır. Dış yüzeyde ise astar aşındığından dolayı tam olarak rengi anlaşılamamaktadır. Benzer örnekler Atina Agora⁹ ve Knidos Kazılarında¹⁰ bulunmuştur. Benzer örneklerle karşılaştırma yaptığımızda bu parçayı MÖ 4. yüzyıl sonları– MÖ 3. yüzyılın ilk çeyreği tarih aralığına verebiliriz (Kat. 1).

Aynı alanda tespit edilen diğer bir parça da yuvarlatılmış dudak kenarlı ve içe dönük kaseler grubuna girmektedir. İç ve dış yüzeyde yivler görülmekle birlikte, koyu ve açık kahverengi astar yer almaktadır (Kat. 2). Bu tip kase formları Hayes tarafından MÖ 3. yüzyıla tarihlenmektedir¹¹. No. 1 ve 2 numaralı kase ağız parçaları, net bir tarihleme yapabilmek için küçük ve aşınmış olsa da profil yönünden bakıldığında MÖ 4. yüzyıl sonları– MÖ 3. yüzyılın (?) ilk çeyreği arasına tarihlenebilir¹².

Diğer bir örnek ise olasılıkla aynı gruba ait kaseye ait olabilecek halka formulu kaide parçasıdır. İç ve dış yüzeyde kırmızımsı kahverengi astar yer yer korunmuştur. Kaba ait küçük bir kaide parçası korunduğu için kesin olmamakla birlikte bu parçayı Hellenistik (?) Dönem'e tarihleyebiliriz (Kat. 3).

Kat. 4 numaralı kaseenin yer aldığı yuvarlatılmış ağız kenarlı örnekler Atina Agorası'nda MÖ 5. yüzyıl sonundan itibaren kullanım görmüştür¹³. Erken Hellenistik Dönem ile diğer kentlerde de yaygınlaşmıştır¹⁴. 4 numaralı mezarda tespit edilen dışa dönük ağızlı kaseenin ağız kısmı mantar formulu dış bükey profil özelliği göstermektedir. İç ve dış yüzeyde kahverengi astar mevcuttur (Kat. 4). Benzer örnekler Hadrianapolis Kazıları'nda tespit edilmiş olup No. 4 numaralı parçanın MÖ 1- MS 1. yüzyıla tarihlenmesi mümkündür¹⁵.

Buluntu grubunun bir diğer kümesini gri hamurlu kaseler oluşturmaktadır (Kat. 5). Yuvarlatılmış ağız kenarlı ve gövde üzerinde yatay yivler. Gövde kısmı dirsek yapmaktadır. İç

⁶ Crowfoot vd., 1957, s. 248-250.

⁷ Rotroff, 1997, s. 161.

⁸ Sparkes – Talcott, 1970, s. 131-132.

⁹ Rotroff, 1997, s. 343 Pl. 77 Fig. 1025.

¹⁰ Kögler, 2010, s. 465 Abb. 21 E 101.

¹¹ Hayes, 1991, s. 26 Fig. XIV, No. 12.

¹² Rotroff, 1997, s. 343 Pl. 77 Fig. 1025.

¹³ Sparkes – Talcott, 1970, s. Res. 10, no. 1046-1051.

¹⁴ Rotroff, 1997, s.142.

¹⁵ Kan-Şahin, 2019, s. 143 lev. 20/455.

ve dış yüzeyde koyu gri astar yer almaktadır (Kat. 5). Bu örnek Hayes'e göre Roma Dönemi'ne tarihlenmektedir¹⁶.

Hellenistik Dönem içerisinde yoğun bir şekilde kullanılan yuvarlatılmış ağız kenarlı tabakların ilk örnekleri MÖ 4. yüzyılın başında ortaya çıkmıştır ve Hellenistik Dönem'de Attika'da en yaygın kullanılan tabak formu olmuştur. Genellikle astar olarak siyah, kahverengi, gri, siyah-kahverengi ve kırmızı renklerde astar uygulanmıştır¹⁷.

Yuvarlatılmış ağız kenarlı tabak örneğine Kampüs Kazıları'nda rastlanılmıştır. Kabin, yalnızca ağız kısmının küçük bir parçası tespit edilmiştir. Ele geçen bu parçanın ağız profilinden yuvarlatılmış ağız formunda olduğunu söylemek mümkündür. Benzer örnekler Khios¹⁸, Samaria¹⁹, Nevşehir Camihöyük²⁰ ve Priene Kazıları'nda²¹ tespit edilmiştir. Bu örneklerle karşılaştırma yapıldığında MS 50-100 tarih aralığına verilebilmektedir²²(Kat. 6).

Diğer bir buluntu grubunu oluşturan Unguentariumlar, güzellik merhemi ya da güzellik kokusu anlamına gelen Latince kökenli bir kelime olan "unguent" ve genel anlamda merhemler ve yağlar için kullanılan "unguenta" kelimesi ile ilişkili bir adlandırmadır²³. Erken Hellenistik Dönem'den itibaren özellikle nekropolis alanlarında sık karşımıza çıkan unguentarium, erken Bizans Dönemi'ne kadar yaygın olarak kullanılmış bir seramik form türüdür. Uzun süre kullanım gören bu kaplar dönem içerisinde farklı tiplerde karşımıza çıkmaktadır. Unguentariumların erken örneklerinde gövde küreseldir ve küçük ayaklara sahiptir. Bu tipin ayak ve boynu zamanla uzamış ve gövde ortasında bulunan şişkinlik azalmıştır²⁴. MÖ 3. yüzyıl ortalarına doğru "iğ" biçimine dönüşmüş, MÖ 2. yüzyıl örneklerinde boyun ve kaide yükseklikleri birbirine eşitlenmiştir²⁵.

Kampüs Kazıları'nda M1 numaralı mezarda tama yakın hâlde korunmuş iki adet unguentarium tespit edilmiştir (Kat. No.7-8). Bunlardan ilkinin ağız kısmı çan şeklindedir. Ağız bölümünde çizgi yiv mevcuttur. Boyun yapısı gövde kısmına doğru genişlemektedir. Gövde kısmı torba formu ve yüzeyde dört sıra hâlde yatay çizgi desen görülmektedir (Kat. 7). Form özelliği bakımından "Torba Gövdeli Unguentarium" 'lar olarak adlandırılan bu tip benzer örneklerle karşılaştırıldığında, Atina²⁶, Knossos²⁷, Troia²⁸, Ephesos²⁹ ve Patara'da³⁰ olduğu gibi MS. 1. yüzyılın ortalarından 1. yüzyıl sonlarına kadar tarihlenmektedir.

M1 numaralı mezarda ele geçen diğer bir unguentarium ise üretimden dolayı ağız ve dudak kısmında eğiklik mevcuttur. Ağız yapısı dışa çekik ve çan formudur. Gövde kısmı torba formu ve yüzeyde beş sıra hâlde çizgi yiv görülmektedir (Kat. 8). 7 numaralı unguentariumla

¹⁶ Hayes, 2008, s. 787 Fig. 24.

¹⁷ Formun gelişimi için bk. Sparkes – Talcott, 1970, s. 145-147.

¹⁸ Anderson, 1954, s. 148, Fig. 15 No. 155.

¹⁹ Crowfoot vd., 1957, s. 252-253, Fig. 51, No. 5-8.

²⁰ Tezer, 2011, s. 36, Lev. 8. 46.

²¹ Fenn, 2016, s. 71 Taf. 37 A233-234.

²² Crowfoot vd., 1957, s. 252-253, fig. 51, no. 5-8.

²³ Er, 2006: s. 421; Tekçam, 2007, s. 238; Akkurnaz, 2016, s. 172. Hellenistik Dönemle birlikte unguentariumlar mezar hediyesi olarak kullanılmaya başlanmıştır. Kurtz – Boardman, 1971, s. 164-165.

²⁴ Dündar, 2008, s. 3.

²⁵ Dündar, 2008, s. 3.

²⁶ Agora V, s. Lev. 5, G 98.

²⁷ Coldstream et. al., 2001, s. 165, Res. 4.15, a-b.

²⁸ Tekkök vd., 2001, s. 355, Lev. 7, no 65.

²⁹ Meriç, 2002, s. 86, Lev. 41, K 500.

³⁰ Dündar, 2008, s. 101, Kat. No. U138.

benzer özelliklere sahip olan bu kap, Ephesos³¹ ve Patara Kazıları'nda³² tespit edilmiş örneklerle de karşılaştırıldığında MS 50-100 yıllarına tarihlenmektedir³³.

Küçük buluntular arasında bir adet de sikke bulunmaktadır (Kat. 9). Mezar 1'de tespit edilen sikke üzerindeki yoğun korozyondan dolayı değerlendirmeye alınamamıştır.

Sonuç olarak 2018 yılı Bursa Uludağ Üniversitesi Kampüs Kazıları kapsamında şu ana kadar az miktarda tespit edilen Hellenistik ve Roma Dönemi'ne ait tabak ve kase parçalarının tümü kırık ve noksan hâlde bulunmuştur (Resim 13-14). İnce seramiklere ait olabilecek açık ve koyu kahverengi, gri astarlı ağız ve kaide parçaları tespit edilen seramik parçaları arasındadır. MÖ 4. yüzyıldan MS 1. yüzyıla kadar seramik parçaları mevcuttur. Aynı zamanda buluntular arasında, 1 numaralı mezarda iki adet tam pişmiş toprak unguentarium bulunmuştur. Bu unguentariumların torba formu bir form özelliği göstermesi ve kapların benzer örnekler ile karşılaştırıldığında MS 50-100 yıllarına tarihlenmesi mümkündür. Unguentariumların kontekst içerisinde bulunmasından dolayı mezarlarda bu tarihe verilebilmektedir.

Değerlendirme ve Sonuç

Bursa Uludağ Üniversitesi Güney giriş kapısı yakınındaki söz konusu alanda gerçekleştirilen çalışmalar, bu mevkiinin Roma İmparatorluk Dönemi nekropolünün bir parçası olduğuna işaret etmektedir. Kısıtlı bir bölgede gerçekleştirilen sondaj kazılarında arkeoloji literatüründe çatki kiremit mezar olarak adlandırılan gruba ait iki mezar bulunmuştur. Akdeniz Coğrafyası'nın birçok farklı bölgesinde karşımıza çıkan bu mezar tipinin Klasik Çağ sonlarından Geç Antik Çağ'a kadar geniş bir zaman diliminde kullanım gördüğü anlaşılmaktadır³⁴. Tipolojik değerlendirmenin yalnızca geniş bir zaman aralığı içerisine tarihlendirmeyi mümkün kılmasından dolayı, söz konusu mezarların daha net bir zaman dilimine tarihlendirilmesi mezar kontekstinde bulunan küçük buluntular sayesinde gerçekleştirilmiştir. Mezarların içerisine ölü hediyesi olarak bırakılan unguentariumların formu (Kat. 7-8), bu mezarlara yapılan gömülerin MS 1. yüzyılın ortalarından MS. 1. yüzyıl sonlarına kadar olan bir zaman diliminde gerçekleştiğine işaret etmektedir. Mezar buluntuları arasında bir adet de sikke (Kat. 9) bulunmuş olsa da etkili korozyon nedeniyle tarihlendirmeye yardımcı olamamıştır.

Kazılan alanla ilgili sorularımızdan birisi alanda stratigrafinin olup olmadığının belirlenmesi ve bununla doğru orantılı olarak kazılar esnasında açığa çıkan çanak çömlek parçalarının hafriyat toprağı ile buraya taşınıp taşınmadığının anlaşılmasıdır. Bunun için buluntuların seviyesi ile in-situ mezarların seviyesinin karşılaştırılması bir çıkış noktası verecektir. Bu bağlamda yapılan gözlemler sonucunda modern bir hafriyat taşınmasının söz konusu olmadığı saptanmıştır. Küçük buluntular döküntü veya akma ile alana gelmiş olsalar bile bu durum bahsi geçen mezarların yapımından önceki bir tarihte söz konusu olmalıdır.

Mezarların bulunduğu alanı ile ilgili en önemli sorulardan biri, nekropolün hangi yerleşimle ilişkili olduğudur. 2006 yılındaki kurtarma kazılarında tespit edilmiş Hellenistik Dönem'e ait anıtsal nitelikteki bir oda mezar, nekropol alanının kuş uçuşu yaklaşık 6 km kuzeybatısında yer almaktadır³⁵. Bu mezar yapısının mimari özellikleri ve mezar kontekstinde

³¹ Meriç, 2002, s. 84, Lev. 41, K 486.

³² Dünder, 2008, s. 101, Kat. No. U138.

³³ Dünder, 2008, s. 101, Kat. No. U138.

³⁴ Toynbee, 1971, s. 102, Fig. 19, 24; Kasapoğlu, 2007, s. 488-491, Fig. 13-18; Polat – Polat, 2007, s. 4-6; Özer, 2013, s. 26-27, Fig. 3; Şahin, 2017, s. 78-81; Ürkmez, 2019, s. 239-240, 248-250, Görsel 8-12.

³⁵ Şahin, 2009, s. 23-38.

bulunan II. Prusias devrine ait sikke bölgenin en azından MÖ 2. yüzyıldan itibaren iskân gördüğüne işaret etmektedir³⁶. Görükle kampüsünün yakın çevresindeki Tahtalı ve Ürünlü³⁷ mahallelerinde gerçekleştirilen yüzey araştırmalarında tespit edilen mimari parçalar, lahit-ostothek parçaları ve khamosorion mezarlar kampüs alanı yakın çevresinin Roma İmparatorluk Dönemi'nde yoğun bir şekilde iskana uğradığına delil oluşturmaktadır³⁸. Bu durumda Bursa Uludağ Üniversitesi Kampüs Alanı sınırları içerisindeki bu nekropol alanının lokalizasyonu henüz belirlenememiş Ürünlü-Tahtalı bölgesindeki yerleşime veya bu yerleşimlere bağlı kome niteliğindeki bir iskân alanına ait nekropolün bir uzantısı olabileceğini öne sürmek hatalı olmayacaktır (Harita 1).

³⁶ Şahin, 2009, s. 28.

³⁷ Ürünlü mahallesi Bursa Uludağ Üniversitesi Kampüs Nekropol alanının yaklaşık 2 km güneyinde Tahtalı mahallesi ise alanın yaklaşık 4 km güneyinde yer almaktadır.

³⁸ Şahin, 2016, s. 321-382.

RESİMLER



Resim 1: Sondajların Yerini Gösteren Google Earth Görüntüsü



Resim 2: Sondaj 1'in Çalışmalar Başlamadan Önceki Fotoğrafi



Resim 3: S1 Sondajında Bulunan Profilli Mermer Blok



Resim 4: S1 Sondajında Bulunan Mermer Ve Kireçtaşı Bloklar



Resim 5: S1 – M 1 Numaralı Mezar



Resim 6: 1. No.lu Mezarda Bulunan Tam Hâlde Korunmuş Unguentarium



Resim 7: Mezar 1'in Kesitide Bulunan Sikke



Resim 8: Mezar 1'de Bulunan 2 Parça Hâlinde Korunan Unguentarium



Resim 9: Mezar 1 'de Bulunan İskelet



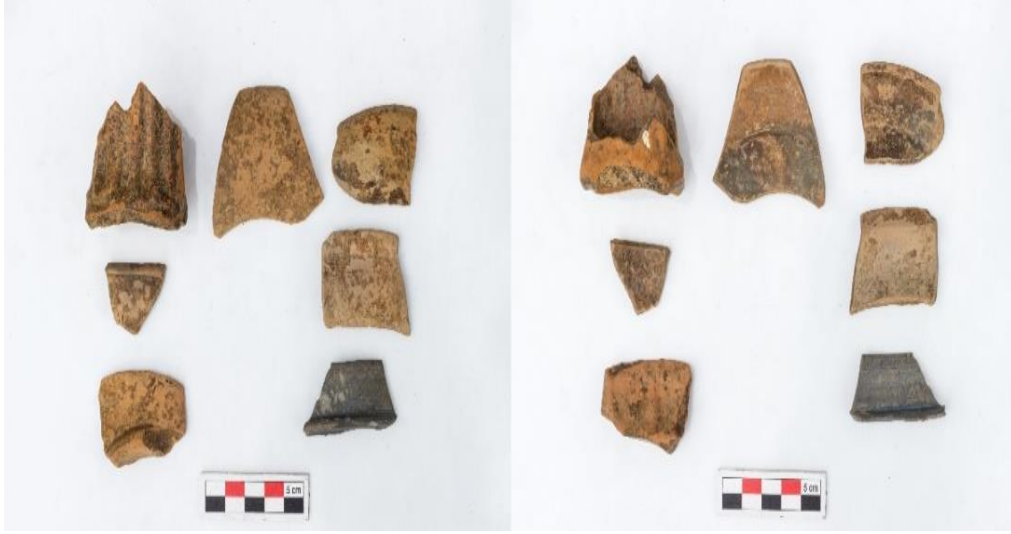
Resim 10: S1 – 2 No.lu Mezar (Güneyden Görünüş)



Resim 11: S1 – 2 No.lu Mezar (Güneyden Görünüş)



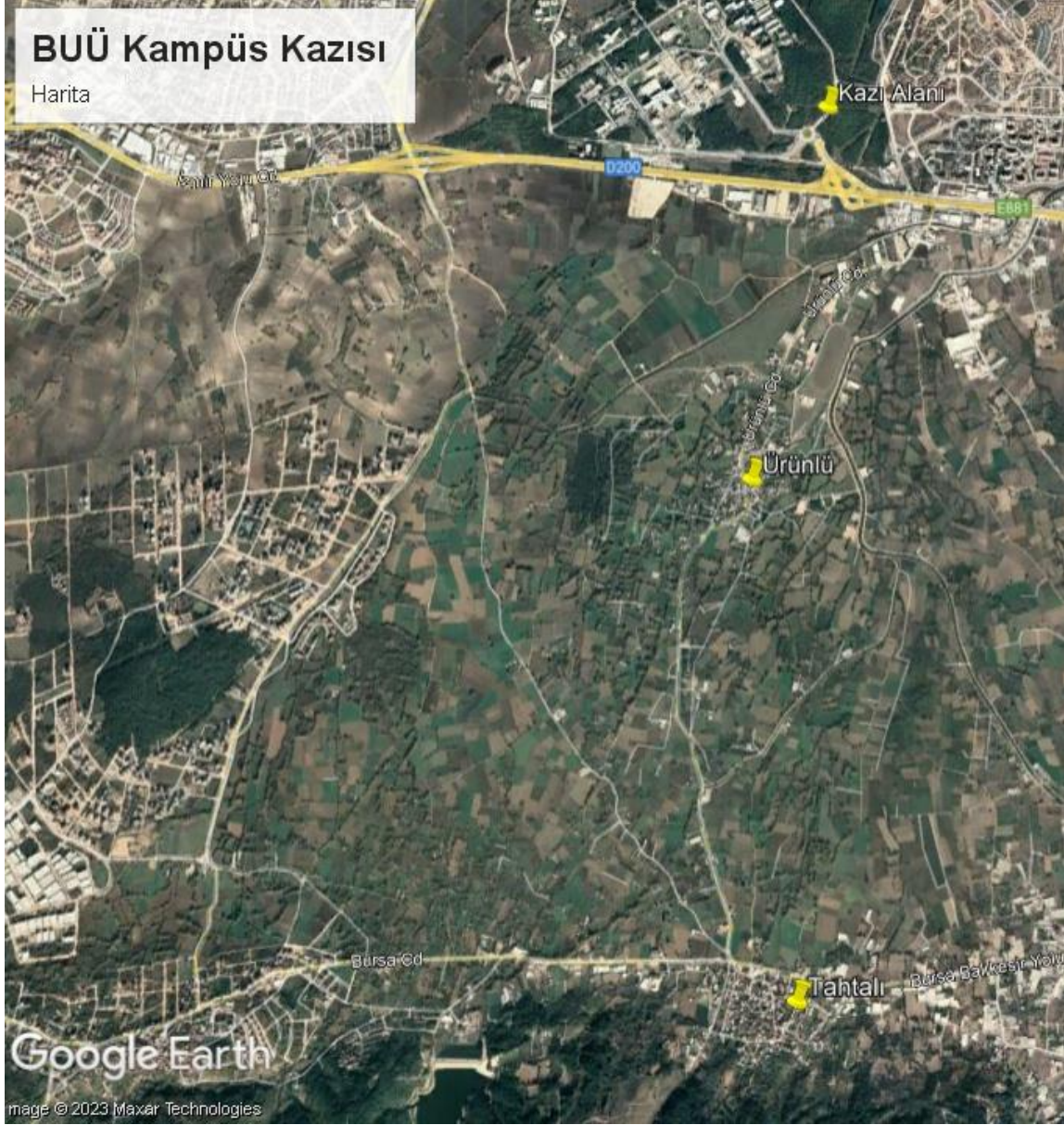
Resim 12: 2 No.lu Mezarda Bulunan İskelet



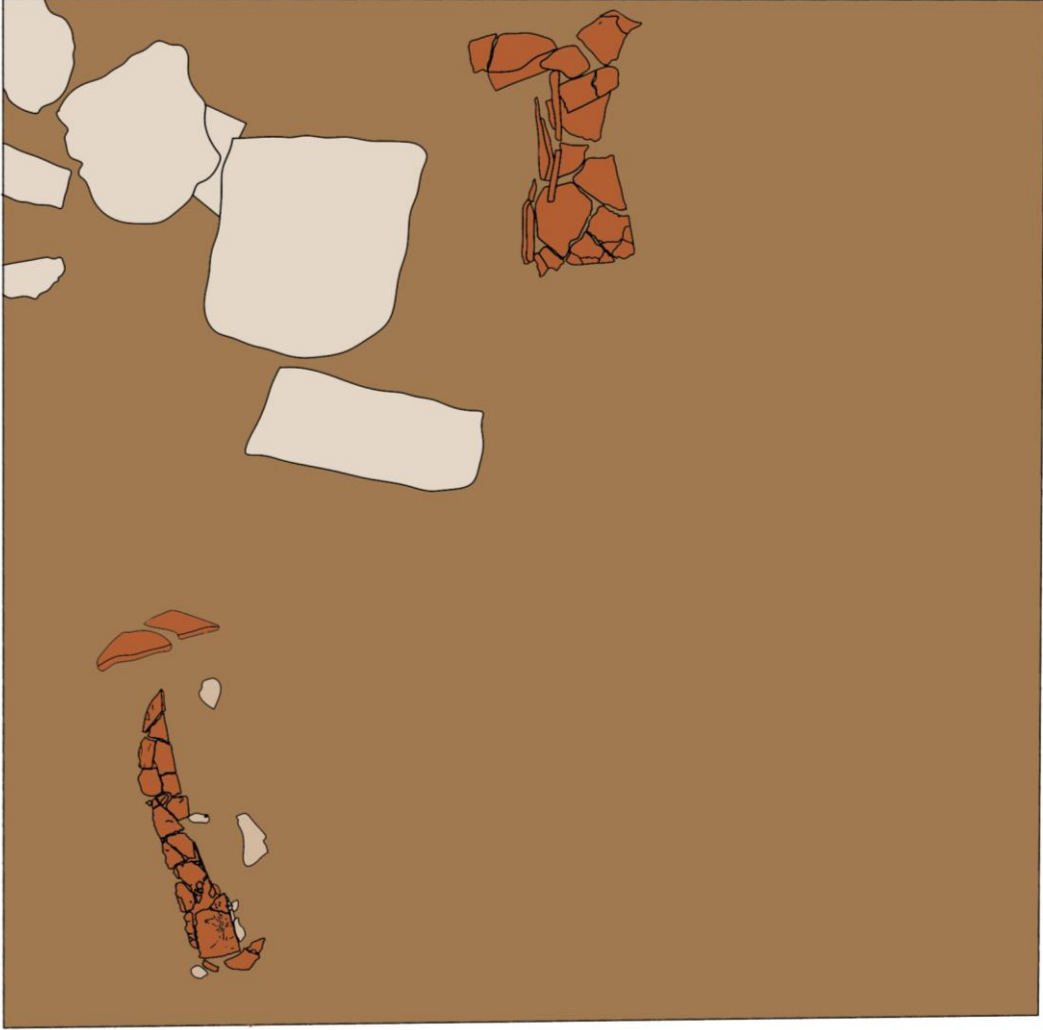
Resim 13: S1 Açması'nda Tespit Edilen İnce Seramiklerden Genel Görünüm



Resim 14: S1 Açması'nda Tespit Edilen İnce Seramiklerden Genel Görünüm

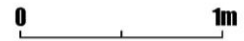


Harita 1: Kazı Alanı İle Ürünlü ve Tahtalı Bölgesini Gösteren Harita



0 1m

Çizim 1: S1 Sondajı Mezarların Buluntu Durumu



Çizim 2: S1 Sondajı Mezarların Kazı Sonrası Durumu

Kaynakça

- Agora, V. ve Robinson, H. S. (1959). *Pottery of the Roman Period: Chronology*. Princeton / New Jersey: Cambridge University.
- Akkurnaz, F. B. (2016). *Eski Yunan ve Roma kaplar - işlevler*. İstanbul: Arkeoloji Sanat.
- Anderson, J. K. (1954). Excavation on the Kofinà Ridge, Chios, *BSA*, 49, 123-182.
- Coldstream, J. N. Eiring, L. J. ve Forster, G. (2001). *Knossos pottery handbook Grek and Roman*. London: Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord British School at Athens.
- Crowfoot, J. W. Crowfoot, G. M. Kenyon, K. M. (1957). *The objects from Samaria, Palestine exploration fund*. London.
- Dündar, E. (2008). *Patara unguentariumları IV.1*. İstanbul: Ege.
- Er, Y. (2006). *Klasik arkeoloji sözlüğü*. İstanbul: Phoenix.
- Fenn, N. (2016). *Späthellenistische und frühkaiserzeitliche keramik aus priene: Untersuchungen zu herkunft und produktion, DAI, AA, Priene, 4*, Wiesbaden: Reichert Verlag.
- Hayes, J. W. (1991). *The Hellenistic and Roman pottery*. Paphos III. Nicosia.
- Hayes, J. W. (2008). *Roman pottery fine-ware imports, Agora XXXII*. New Jersey: The American School of Classical Studies at Athens.
- Kan Şahin, G. K. (2019). *Hadrianopolis seramik buluntuları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Kasapoğlu, H. (2007). Parion nekropolü mezar tipleri, Atatürk Üniversitesi 50. Kuruluş Yıldönümü Arkeoloji Bölümü Armağanı, *Doğudan Yükselen Işık. Arkeoloji Yazıları*. ed. B. Can ve M. Işıklı, İstanbul: Ege, 481-520.
- Kögler, P. (2010). *Feinkeramik aus knidos vom mittleren Hellenismus bis in die mitlere Kaiserzeit*. Wiesbaden: Reichert.
- Kurtz, D. ve Boardman, J. (1971). *Greek burial customs*. London: Thames and Hudson.
- Meriç, R. (2002). *Späthellenistisch-römische keramik und kleinfunde aus einem schachtbrunnen am staatsmarkt in Ephesos*. FiE IX/3, Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften Geschichte.
- Özer, E. (2013). Aizanoi kuzey nekropolis 2012 sezonu, *Aizanoi I*. Ankara, 25-56.
- Polat, G. ve Polat, Y. (2007). *Antandros nekropolü 2001-2006 yılları ön raporu*. Aderg IX, 1-20.
- Rotroff, S. I. (1997). Hellenistic pottery Athenian and imported wheelmade table ware and related materia, *The Athenian agora*. XXIX. Princeton, New Jersey: American School of Classical Studies.
- Sparkes, B. A. ve Talcott, L. (1970). *Black and plain pottery of the 6th, 5th, and 4th centuries b.c.*, Agora XXII. Princeton, New Jersey: American School of Classical Studies.
- Şahin, M. (2009). *Görükle mezarı kurtarma kazısı 2006 yılı sonuç raporu*. KST 30, 25-38.
- Şahin, M. (2016). *Bursa ve ilçeleri arkeolojik kültür envanteri - II. Nilüfer ilçesi I. Kitap*. Bursa: Özyurt.
- Şahin, M. (2017). İznik gölü mezarları. *Bursa'da zaman 21*. 78-81.
- Tekçam, T. (2007). *Arkeoloji sözlüğü*. Ankara: Alfa.

- Tekkök, B. Wallrodt, S. Gündem, C. Y. ve Rose, C. B. (2001). The Roman wells in the lower city of Ilion quadrats c29 and w28, *Studia Troica* 11. 343-382.
- Tezer, C. U. (2011). *Nevşehir Camihöyük Hellenistik ve Roma Dönemi seramikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Toynbee, J. M. C. (1971). *Death and burial in the Roman world*. London: JHU Press.
- Ürkmmez, Ö. (2019). Batı Anadolu'da kapama mezar tipleri: ahşap, kiremit ve taş kapaklı örnekler üzerinde gözlemler, *Nekropol ve Peyzaj. Uygulamalar, Yaklaşımlar ve Öneriler*. ed. M. Şahin, G. Özkılınç ve A. S. Özbey, Bursa: Apollonia a. R. Araştırmaları, 237-253.

Extended Abstract

During the construction of the round-trip asphalt road which leaves the main entrance of Bursa Uludağ University's Görükle Campus from the Bursa-İzmir Highway to the northeast and which is constructed as well as kept ready for service for the planned air-strip by Bursa Metropolitan Municipality, it was stated that tile pieces that may belong to the Late Roman - Byzantine periods were found in the region and several tombs in this area were damaged according to the reports of museum experts. Based on the data, it is concluded that it is not possible to determine the boundaries of the possible necropolis in the area by surface examination, and it would be appropriate to conduct a sounding excavation in the area in accordance with the relevant provisions of the directive on the conduct of surface research, sounding and excavation works related to Cultural and Natural Heritage. In line with the request of Bursa Uludağ University, the faculty members of the Archeology Department of the aforementioned university conducted investigations in the area and suggested drilling excavations in line with the opinion of the museum experts. The studies carried out in line with these decisions started on 18.04.2018 in the soundings specified by the Bursa Museum Directorate experts and continued until 31.05.2018

A total of three soundings were drilled in the area for the given purposes. The tombs unearthed in one of these soundings coded as S1 offer substantial information for the archaeological potential of the area both in terms of being in-situ and the contextual findings it contains. Moreover, many small findings, especially pottery sherds, were unearthed throughout the trench, mostly in the northwest.

The above-mentioned studies carried out in the area near the Southern entrance gate of Bursa Uludağ University indicate that this site is a part of the Roman Imperial Period necropolis. During the sounding excavations carried out in a restricted area, two graves belonging to the group called tile graves in the archaeological literature were found. It is understood that this tomb type, which is encountered in many different regions of the Mediterranean Geography, was used in a wide period of time from the late Classical Age to the Late Antiquity.

Since the typological evaluation only makes it possible to date within a wide time period, the dating of the given tombs to a more precise time period is achieved due to the small findings reached in the tomb context. The form of the unguentariums (Cat. 7-8) left in the tombs as a dead gift indicates that the burials in these tombs took place in a time period date from the middle of the 1st century AD to the end 1st century AD. Although a coin (Cat. 9) was found among the grave findings, it could not help with dating due to effective corrosion.

One of the questions about the site is whether there was stratigraphy and, in direct relation with this, whether the bowls and pots uncovered during the excavations were carried here with the excavation soil. Therefore, comparing the level of the findings with the level of the in situ burials will give a starting point for this. There is no possibility of modern workings. Even if the small findings came to the area with debris or runoff, it must have occurred the construction of these tombs.

One of the most important questions about the area is regarding with which settlement the necropolis is associated. A monumental chamber tomb from the Hellenistic Period discovered during the rescue excavations in 2006 is located approximately 6 km northwest of the necropolis area in a bird's-eye view. The architectural features of this tomb structure and the coins from the period of Prusias II indicate that the area was inhabited at least from the 2nd century BC. Architectural fragments, sarcophagus-ostothek fragments and chamosorion tombs found in the surveys carried out in the Tahtalı and Ürünlü

neighborhoods in the immediate vicinity of the Görükle campus provide evidence that the immediate surroundings of the campus area were heavily occupied during the Roman Imperial Period. In this case, it would not be wrong to suggest that this necropolis area within the boundaries of Bursa Uludağ University Campus Area may be an extension of the necropolis belonging to the settlement in the Ürünlü-Tahtalı region, or a settlement area connected to these settlements, whose localization has not yet been determined.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/1 2024 s. 47-63, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

ÂSAF HÂLET ÇELEBİ'NİN "İBRAHİM" ŞİİRİNİN ONTOLOJİK ANALİZİ

Hatice ORUÇ*

Geliş Tarihi: 27 Mart 2023

Kabul Tarihi: 16 Ekim 2023

Öz

Edebî eserlerin tahlilinde kullanılan, ontolojik, psikanalitik, yapısalcı, metin dilbilimsel, anlambilimsel gibi pek çok yöntem vardır. Bu yöntemlerle edebî eserler çeşitli açılardan ele alınıp değerlendirilir. Bu çalışmada Âsaf Hâlet Çelebi'nin "İbrahim" adlı şiiri, şiir tahlil yöntemlerinden biri olan ontolojik analiz metodu ile incelenecek, söz konusu şiirin içeriğindeki doğrudan ve dolaylı anlamlar, semboller ve mesajların açığa çıkarılmasında bu yöntemin sunduğu bakış açılarından yararlanılmıştır. Böylece şiirdeki bütün katmanların ele alınması ve şiirin anlam dünyasının kavranması sağlanmıştır. Bu amaçla makalede nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Çalışma, şairin Om Mani Padme Hum adlı eserinde yer alan "İbrahim" şiiri ile sınırlandırılmıştır.

Konunun daha iyi anlaşılması için öncelikle ontolojik yöntemle daha sonra da Âsaf Hâlet Çelebi'nin hayatı ve edebî kişiliğine dair bilgi verilmiştir. Ardından İbrahim adlı şiirin tahliline geçilmiştir. Bu çalışmada, edebî bir eseri varlık katmanları bakımından inceleyen ontolojik tahlil metodundan yararlanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ontolojik tahlil, Âsaf Hâlet Çelebi, İbrahim, şiir.

THE ONTOLOGICAL ANALYSIS OF ÂSAF HÂLET ÇELEBİ'S "ABRAHAM" POEM

Abstract

There are many methods used in the analysis of literary works, such as ontological, psychoanalytic, structural, text linguistic and semantic. With these methods, literary works are examined and evaluated from various perspectives. In this study, Asaf Hâlet Çelebi's poem "İbrahim" will be examined with the ontological analysis method, which is one of the poetry analysis methods, and the perspectives offered by this method will be used to reveal the direct and indirect meanings, symbols and messages in the content of the poem in question. In this way, all layers in the poem will be discussed and the world of meaning of the poem will be comprehended. For this purpose, the document review technique, one of the qualitative research methods, was used in the article. The study is limited to the poem "İbrahim" in the poet's work titled Om Mani Padme Hum.

In order to better understand the subject, information will be given first about the ontological method and then about Asaf Hâlet Çelebi's life and literary personality. Then, the poem called "İbrahim" will be analyzed. In this

* Öğretmen; Millî Eğitim Bakanlığı, haticeoruc0323@gmail.com.

study, the ontological analysis method that examines a literary work in terms of its layers of existence will be used.

Keywords: Ontological analysis, Âsaf Hâlet Çelebi, İbrahim, poem.

Giriş

Sanat bireyin duygu, düşünce, sezgi ve bunalımlarının estetik bir tarzda dışı vurumu ile oluşan bir ifade biçimidir. Heykel, müzik, mimarî ve şiir gibi sanat dalları bu dışı vurumun yansımalarıdır. Özellikle şiir, söz konusu sanat dalları içerisinde duygu ve anlam derinliği bakımından yoğun edebî türlerden biridir. Bu anlamda şiir, okuyucusuna zengin semboller dünyası sunmaktadır. Şiir gerek muhteva gerek şekil bakımından sanatsal yorumlamalara olanak tanımaktadır. Sanat eseri bir yandan sanatçının iç dünyasının diğer yandan ise sanatçının da parçası olduğu ve içinde yaşadığı toplumun izlerini taşımaktadır. Bu anlamda bir sanat eserinde ilk bakışta görünen yapının çok ötesinde bir de fark edilmeyi bekleyen anlam dünyası mevcuttur. Sanatçının kendi varoluşu, toplum, doğa ve insanla olan ilişkisi ortaya koyduğu eserlerde kendini gösterebilmektedir.

Âsaf Hâlet Çelebi, hızlı değişim ve dönüşümlerin yaşandığı bir döneme şahitlik etmiştir. Bu dönüşüm ve beslenmiş olduğu kültür ortamının izleri eserlerinde açıkça görülebilmektedir. Âsaf Hâlet Çelebi, hem batı hem de doğu kültürünü aynı anda tecrübe etmiştir. Özellikle de doğu kültürü, mistisizm ve egzotizm şiirlerinde ön plana çıkmıştır (Ayvazoğlu, 2014, s. 285-289). Onun şiirini incelemek bir yandan yaşadığı çağı anlamak diğer yandan da etkisi altında kaldığı doğu kültürünü ve geleneğini her yönüyle görmek demektir (Aydemir, 2014, s. 218-239). Çelebi'nin şiirleri farklı kültür, inanç ve dillerden birçok unsur içermektedir. Bu unsurlar rastlantısal olarak değil, şair tarafından belli bir amaca ve zengin bir arka plana sahip olacak şekilde sunulmuştur. Çelebi'nin "İbrahim" şiiri bu açıdan hem kişisel hem de toplumsal birçok unsuru ihtiva eder. Bu unsurları ve şairin dünyasını açığa çıkarmak için şiir tahlillerinde sıklıkla kullanılan ontolojik analiz yöntemi (Issı, 2004; Gürbüz, 2014; Gümüş, 2019; Aktan, 2020) kullanılacaktır. Çalışmada bu sebeple öncelikle ontolojik analiz yöntemi birincil kaynaklardan hareketle açıklanmış, daha sonra şair ile ilgili bilgilendirmenin ardından seçilen şiir ontolojik yöntem çerçevesinde tahlil edilmiştir.

1. Ontolojik Tahlil Yöntemi

Ontoloji, en genel anlamıyla varoluşun doğasını ve gerçekliğin varlıksal yapısını inceleyen, bazen metafiziğin bir alt bölümü olarak da görülen varlığın bilimi veya felsefesi olarak tanımlanabilir. Bu anlamda ontoloji, hem tek tek varlıkları hem de var olanın yapısını olanaklı kılanın ne olduğunu soran, onlara dayanıklık eden ana ilke ya da ilkelerin ne olduğunu soruşturan; görünürdeki varlıkların ardındaki görünmeyeni açıklamaya çalışan bir bilgidir (Güçlü vd. 2008, s. 1514). Kısaca ontoloji, "var olanların varlığının bilimidir" denilebilir. Akıncı'nın (2019, s. 434) ifade ettiği gibi modern bir felsefi disiplin olan sanat ontolojisinin doğuşu, uzun soluklu tartışmaların ve sorgulamaların sonucunda, sanatın birey veya toplum için olması meselesini aşmış ve yerini sanat eserinin tabakalar hâlinde incelenmesine bırakmıştır. Sanat ontolojisinin kurucusu Alman düşünür Nicolai Hartmann'a göre ise varlık düzeninde alttan üste doğru sıralanan dört kat (tabaka) vardır. Bunlar; maddi varlık katı, organik varlık katı, ruhi varlık katı ve nihayet manevi diyebileceğimiz "geist" katıdır (Weinn, 1959, s. 27).

Ontolojik yöntemde herhangi bir sanat eserinin yapısı önce "ön yapı" ve "arka yapı" şeklinde iki kısma ayrılarak incelenir (Bayram ve Erdemir, 2008, s. 77-78). Ön yapı açık olarak

bilinen reel tabakadır. Arka yapı ise açık olarak bilinemeyen irreal yapıdır. İyi bir sanat eseri ön yapı ile arka yapı arasındaki bağlantının sağlandığı ontik bir bütünlüğe sahip yapıdadır. Ontoloji zorunlu olarak reel dünyayı, onun ayrışık tabiatı içindeki yapıyı araştırarak ve çözümlemeye çalışacaktır. Çünkü reel dünyanın birliğini kavrayabilmek bu dünyayı kendi yapısı ve bölümleri içinde kavramak demektir (Tunalı, 2002, s. 18). Ancak bu durum bir çelişki doğurur. Çünkü reel dünya ayrışık olduğuna göre bu dünyanın bütünlüğünden, daha da önemlisi birliğinden söz etmek mümkün müdür? Ayrışıklığın olduğu yerde bir bütünlükten bahsedilebilir mi?

Reel dünyanın birliğinden söz edilirken onun gösterdiği ayrışıklık görmezlikten gelinmez. Aksine söz konusu bütünlük bu ayrışıklığa dayanır. Bu ayrışıklık, sıradan bir ayrışıklık değil, tabakaların ayrışıklığıdır (Tunalı, 2002, s. 18). Ontolojik yöntemde her bir tabaka ayrı ayrı incelenir. Burada söz konusu ayrışıklık bir eksiklik değil aksine çoklukta birliğin ifadesidir. Varlığın ayrışık bir yapı olarak belirlendiği ontolojik anlayışta, yapıya hâkim olan varlık kanunlarının etkisiyle bir bütünlüğe ulaşılır. Hartmann'a göre bir sanat eserinde dış yapı olmaksızın iç yapıdan tek başına söz etmek mümkün değildir. Ontolojik yapının iki unsurundan biri olan maddi varlık katının kuralları ve kanunları, diğer bir unsur olan manevi varlık katının kuralları ve kanunlarına tâbi değildir. Maddi varlık katı, organik varlık tabakası olmadan; ruhi varlık katı ise manevî tabaka olmadan ortaya çıkabilir. Bunun aksine organik varlık tabakası, maddi varlık tabakası ve kanunları var olmadan var olamaz. Aynı şekilde ruhi varlık tabakası da organik katman olmadan var olamaz. Buradan da anlaşıldığı üzere maddi varlık katmanı organik varlığın taşıyıcısıdır. Manevî katman da diğer üç tabaka olmadan varlığını var edemez (Weinn, 1959, s. 28).

Varlıktaki bu bütünlüğü sanat eserlerinde de görmek mümkündür. Sanat eserlerindeki ontik yapıyı araştıran ontoloji “sanat ontolojisi”dir. Sanat ontolojisi şiir, heykel veya müzik parçası gibi bir sanat eserinin ontik yapısını, tabakalarını ve estetik değerini araştırır. Bu araştırma estetik varlık alanındaki yaratım süreci ile ilgilidir. Bu yaratımdaki yaratıcı / süje sanatçıdır. Bu yaratım süreci tam olarak açıklanamayan gizli bir olgudur. Nihayetinde ortaya çıkan eser, yaratıcısından bağımsız bir varlıktır ve buna sanat eseri denir (Tunalı, 2002, s. 52). Ontolojik yöntem bir sanat eserine özelde ise şiire ontik bir bütünlükle bakabilme imkânı sunar. Çünkü varlık-canlı, varlık-nesne ve varlık-insan ilişkisi birbirinden bağımsız değildir. Ontolojik yöntem bir şiiri hem biçimsel hem de muhteva yönünden incelemede ve yorumlamada geniş açıdan bakabilmeyi sağlamaktadır. Dilin ontolojik olarak dışa vurumu şiirin göndergesel işlevini ön plana çıkarmaktadır.

Tablo 1 ontolojik tahlil yönteminin sanat eserine nasıl uygulanması gerektiğini bütün aşamalarıyla göstermektedir. Bu yöntemde şiir “ön yapı” ve “arka yapı” şeklinde iki ana kısma ayrılarak incelenir. Ancak bu iki yapı arasındaki ilişki oldukça önemlidir.

Tablo 1: Ontolojik Analiz Yönteminde Şiirsel Yapı (Bayram ve Erdemir, 2008, s. 79).

Şiirsel Yapı	
Ön yapı (Dış)	Arka Yapı (İç)
Duyulur Yapı, Dış Yapı, Ses Tabakası, Maddî Tabaka, Görünür Yapı, Reel Varlık Alanı, Vonderground, Şekli Yapı. <ul style="list-style-type: none"> • Dış görünüm • Harfler, heceler, kelimeler... • Ölçü, ahenk, • Redif, kâfiye • Mısra-beyit-bend yapısı... • Şiirin varlığıyla duyulan, algılanan, görülen; yani işitsel ve görsel anlamda şiirin maddî yapısına ait her şey. 	İç Yapı, İrreel Varlık Alanı, Soyut Yapı, Hintergrund, Muhteva. <p>1.Anlamsal (Semantik) Tabaka</p> a. Kelime (Cocnitiv) Semantiği b. Cümle Semantiği (Sentaks) <p>2.Nesne (Obje) Tabakası</p> Anlamı ağırlıklı olarak taşıyan kelimelerden oluşur (temel obje ve yardımcı objeler)... <p>3.Karakter Tabakası</p> Şairin ruh dünyası hakkında bilgiler, kişiliği, yetiştiği ortam, bakış açısı, psikolojik dünyasıyla ilgili bilgiler... <p>4.Alınyazısı (Kader) Tabakası</p> Üçüncü tabakadaki tespit ve değerlendirmelerin içinde bulunulan sosyal yapı ve bütün insanlık açısından da değerlendirilmesi. Şiirden ilhamla varlık âlemi ve bu âlemin niteliğiyle ilgili değerlendirmeler...
Edebî sanatlar, hem ön yapı hem de arka yapı unsurları olarak değerlendirilebilir.	

Şiirsel yapı incelenirken herkes tarafından görülen dış yapıdan daha öte arka yapı dediğimiz yaratma sürecinin ortaya çıktığı ve derinleşen anlam katmanlarının yer aldığı yorumlama alanından söz edilir. Arka yapı, asıl çözümlemenin yapıldığı şiirin yorumlayıcıda öznel bir yaratım sürecine tâbi tutulduğu “yeniden yaratım” aşamasıdır. Şiiri sadece dış görünüşüne bakarak yorumlamak ve anlamaya çalışmak şiirin göndergesel anlamlarını gözden kaçırmak demektir. Çünkü bir sanat eseri sadece dış görünüşünden ibaret değildir. Dış görünüş onların reel dünyada ait oldukları bir parçadır, bilgi objesidir. Gerçekte bir sanat eseri herkes tarafından ilk bakışta görülenden daha öte ve derin anlamlar barındıran, estetik bir yapı içermektedir. Örneğin güzel bir şarkıyı dinlerken veya şiir okurken sadece notalara, seslere, harflere ve kelimelere bakılmaz, bu eserlerin manaları ile birlikte insanda bıraktığı estetik zevk ve haz bir bütünlük içinde ele alınır. İşte ontolojik tahlil yöntemi bir sanat eserinin görünen ön yapısı ile görünmeyen arka yapısını bir bütünlük içinde çözümlemeyi, tahlil etmeyi ve bunu açığa çıkarmayı amaçlar.

2. Âsaf Hâlet Çelebi'nin Hayatı ve Edebî Kişiliği

Cumhuriyet Dönemi Türk şiirinin önemli şairlerinden biri olan ve 1907'de İstanbul'da doğan Âsaf Hâlet Çelebi, Galatasaray Lisesinde sekiz yıllık eğitim almış, Fransızca, Farsça, Arapça, Hintçe ve Sanskritçe dillerini öğrenmiştir. Otuzlu yılların sonundan ölümüne kadar geçen zamanda yazdığı şiirlerde geniş bir ilgi alanına sahip olduğu görülmektedir. Bu ilgi alanları, çeşitli ve farklı yaklaşımları zaman zaman beğenilmesini sağlasa da bilhassa kırklı yıllarda, Türk şiirinde köklü değişimlerin gerçekleştiği zamanlarda, daha çok eleştirel değerlendirmelere maruz kalmıştır (Çelebi, 2004, s. 9). Âsaf Hâlet, Fransızca, Farsça, Arapça, Hintçe ve Sanskritçeye olan hâkimiyeti sayesinde bu dillerdeki özgün eserleri okuyabilmiştir. Bu okumalar sayesinde her iki kültür çevresinden haberdar olmuş ve bu kültürel çeşitliliğin etkisinde kalmıştır. Özellikle İslam tasavvufu ve Doğu mistisizmine ilgi duymuştur (Aydemir, 2014, s. 221). Bu ilgi büyük ölçüde şiirlerine de yansımıştır. İlk yazıları 1938 yılında Ses dergisinde yayımlanan şairin; burada kaleme aldığı yazılarının en belirgin yanı mensur şiir ya da şiirsel metin şeklinde olması ve yapı olarak şairin mistik ve olağanüstü muhayyilesini

yansıtmasıdır (Çelebi, 2004, s. 9). Âsaf Hâlet, Batılılaşma anlayışının ülkemizde hızla kurumsallaştığı o yıllarda yüzünü aynı zamanda doğuya dönmüş ve gelenekselle modern arasında ilişki kurma çabasında olmuştur. Bu durum onun şiirlerinin önemli bir boyutunu oluşturmuştur. Âsaf Hâlet “Somut malzemeyle soyut bir âlem” yaratmıştır. O bir hayal ve duygu şairi değil, bir “sezgi” şairidir. Sezgi ve kültürün ön planda olduğu şiirlerinde güncel konulardan ziyade mistik ve geçmişe dönük masalımsı bir atmosfer hâkimdir. Çelebi’nin şiir anlayışına göre ideal bir kâinat vardır. Şiirdeki kelimeler bu ideal kâinata ulaşmak için düzenlenir (Aydemir, 2014, s. 223).

Şaire göre asıl şiire ulaşmanın yolu şiirdeki anekdotik ve romantik unsurları, tasvir ve teşbihi kovarak saf billurları koruyup gerisini roman ve hikâyeye bırakmak suretiyle olabilir. Şair şiirde anekdotik unsurların kovulması gerektiğini söylese de saf şiirin tamamen bu unsurlardan arınmış olduğu anlamına gelmediğini belirtir. Hâlet Çelebi, şiirlerinde kullandığı mistik ve ilk okuyuşta anlaşılması zor görünen kültürel öğelere yer vermesiyle geçmişte olduğu gibi şimdi de dikkatleri üzerine çekmektedir. Döneminde anlamsız, saçma olarak nitelenen ve şairin alay konusu olmasına yol açan Arap, Fars ve Hint kültürlerine ait kelimeler ve çağrışımlar Çelebi’nin Doğulu kimliğini ön plana çıkaran ve şiirinin karakteristik özelliğini vurgulayan temel öğelerdir (Çelebi, 2014, s. 9).

Şaire göre şiir, heykel ve resim gibi somut malzemelerle saf, münferit ve katıksız bir âlem yaratma sanatıdır. Şiirlerinde soyut bir âlem yaratmanın peşinde olan Asaf Hâlet Çelebi bu amacına ulaşmak için bir taraftan masalların büyüğü ve şiirsel yapısından faydalanırken bir yandan da kendi izlerini taşıyan olağanüstü bir şiir âlemini yeniden inşa eder. Sanatkârın ortaya koyduğu bu saf ve soyut âlem, hayatı yeniden yapılandıran ve taklitten uzak bir sanatkârın eseridir. Soyut kavramlarla şiir yazılamayacağını ifade eden şaire göre asıl maharet soyut kelimeleri hiç kullanmadan soyut olanı anlatabilmektir. Âsaf Hâlet geleneksel şiirin ruhunu, modern şiirin çerçevesi içinde en baştan oluşturur. Şair şiirde “ruh ânı” değerlendirmesini ise şu şekilde dile getirmektedir. Bilinçaltının özellikle hassas ruhlu kişilerde çok basit uyarıcılarla bile tetiklenebileceğini ifade eder. Aniden hissedilen bir korku veya bir koku gibi (Ayvazoğlu, 2014, s. 285-289).

Âsaf Hâlet Çelebi, geleneksel anlayışla modern anlayışı bir arada kavrayabilmiş egzotik ve mistik yaklaşımlarının yanı sıra çeşitli kültür ve inanç motifleriyle Türk şiiri adına bir kaynak oluşturmuştur. Asaf Hâlet Çelebi 15 Ekim 1958’de Haseki Hastanesinde hayata veda etmiştir (Ayvazoğlu, 2014, s. 21).

3. “İbrahim” Şiiri ve Ontolojik Tahlil Metoduyla İncelenmesi

İbrahim

içimdeki putları devir

elindeki baltayla

kırılan putların yerine

yenilerini koyan kim

güneş buzdan evimi yıktı

koca buzlar düştü

putların boyunları kırıldı

İbrahim

güneşi evime sokan kim

asma bahçelerinde dolaşan güzelleri

Buhtunnasır put yaptı

ben ki zamansız bahçeleri kucakladım

güzeller bende kaldı

İbrahim

gönlümü put sanıp kıran kim

3.1. Ön Yapı / Reel Varlık Alanı

Ontolojik tahlil yönteminde ön yapı, kelime sesleri, onlara dayanarak meydana gelen ve daha yüksek bir basamağı gösteren ses yapılarıdır (Tunalı, 2002, s. 90). Edebiyat eserinin anlam tabakasını oluşturan bu tabaka cümleler ve bu cümlelerin oluşturduğu birlikteliktir. Bir şiir sahip olduğu anlamlar dışında ayrıca reel olarak da vardır. Şiirde ön yapıdaki reel varlık kâğıt ya da başka bir yüzey üzerinde yazılı olan harf ve kelimelerin bir araya gelmesi ile oluşmuş bir görünüşe sahiptir. Bunlar gerçek ve maddî şeylerdir. Bu bakımdan şiirin taşıdığı anlam tek başına boşlukta duran bir şey değildir. Bu, maddî yapının taşıyıcısı olduğu bir varlık alanıdır. İşte sanat eseri bu iki yapının maddenin ve mananın bir araya gelmesiyle birlikte bir varoluş göstermektedir.

Ontolojik katmanları incelenen “İbrahim” şiiri bir bütün olarak ele alındığında ilk olarak ses tabakası (ön yapı) üzerinde durulur. Edebî eserlerin herkes tarafından kolayca görünen yönünü sesler ve kelimeler oluşturur. Ayrıca ahenk unsurları, vezin ve kafiye gibi şiir metninin görülen yönüne etki eden diğer unsurlar da ses tabakası başlığı altında değerlendirilir (Bingöl ve Cığa, 2014, s. 288).

Mısralar okunduğunda şiirde düz yazıdan farklı olarak mevcut olan bir ses ritmi ve müzikalite dikkat çeker. Bu ritim bir akış hâlinde kendini gösterir. Ses tekrarları / aliterasyon

“aynı dize içinde belli seslerin yinelenmesidir” (Aksan, 2021, s. 204). Çelebi'nin şiiri bu bakış açısıyla incelendiğinde öncelikle şiirin üç bentten oluştuğu görülmektedir. Birinci ve ikinci bentler beşer dizeden, üçüncü bent ise altı dizeden oluşmaktadır. Dizelerin bütününde tekrar eden “k, l, n, r, ş, ” ünsüzlerinin sağladığı sertlik ve fısıltı duygusu şiirin geneline hâkim olan sorgulama ve dikkat çekme boyutunu ön plana çıkarmıştır. Kelime tekrarı olarak bakıldığında şiirde en çok tekrar eden üç kelime dikkat çekmektedir. Bunlar üç defa tekrar eden “İbrahim”, yine üç defa tekrarlanan “kim” ve en fazla tekrarlarla beş defa tekrar eden “put” kelimeleridir. Elbette bu üç kelimenin sıklıkla tekrarı şair tarafından bilinçli bir şekilde yapılmıştır. Bu tekrarlar şiiri okuyanı Hz. İbrahim ve put kırma hadisesine yönlendirme amacıyla yapılmıştır. Putları yapanın ve onları kıranın (kim)liği üzerine gelişen olaylar tekrarlarla şiirde hatırlatılarak okuyucunun zihninde yer edinilmek istenmiştir. Aksan'a (2021, s. 215) göre şiirde tekrar eden ses, kelime ve kelime öbekleri hem uyum ve ritim sağlamak hem de bir kavramı vurgularken okuyucuda o kavramı ses imgesiyle pekiştirmek amaçlıdır. Şair şiirlerinde ahenk unsuru olarak kullandığı tekrarlar ve aliterasyonlarla “bir çeşit sayıklamay” ve durağan bir ruh hâlini ön plana çıkarmıştır. Aslında Çelebi'ye göre şairler kafiye ve vezinle kendilerini sınırlamamalı, onları istedikleri gibi yoğurarak her şiir için şiir muhteviyatına uygun bir “şekil” yaratma kudretinde olmalıdırlar (Ayvazoğlu, 2014, s. 285-289). Biçimsel açıdan şairin şiirle ilgili yaklaşımları ve tutarlılığı hemen fark edilmektedir. Burada ele alınan söz konusu şiir serbest nazım ölçüsüyle yazılmıştır. Serbest hece ölçüsü ve herhangi bir kafiyenin olmayışı şairin kırılğan ruh hâlinin ve merak içgüdüsünün ortaya çıkarmış olduğu bir yaklaşımdan kaynaklanmış olabilir. Ayrıca bentlerin sonundaki soru tekrarları da konu ve anlam bütünlüğünü oluşturmaktadır.

3.2. Arka Yapı / İrreal Varlık Alanı

Fiziksel olarak ilk karşılaşılan reel tabakadan hemen sonra arka yapı olarak adlandırılan irreal varlık alanına geçilir.

3.2.1. Anlamsal (Semantik) Tabaka

Arka yapıda karşılaşılan ilk katman anlamsal (semantik) tabakadır. Anlamsal tabakada kelimeler ele alınır ve şiirde geçen kelimelerin tek tek ifade ettikleri anlam /anlamlar üzerinde durulur. Bu tabakada şiirde geçen kelimelerin çağrıştırabileceği uzak-yakın bütün anlamlar üzerinde dikkatle durulması gerekmektedir. Şair tarafından seçilen kelimeler belli bir amaca yönelik olarak belirlenmiştir. Okuyucu / dinleyici için bu tabaka diğer tabakaların sembol dünyasını anlamlandırmada yol gösterici konumdadır. Dil, bu tabakada ön plana çıkan bir olgudur. Şiirdeki göndergeler, mecazlar, edebî sanatlar bu tabakada ele alınır. Bu tabakada yer alan göndergeler, şiirin nesne tabakasına geçişinde önemli rol oynar (Gürbüz, 2014, s. 477). Bu şiirde bütün kelimeler sayılmış ve toplam 47 kelime olduğu görülmüştür. Kelime semantiği açısından ise sadece aşağıda yer alan kelimelerin değerlendirilmesi yeterli görülmüştür.

3.2.1.1. Kelime Semantiği

Tablo 2: Göndergeler

<i>Kelimeler</i>	<i>Göndergeler</i>
Put	Obje, şirk unsuru, nefis
Balta	Kesme için kullanılan alet, bağı kopartma unsuru, irade
Güneş	Isı ve enerji veren gök cismi, hakikatin aydınlığı
Asma bahçeleri	Babil, şatafat, haz, lüks yaşam, ölüm
Buhtunasır	Bâbil Kralı II. Nabukatnazar, müşrik, zalim, kötülük
İbrahim	Peygamber, inanç, iyilik, cesaret
Zamansız bahçeler	Cennet, sonsuzluk, ölümsüzlük
Gönül	Kalp, Kâbe, Allah'ın tecelligâhı
Buzdan ev	Nefis, yok oluş, geçicilik, kırılabilirlik

3.2.1.2. Cümle Semantiği (Sentaks)

Kelime semantiğinde tek tek kelimelerin anlamları ele alındıktan sonra bu anlamların bir araya gelmesiyle oluşan cümle semantiğinde ise şiir, içerdiği anlam ve yapı bakımından cümleler hâlinde incelenir. Burada şairin şiir anlayışı ve anlam dünyasındaki zenginlik cümle semantiğinde açık bir şekilde görülebilmektedir. Şaire göre alışılmışın dışındaki hayaller şiirde kabul görmemiş ve bu durumu aşmak isteyen anlayışlar daima bir eleştiriye maruz kalmıştır (Ayvazoğlu, 2014, s. 285-289). Şiirlerinde hayallerin ve alışılmışın dışındaki unsurların çokça yer aldığı görülen şairin “İbrahim” şiiri anlam yoğunluğu bakımından dikkat çekmektedir. Bu duruma elbette şairin alışılmışlıktan uzak hayal dünyasının ve sıradanlığı aşma çabasının sonucu olarak bakılabilir.

Cümle semantiğinde ayrıca şiirde geçen edebî sanatlarla da yer verilmiştir. Birinci bentte Hz. İbrahim'e sesleniş, telmih ve nidâ, “güneş” ve “buz” tezat, “buzdan ev” teşbih-i belîğdir. “Kırılan putların yerine yenilerini koyan kim” istifham ve tecahül-ü ârifdir. “güneş buzdan evimi yıktı” kişileştirmedir. “İbrahim güneşi evime sokan kim” nidâ ve tecahül-ü ârifdir, “Buhtunnasır put yaptı” telmih sanatına örnektir. Kısacık bir şiirde bu kadar çok söz sanatlarına yer verilmiş olması şiirin sembol dünyasını zenginleştirmekte ve göndergesel unsurları arttırmaktadır.

İbrahim

içimdeki putları devir

elindeki baltayla

kırılan putların yerine

yenilerini koyan kim

Şair ilk bölümde Hz. İbrahim'e seslenerek bizleri bir kıssaya yönlendirir. Kıssaya göre Hz. İbrahim devrinde puta tapıcılık çok yaygındır. Putlar insanlar için dokunulmaz birer kutsaldır. Ayrıca bu putlar ataların dininin de en önemli temsilidir. Hz. İbrahim küçük yaştan itibaren bu durumdan rahatsız olmuş ve böyle bir inanç sistemini kabullenmemiştir. Kur'an-ı Kerim'e göre ahalinin şehirde olmadığı bir zamanda Hz. İbrahim bütün putları kırmış ve sadece en büyük putu bırakmıştır. Şehir halkı puthânedeki manzarayı görünce doğrudan Hz. İbrahim'i suçlamışlardır. Hz. İbrahim ise şu cevabı vermiştir: “Bu işi, belli ki, şu yapmıştır, putların en

irisi yani: ama en iyisi, siz kendiniz onlara sorun; tabii, eğer konuşmasını biliyorlarsa!” (Enbiyâ Sûresi, 73/63). Bu cevap karşısında şehir halkı putların konuşmadığını ve böyle bir şey yapamayacaklarını ifade ederler. Bunun üzerine Hz. İbrahim “O hâlde dedi, Allah’ı bırakıp da, size hiçbir şekilde ne yararı ne de zararı dokunmayan şeylere mi tapınıyorsunuz?” şeklinde karşılık verir ve kavmini “akıllarını kullanmaya” davet eder (Enbiyâ Sûresi, 73/66-67). Hz. İbrahim’in bu duruşu karşısında şehir halkı onu cezalandırmak ister fakat onların bu yöndeki çabaları boşa çıkar. Çünkü Kur’an-ı Kerim’de “Bu arada onlar İbrahim’e tuzak kurmaya çalıştılar; ama Biz onların bütün yapıp ettiklerini boşa çıkardık.” şeklinde Allah’ın yardımı ile Hz. İbrahim’in, kavminin bütün kötü çabalarından kurtulduğu ifade edilir (Enbiyâ Sûresi, 73/70).

Hz. İbrahim, bütün bu mücadelesinin sonucunda zulüm ateşine maruz kalmış ve buna karşı göstermiş olduğu direnç sayesinde üstün bir manevî güce, ruhsal kararlılığa ve iç huzuruna erişmiştir (Esed, 2013, s. 798). Ancak bütün bunlar aslında mücadele etmenin bir şeyleri değiştirmenin ve herkesin doğru bildiği yanlışların üzerine gitmenin aynı zamanda kişiyi birçok problem ile karşı karşıya getirdiğini, bunun büyük bir sorumluluk bilinci gerektirdiğini ve bu çabanın sonucunda da ilahi bir yardımın insanın yanında olduğunu gösterir. Bu ve buna benzer her türlü mücadele hem dış dünyada olabileceği gibi hem de kişinin kendi iç dünyasında da olabilmektedir.

Şair Hz. İbrahim’e seslendiği ilk dizesi ile kendi içinde yaşadığı nefsanî savaşı anlatır. Hz. İbrahim bir put kırıcıdır. Şair ondan kendi içinde putlaştırdığı dünyevi hevesleri kırmasını istemektedir. Kölesi olunan her arzu ve heves insanın kendi elleriyle yaptığı birer puttur. Şair bu putlardan kurtulmak istemekte ve bunu kendi başına yapamayacağını, sadece ilahi bir yardımla yapabileceğinin farkındadır. Ancak kırılan her putun yerine yenileri gelmektedir. Bu durum insan nefsinin bitmek bilmeyen arzularının sürekli yenilendiği bir kısır döngüdür ve şair bu mücadelede çaresizlik içindedir.

güneş buzdan evimi yıktı

koca buzlar düştü

putların boyunları kırıldı

ibrahim

güneşi evime sokan kim

Güneş hakikatin bir sembolüdür. Güneş bir yere doğduğunda orada gecenin karanlığı boğulacaktır. Şairin buzdan olan evi onun istemediği, sürekli peşine düştüğü ve onu hakikat yolundan ayrı koyan nefsidir. Dünyaya ait olan ve insanın kendini kaptırdığında kölesi olduğu her zayıflık şair için birer buzdan puttur. Aslında buz üzerinden yapılan gönderme oldukça dikkat çekicidir. Yaratılışı gereği insan içinde hem iyi hem de kötüye dair nüvelerin olduğu bir varlıktır. Kişi davranışları, duruşu hâl ve hareketleriyle yüreğinde neyi beslerse onun bir parçası olacaktır. Buz göndermesi dayanıksızlığı ve buharlaşmaya, kolayca hâl değiştirmeye yani şairin yüreğinde taşıdığı umuda bir kapı aralayıştır. Buz nasıl dayanıksızsa şairin hoşnut olmadığı düşünceleri de dayanıksız ve ortadan kaldırılmaya uygundur. Şair içinde taşıdığı umudu koruma adına bu benzetmeden yararlanmıştır. İyi ve temiz ruh hâlinin tamamen kaybolmadığının bir işaretçisidir. Şair putları kimin erittiğini, hakikat güneşini evine kimin, hangi yüce ve kudretli gücün soktuğunu bilmesine rağmen “İbrahim güneşi evime sokan kim” diye sorarak kendisinin

de farkında olduğu ilahi gücün yeniden hatırlanmasını beklemektedir. Bu bekleyiş, kişinin kendine bile itiraf edemediği bir durum karşısında kalınan acziyetin bir yansıması mukabilindedir. Oysa içinde bulunduğu durumun net bir şekilde farkındadır ve bu farkındalık şiirin genelinde içten dışa baskın bir duygudur. Bu bilmezden gelme şairin sorgulamasına devam etme imkânı vermesi açısından önemlidir. Şair karanlıkları boğan güneşin yüce Yaratıcı olduğunun farkındadır. Hakikat ve sevgi ile kalp yumuşar, nefsanî hazlar ve inkâr buz gibi erir. Ruha pranga olan her türlü kötülük boynu koparılmış putlar gibi parçalanır ve yok olur. Elbette şair bu durumdan habersiz değildir. Belki de herkes tarafından zaman zaman yapılagelen bu içsel sorgulamayı seslendirmeyi tercih etmiştir.

asma bahçelerinde dolaşan güzelleri

buhtunnasır put yaptı

ben ki zamansız bahçeleri kucakladım

güzeller bende kaldı

ibrahim

gönlümü put sanıp kıran kim

Bu bölümde Buhtunnasır yani Babil Kralı Nabukadnazar'dan söz edilir. Kendisi II. Nabukadnazar'dır. Akadçada nabu Tanrı demektir. Nabukadnazar kendini Tanrı ilan etmiş bir müşriktir. Süleyman tapınağını yıkarak Yahudilere soykırım uyguladığı bilinmektedir (Harman, 1992, s. 380). Döneminde firavun olarak da adlandırılan Buhtunnasır zevk ve eğlenceye düşkünlüğü ile bilinir. Bu haz düşkünlüğü Bâbil'in asma bahçelerindeki güzelleri Buhtunnasır'ın putlaştırdığını, fânî olan bu güzelliklere taparcasına bağlandığını hatırlatır. Şairin bu bentte Nabukadnazar ve Babilin asma bahçeleri üzerinden işaret etmek istediği bir nokta vardır. Kendini yaratıcı seviyesinde mükemmel bir varlık olarak gören ve kibirden acizliğinin bile farkında olamayacak kadar akıl tutulması yaşayan bir insan ve müşrik arketipi. Ek olarak tüm zamanlarda adından söz ettirmeyi başarmış, güzelliği ve ihtişamıyla ön plana çıkmış bir yer, mekân olan Babil'in asma bahçeleri... Sonsuz bir hayata ve sınırsız bir ihtişama sahip olma yanılgısının hazin sonu için bu iki kadim kavram ön plana çıkarılmıştır. Şairin burada muradı tarihte kendini en güçlü ve yenilmez zannedenlerin; en güzel ve debdebelilerin bile bir sonunun olduğu vurgusudur. Güzellerin put yapılması ise bu acziyetin başka bir ifade biçimidir. Çünkü put kavramı kelime anlamı itibarıyla cansızlığı ve durağanlığı da ifade etmektedir. Gerçek güç ve kudret sahibi olmak sürekli bir canlılık ve yaratma ile eşdeğer tutulmuştur. Putlaştırmanın olduğu yerde güçten söz edilemez. Bu durum geçicilik ve sonlu olmayı kişi ve mekân üzerinden tasvirdir. Ayrıca şair "ben ki zamansız bahçeleri" kucakladım diyerek alışılmamış bir bağdaştırmayla uhrevî âlemdeki cennet bahçelerini anlatmak istemiştir. Çünkü zaman ve mekân kavramı bu dünyaya ait kavramlardır. Bahçelerin zamansız olması belirli bir zaman ve mekân kavramı olmadan düşünülmesi gereken bir durumdur. Burada şairin sonsuzluk vurgusu zaman ve mekân kelimeleriyle verilerek insanı en çok meşgul eden kavramlara özellikle dikkat çekilmiştir. Çünkü bu kavramlar sonu gelmeyen arzular karşısında sonlu olan ve bir gün tükenecek kavramlardır. Zamansız bahçeleri kucaklamak için önce bu gerçeğin farkında olunması gerekmektedir. Bu bahçeler sonsuz ve gerçek olması hasebiyle oradaki güzellikler de şairin yanında kalacaktır. Dünyada sahip olunan geçici güzelliklerin, dünyanın sonlu oluşu karşısında yok olmaktan başka çaresi yoktur. Bu yüzden şair dizelerinde

“güzeller bende kaldı” ifadesiyle tutunduğu inancın ona sunduğu kendinden eminliği dayanmaktadır. Bu dayanış şiirin genelinde mevcut olan sorgulamanın cevabı niteliğindedir. Çünkü son dizede şair asıl talip olunması gerekenin zamansız bahçelerdeki sonsuz güzellikler olduğunun farkına varmıştır. Şair, son bir kez daha Hz. İbrahim’e seslenerek aslında gönlünün Allah ile dolu olduğunu putlardan arındırılmış olan bu gönül evinin put zannedilerek kırılmasının yaralayıcı olduğunu söyler.

3.2.2. Obje (Nesne) Tabakası

Şiirde geçen bazı kelimeler ve bu kelimelerin birlikteliklerinin meydana getirdiği manevi çağrışımlar, kelimelerin günlük hayatta taşıdığı anlamlardan daha öte bir anlama gönderimde bulunur. Anlamsal olarak yoğun olan, anlamı tamamlama bakımından olmazsa olmaz denebilecek kelimeler şiirin nesnelere oluşturmaktadır (Yılmaz, 2016, s. 399). Bu kelimelerin her biri şiirin anlam dünyasına açılan birer kapı niteliğindedir. Şair yetkinliği ölçüsünde kendi iç ve dış âleminde oluşan izlenimlerine bilinçli şekilde bir yaklaşımla sanat değeri kazandırır. Şaire göre ahenk, mânâ ve hayallerin oluşturduğu ortak bir ifade vardır. Okuyucu bu ifadeye ulaşabilmek için her türlü olumlu ve olumsuz yargıdan sıyrılmış olmalıdır. Bu yüzden bir şiirin açıklığı veya anlaşılabilirliği sadece şairin becerisine değil, şiirin muhatabının niyetine, ruhi durumuna ve sezisine bağlıdır (Ayvazoğlu, 2014, s. 285-289). Söz konusu şiirde ön plana çıkan kelimeler, okuyucunun derin katmanlara geçişini sağlamaktadır. Obje tabakasında şiirde geçen ve eserin asıl taşıyıcısı olan bu kelimeler üzerine genel bir kompozisyon kurulur. Bu şiirde kompozisyon biçimsel ve anlamsal düzeyde zıtlıklar üzerine temellendirilir. Âsaf Hâlet, şiirde özellikle tezatlardan yararlanır. Hz. İbrahim inancı ve iyiliği, Buhtunnasır inkârı ve kötülüğü; Mezopotamya’daki Babil’in asma bahçeleri ve putlar faniliği yani sonlu dünyayı; gönül ise uhrevi olanı, sonsuzluğu ve Allah’ın tecelliğâhını sembolize eder. Şairin “sanmak” ifadesini kullanması dikkate değerdir. Bütün bir akış içerisinde nefesine teslim olmuş gibi görünen şair aslında öyle olmadığını, gönlünü putlardan arındırdığını, kalbinin yalnızca Allah ile dolu olduğunu şiirin geneline yansıyan bir tezatlık içerisinde verir.

“İbrahim, güneş, put, balta ve kırmak” kelimeleri şiirin temel nesnelere olup anlam yoğunluğunu taşıyan objelerdir. Obje tabakasında şiire adını da veren temel nesne / kelime “İbrahim”dir. Şiirde pek çok defa Hz. İbrahim’in adının geçmesi Hz. İbrahim özelinde bütün bir insanlığa sesleniş ifadesidir. Burada özellikle tek tanrılı dinlerde, inançlarda ve buna inanan insanlarda İbrahim peygambere duyulan derin sevgi ve saygı belirleyicidir. Hermeneutik bir okumayla Hz. İbrahim’in inanç arketipini temsil ettiği söylenebilir. Şiirde dikkat çeken diğer nesne tabakası unsurları ise put, balta ve kırmaktır. Hz. İbrahim’in tek Tanrılı dinlerde put kırıcı olarak bilinmesi ortak bilinçsel bağlantının kurulmasında, okuyucuyu bilindik bir geçmişin izlerini takibe sevk eder. Hz. İbrahim’in inancı, sağlam ve sâlih bir îmanı sembolize etmesi ve ardından putları kırması ve şirk ortamını temizlemesi baltanın gönderimde bulunduğu iradenin sonucuydur. “İçimdeki putları devir, elindeki baltayla” ifadesiyle şair, kendisini huzursuz eden ve yoldan çıkaran unsurlardan onu kurtaracak ve güçlü durmasını sağlayacak bir iradeye sığınmak istemektedir. İşte bu inançsızlık ve şirk ortamından arınma güneşin doğuşunu gerektirmektedir. Güneşin sembolik anlamda kullanılması ise ayrıca ele alınması gereken bir durumdur. Güneş, ısı ve ışık yayması bakımından nasıl yaşam ve canlılık için vazgeçilmez ise inanç ve kalbin putlardan arındırılması da ruhsal anlamda yaşayabilmenin ve nefes almanın olmazsa olmazıdır. Güneş, hakikatin temsilî konumundadır. Güneşin olmadığı ya da yapay güneşlerin olduğu bir ortamda sağlam bir canlılıktan söz edilemez. Yapaylığın sahteliği ve

geçiciliği hükmünce ancak geçici bir avunma kuruntusu olabilir. Şiirde öne çıkarılan bu kelimelerle psikolojik bir örüntü hâlinde şiirin temel yapısı oluşturulmuştur.

3.2.3. Karakter (Ruhi Özellik) Tabakası

Şiirin bu tabakası şairin etkilendiği duygu durumlarını, kültürel, ruhsal, sosyal ve hatta dinî etkilenimlerini gösterir. Bu bölümde esas olarak tespit edilmesi gereken durum şairin kaleme aldığı şiire kendi karakterinden neyi ne kadar yansıtmış ve bunu ne şekilde ifade etmiş olduğunun sorgulanmasıdır.

Ruhi özellik tabakası nesne tabakasının altında daha derin bir anlam katmanını ifade eder. Bu metinde şairin ruh hâlini anlamak için şu soru sorulabilir: Şair esas itibariyle kimi / neyi anlatmanın peşindedir? Tabiatı mı, sevgiliyi mi yoksa bunlardan hareketle kendi ruh hâlini mi? (Sarıçiçek, 2009, s. 117). Doğu ve batı kültürlerinin etkisindeki Çelebi'ye göre insan olma gereği yaşadıklarımız daha küçük yaşlardan itibaren bilinçaltımızda açık ya da gizli izlenimler şeklinde yer eder. Bu etkileri zamanla unutsak bile izleri bilinçaltımızda yaşamaktadır. Şairler bu bilinçaltı izlenimleri ile kendi varlıklarını yorumlar ve açığa kavuştururlar. Aslında burada yorumlananlar, izlenimlere kaynaklık eden masallar, hikâyeler kısacası anekdotlar değildir; burada yorumlanan kendi iç dünyamız ve benliğimizdir (Ayvazoğlu, 2014, s. 285-289). Doğu ve batı kültürlerine dair sahip olunan bilgiler anlayış ve yaklaşımlar şairin dünyasında hem bir zenginlik hem de bir ikircikli olma durumunu yaratmıştır. Bu sebeple zıtlıklar üzerinden yakalanmaya çalışılan bir denge kurma çabası sözü edilen şiirde öne çıkmaktadır. Batının maddeciliğinin doğunun maneviyatıyla karşı karşıya gelmesi İbrahim şiirindeki madde ve ruh, inanç ve küfür sonlu ve sonsuz firavun ve peygamber ikilikleri şairin bilinçaltında meydana getirdiği izlenimlendendir.

Âsaf Hâlet'in şiirlerinde yoğun bir şekilde doğu kökenli dillere ve dinlere ait yabancı kelimelerin kullanıldığı görülmektedir. Bu tuhaf, yeni ve yabancı kelime ve kelime gruplarından yola çıkılarak şaire dair birtakım değerlendirmelerde bulunabiliriz (Narlı, 2006, s. 167). Çelebi'nin şiirlerinin anlaşılması için mutlaka bu kültürlere dair okuyucunun da bilgi birikimine sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır. Şiirlerinin birçoğunda modern anlayışın yanı sıra çağdaş şairlerden farklı olarak yaşadığı dönemin güncel sayılabilecek konuları veya temayülleri yerine daha çok geçmişe dönük uhrevî ve mistik denebilecek bir yoğunluk hâkimdir (Uçman, 1993, s. 259). Bu hâkimiyet araştırmaya konu edilen şiirde de kendini göstermektedir. Aslında en başından şairin duruşu ve tarafı belli olmasına rağmen durum bilmezlikten gelmek suretiyle şairin yaşadığı içsel savaşım peyderpey yerini inancın zaferine bırakır. Şairin bu yolu tutmasındaki amaç körü körüne bir kabul değil bilakis akıl ve gönül sorgulamasından geçmiş kusursuz bir kabullenıştır. Bu sorgulamada şairin doğduğu zamanda toplumun içinde bulunduğu sosyolojik durum ve şairin kişisel hayatı etkili olmuş olmalıdır. Yüzünü batı medeniyetine dönen bu sırada kadim geleneklerden hızla uzaklaşan modernleşme yolundaki 1940'lar Türkiye'si ve o dönemde yetişmiş bir birey için bazı şeyleri sorgulamadan kabullenmek eskisi kadar rahat ve mümkün görülmemektedir. İki yönlü kültür akışına sahip olsa da şairde sıkışmışlık duygusunun varlığı ve bundan bir an önce kurtulma çabası söz konusu şiirde görülmektedir.

Âsaf Hâlet Çelebi'ye göre "Şairin asıl sanatı ruh anlarını ifade etmekteki kabiliyetidir" İslam tasavvufu, eski doğu din ve kültürlerinden alınan motifler ve şairin aynı zamanda batı tarzı bir eğitimden de geçmiş olması ifade kabiliyetinde etkili olmuştur (Uçman, 1993, s. 260).

Şairin yaşadığı zengin ve dikkat çekici ölçüdeki farklı ruh anlarını ifade etme ve bunları şiirlerine yansıtma becerisi, bu çok yönlülük onu dönemindeki diğer şairlerden ayırtıran en önemli özelliktir. İbrahim şiiri bütünlüklü bir bakışla ele alındığında ilk elden dinî ve kültürel motiflerin baskın olarak hissedildiği göze çarpmaktadır. Buradan hareketle şairin inançlı, sorgulayıcı ve düşünceli bir karaktere sahip olduğu görülmektedir. Bu sorgulama sırasında zaman zaman zorlanmakta fakat ısrarla sorularına cevap bulmaya çalışmaktadır. Bu durum da şairin mücadeleci ve inançları uğruna yılmayan bir karaktere sahip olduğunu göstermektedir. Şairin sıklıkla Hz. İbrahim'e seslenişi mistik ve tasavvufî açıdan kendine bir mürşit olarak manevî anlamda İbrahim peygamberi kabul etmesinden kaynaklı olabilir. Zira inanç yolunda bir akıl hocasına ihtiyaç duyulabileceği bu seslenişler yoluyla ifade edilmiş olabilir.

3.2.4. Kader Tabakası

“Bu tabakada karşımıza çıkan şey sadece bir kişiyi ilgilendiren bir durumdan ziyade herkesi kuşatan geniş bir anlam birliğidir” (Akın, 2016, s. 167). İçine düşülen sıkıntılı durumlarda pek çok insan kendinden daha yüce bir iradeden yardım bekler. İçten içe rahatsız olunan şeylerden kurtulma iradesi gösterme adına sorgulamalar yapılır. Bu şiirde şairin yaşadığı duygular, maddi ve manevî etkilenimler toplumun diğer bireyleri için de genelleştirilebilir, oldukça insani duygulardır. İnsanlık tarihi içine düşülen karanlıktan yine inanç ve sorgulama sayesinde aydınlığa çıkan insanların hikâyeleriyle doludur. Şair şiirde sürekli bir sorgulama ve sorularına cevap arama hâlinindedir. Âsaf Hâlet'in şiirlerindeki arka planda içinde bulunduğu ve onun anlam dünyasına zenginlik katan farklı kültürel kodlar ve çok yönlülük yer almaktadır (Aydemir, 2014 s. 221). Şair mensubu olduğu toplumdaki ve etkilendiği toplumsal kodlardan yola çıkarak benzer tecrübelerin olduğu bir ortaklığa ulaşır. İnsan olma noktasında ortak bir yazgının münferit yansımalarını ortaya koyar. İncelenen şiirde ortaya çıkan ve insanlık gereği bütün bireylerin benzer süreçlerden geçtiği durumlar evrensel manada değerlendirilebilir. İyinin ve kötünün savaşımında fitratı tamamen bozulmamış her insan tıpkı şairde olduğu gibi iyiden yana taraf tutacaktır. İnsanlar zorluk anında onlara rehberlik edecek manevî bir kapı ararlar. Şairin sıklıkla Hz. İbrahim'e seslenişi de Hz. İbrahim gibi yaratıcısının sevgi ve merhametine sığınma beklentisiyle olabilir. Her insan sevgi ve merhamete muhtaçtır burada şair bu duruma dikkat çekmek istemiş olabilir. Bütün insanlık adına genellenebilir bir başka durum ise sonsuzluk arzusudur. Şair çok kıymet verilen sonlu güzelliklerin yerine ebedî olarak sahip olabileceği güzelliklerden söz açarak sonsuzu isteme noktasında insanların benzer duygulara sahip olabileceğini vurgulamıştır.

Şiirde şairin yaptığı bu iç hesaplaşma ve mücadele iyilik ve kötülüğün, inancın ve azgınlığın, hakikatin ve geçici olanın mücadelesidir. Birçok insan bu mücadele içinde farkında olunsun ya da olunmasın yer almaktadır. Bu mücadele insan-ı kâmil olma mücadelesidir. Herkes kendi iradesi ve dayanıklılığı ölçüsünde payına düşeni almaktadır. Her bir put mal, mülk, şöhret ve hazlar bu yolculukta karşımıza çıkan engellerdir. İnsanlar hakikatin o solmaz güneşine teslim olarak gönlünü putlardan, hevâ ve heveslerden temizlediğinde tıpkı Hz. İbrahim gibi gönül Kâbe'sini temiz tutabilir. İşte o zaman şairin de söylediği üzere “zamansız bahçeleri kucaklayabilir.”

4. Sonuç

Sonuç olarak her sanat eseri asıl değerini bir muhatap ile buluştuğu zaman kazanır. Sanat eserini ele alan, ona kıymet veren kişinin, estetik bir obje ile karşı karşıya olduğunun bilincinde olması gerekir. Her eser anlaşıldığı ölçüde değerini kazanır. Şiir özelinde söylenirse onu okuyan kişinin ruh hâli, duygu dünyası, beslendiği maddi ve manevi kaynaklar kelimelerle arasındaki bağ şiire olan yaklaşımı gibi unsurlar belirleyicidir. Şiirle okuyucunun karşılaşması okuyucunun nezdinde yeni anlamlara kapı aralarsa arka planda işleyen bir inşa sürecini başlatabilir.

İncelenen şiirin, ontolojik tahlil yönteminin estetik bir inşa sürecini açığa çıkarmada, şiirin incelenmesinde; hem iç hem de dış yapı bakımından ayrıntılı bir şekilde ele alınmasında, sanatsal özelliklerinin ortaya konmasında etkin bir yöntem olduğu görülmüştür. Bir sanatkarın kaleme aldığı eser o eserin orijinalliği, ferdîliği, muhtevası, dili ve yapısının birbiri ile uyumu ölçüsündedir. Elbette şairin kendine has bir üslubunun olması eserin niteliği bakımından son derece önemlidir. Bu durumu tespit ve teyit etmek için incelenen Asâf Hâlet Çelebi'nin "İbrahim" adlı şiiri ontolojik tahlil yöntemi ile değerlendirilmiştir. Ontolojik tahlil metodunun araştırmacılar tarafından şiir inceleme yöntemleri arasında sıklıkla tercih edildiği görülmüştür. Bu sebeple burada Asaf Hâlet Çelebi'nin "Om Mani Padme Hum" adlı şiir kitabından "İbrahim" adlı serbest nazım ölçülü şiiri incelenerek hem Çelebi'nin şiir anlayışı hem de şiirinin edebî değeri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada gerek iç yapı gerekse de dış yapı özellikleri bakımından ele alınan şiir, ontolojik metodun tüm özelliklerini göstermektedir.

Şiirde, dış yapıdan iç yapıya okuyucuyu zorlamadan bir geçiş sağlanmaktadır. Dış yapıdaki serbest nazım şekli, iç yapıda şairin kullandığı geleneksel, kültürel ve dinî motiflerin gösterdiği uyum ontolojik tahlilin katmanlarına da yansımıştır. Dış yapıdan iç yapıya uzanan, anlamsal tabaka ve nesne tabakasının birlikteliğinde ortaya çıkan ve karakter tabakasının eşlik ettiği kader tabakası eserin bütünselliğinde sağlıklı bir analize yardımcı olmaktadır. Şiirde en sık kullanılan sanatlardan olan telmih, nida ve tezatlar daha en başında zıtlıkların, sorgulama ve ortak bilinç alanlarının oluşturulmasında etkili olmuştur. Sonuç olarak ontolojik tahlil metodu şiir ve şiirin iç yapısındaki katmanların değerlendirilmesinde ortaya çıkan sonuçlar neticesinde sanatçıya dair derli toplu ve kapsamlı bir bakış ve çok anlamlılık sunmaktadır.

Kaynaklar

- Akın, H. (2016). Tanpınar'ın "Selâm Olsun" şiirini ontolojik çözümleme yöntemi ile tahlil denemesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE)*, III, 161-168.
- Akıncı, A. G. (2019). Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın "bu eller miydi" şiirinin ontolojik analiz yöntemiyle yorumlanması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 9(2), 433-448.
- Aksan, D. (2021) *Şiir dili ve Türk şiir dili-dilbilim açısından bakış*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aktan, M. F. (2020). Taşlıcalı Yahya Bey'in Şehzâde Mustafa mersiyesine ontolojik analiz metoduyla bir bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 398-412.
- Aydemir, M. (2014). Asaf Halet Çelebi'nin şiirinde geleneğin izleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 218-239.
- Ayvazoğlu, B. (2014). *He'nin iki gözü iki çeşme – Bir Asaf Hâlet Çelebi biyografisi*. İstanbul: Kapı Yayınları.

- Bayram, Y. ve Erdemir, A. (2008). Manzum metinlerin tahlilinde ontolojik yöntem, *Prof. Dr. Mustafa ÖZBALCI Armağanı*, 76-89.
- Bingöl, U. ve Ciğa, Ö. (2014). Ontolojik metin tahlili ve Şeyh Gâlib'in bir gazelinin ontolojik tahlili. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(9), 283-299.
- Çelebi, A. H. (2004). *Bütün yazıları*. (Haz. Hakan Sazyek). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Esed, M. (2013). *Kur'an mesajı meal-tefsir*. İstanbul: İşaret Yayınları.
- Güçlü, A., Uzun, E., Uzun, S. ve Yolsal, Ü.H. (2008). *Felsefe sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Gümüş, İ. (2019). Âşık Veysel'in "Kara Toprak" şiirine ontolojik bir yaklaşım. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 176-187.
- Gürbüz, A. (2014). Tevfik Fikret'in "Ramazan Sadakası" şiirinin ontolojik analiz metoduyla çözümlenmesi. *Turkish Studies*, 9(6), 469-483.
- Harman, Ö. F. (1992). Buhtunnasr. *TDV İslam Ansiklopedisi*, VI, İstanbul: TDV Yayınları, 380-381.
- Issı, A. C. (2004). Turgut Uyar'ın "Göge Bakma Durağı" şiirinde Tema'ya (Matris) ulaşma serüveninin 'Ontolojik Analiz Metodu'yla takibi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137-146.
- Narlı, M. (2006). Asaf Halet Çelebi'nin poetikası. *İlmî Araştırmalar*, 22, 168-186.
- Sarıçiçek, M. (2009). Coşkun Ertepinar'ın "Hatırlar Mısın" şiirinin ontolojik tahlil metoduyla incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 10(10), 109-119.
- Tunalı, İ. (2002). *Sanat ontolojisi*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Uçman, A. (1993). Âsaf Hâlet Çelebi. *TDV İslam Ansiklopedisi*, VIII, İstanbul: TDV Yayınları 259-261.
- Wein, H. (1959). *Tarih, insan ve dil felsefesi üzerine altı konferans*. (çev. İsmail Tunalı), İstanbul: İstanbul Matbaası.
- Yılmaz, S. S. (2016). Âşık Veysel'in; "Çarık-Mes Konuşması" adlı şiirinin ontolojik tahlili. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 389-404.

Extended Abstract

There are many methods in analyzing literary works. With these methods, literary works are examined and evaluated from various perspectives. The ontological analysis method is one of the methods frequently used in poetry analysis. In the ontological method, the structure of any work of art is examined by dividing it into two parts: "real structure" and "irreal structure". A good work of art has a structure with an ontic integrity in which the connection between the real structure and the irreal structure is ensured. Ontology will necessarily investigate and try to analyze the real world and the structure within its heterogeneous nature. Because grasping the unity of the real world means grasping this world within its own structure and divisions.

When Asaf Hâlet Çelebi's poem "İbrahim" is analyzed with the ontological analysis method, it is possible to encounter a very wide system of meanings. When the poem is examined in terms of real structure, the poet's approaches and consistency regarding poetry are immediately noticed. The poem in question discussed here was written in vers libre. The vers libre may have resulted from an approach brought about by the poet's fragile mood and instinct of curiosity. In addition, the repetition of questions at the end of the paragraphs creates the unity of subject and meaning.

In the ontological analysis method, the irreal structure is examined in some layers. The first of these is the semantic layer. In the semantic layer, words are discussed and the meanings expressed by the individual words in the poem are emphasized. At this layer, it is necessary to carefully consider all the meanings that the words in the poem may evoke. All the words in the analyzed poem were counted and it was seen that there were 47 words in total. It is seen that many concepts used in terms of word semantics indicate different meanings. Additionally, figures of speech are included in terms of sentence semantics. This situation enriches the symbolic world of poetry. It is seen that many religious and cultural elements are presented with a symbolic richness.

The second layer is the object layer. Here, the words that come to the fore in the poem enable the reader to pass into deeper layers. In the object layer, a general composition is built on these words, which appear in the poem and are the main carrier of the work. In poetry, composition is based on contrasts at formal and semantic levels. In this poem, the words "Abraham, sun, idol, axe and breaking" are the basic objects of the poem and objects that carry the intensity of meaning. With a hermeneutic reading, Abraham appears to represent the archetype of faith.

In the third layer, the poet's emotional states, cultural, spiritual, social and even religious influences are revealed. The main situation that needs to be determined in this section is the questioning of how much of the poet's own character has been reflected in the poem he has written and how he has expressed it. When the poem is considered from a holistic perspective, it is noticeable that religious and cultural motifs are felt dominantly at first hand. Based on this, it can be seen that the poet has a faithful, questioning and thoughtful character. He sometimes has difficulty during this interrogation, but he persistently tries to find answers to his questions. This shows that the poet has a combative and unyielding character for his beliefs. The poet often mentions Abraham. It may be due to his acceptance of the Prophet Abraham in a spiritual sense as a guide to himself from a mystical perspective. Because it may be expressed through these calls that a mentor may be needed on the path of faith.

In the fourth layer, a broad unity of meaning is sought that encompasses everyone, rather than situations that concern only one person. The situations that appear in the poem under review and where all individuals go through similar processes due to humanity can be evaluated in a universal sense. In the struggle between good and evil, every person whose nature is not completely corrupted will side with good, just like the poet. People look for a spiritual door that will guide them in times of difficulty. The poet's frequent appeal to Abraham may be due to the expectation of taking refuge in the love and mercy of his creator, like Abraham. Every human being is in need of love and mercy. The poet may have wanted to draw attention to this situation here. Another situation that can be generalized for all humanity is the desire for eternity. The poet emphasized that people can have similar feelings in terms of wanting the infinite by talking about the beauties that can be enjoyed eternally instead of the finite beauties that are highly valued. This inner reckoning and struggle made by the poet in the poem is the struggle of good and evil, faith and cruelty, truth and the temporary. Many people are involved in this struggle, whether they realize it or not. This struggle is the struggle to become a perfect human being. Everyone gets their share according to their own will and endurance. Every idol, wealth, property, fame and pleasure are obstacles we encounter on this journey.

As a result, every work of art gains its real value when it meets an interlocutor. The person who handles and values a work of art must be aware that he/she is faced with an aesthetic object. Every work gains its value as it is understood. Speaking specifically about poetry, elements such as the mood of the person who reads it, his emotional world, the material and spiritual resources it feeds on, the connection between words and his approach to poetry are decisive. If the reader's encounter with the poem opens doors to new meanings for the reader, it can initiate a construction process that works in the background.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/1 2024 s. 64-79, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

KADİM AĞIT KÜLTÜRÜ VE ELBİSTANLI KADINLAR

Ayşe Hilal KALKANDELEN*

Geliş Tarihi: 28 Eylül 2023

Kabul Tarihi: 23 Aralık 2023

z

Tarihi çok eskilere dayanan, ölüm, ayrılık ve doğal afetler sebebiyle insanların, özellikle kadınların üzüntülerini yansıtıtları ağıtların rneği olarak Elbistan ağıtlarını kapsayan bu alışma, Elbistan'ın ağıt söyleyen kadınlarını tanıtmayı amaçlamaktadır. Ağıtlar; insanların geçmişi, yaşanmişlıkları, ilerinden atamadıkları duygularıdır. Bu çalışmada ihtiva ettiği edeb anlamlar açısından ele alınarak yakın geçmişimize kadar önemini sürdüren bir sözlü geleneğin varlığı, bilhassa Elbistan rneği üzerinden sunulmuştur. Ağıt, pek çok kişi tarafından ele alınmiş olsa da ağıdın, acılarını içlerinde yaşamaya alışmiş ve belki de alışmak zorunda bırakılmış kadınlarla olan ilişkisi yeterince irdelenmemiştir. Biz de bu boşluğu, kadınların hak ettikleri ihtimamın sorumluluğunu hissettiğimizden dolayı kapatmak istedik. şairleri ve şiirleriyle edebiyat dünyasında mühim bir yer alan Elbistan, bu konuda yeterli kaynağa sahip olduğundan Elbistan'daki ağıt geleneğinin literatüre yeni bir bakış açısı getireceğine inanıyoruz. Bu çalışmada, ağıt türünde şiir söyleyen Elbistanlı kadın şairlerin ağıtlarından örnekler verilmiş, onların hangi konularda ağıt yaktıkları üzerinde durulmuştur.


Anahtar Sözcükler: Kültür, ağıt, Elbistan, şair, şiir.

THE ANCIENT LAMENT CULTURE AND WOMEN FROM ELBİSTAN

Abstract

This study, which covers the laments of Elbistan as an example of the lamentations of people, especially women, reflecting their sorrow due to death, separation, and natural disasters, which date back to ancient times, aims to introduce the lamenting women of Elbistan. Laments are people's past, experiences, and feelings they cannot get rid of. In this study, literary meanings, and the existence of an oral tradition, which has maintained its importance until our recent past, are presented especially through the example of Elbistan. Although the lament has been discussed by many people, its relationship with women who are used to and perhaps forced to live their pain within themselves has not been sufficiently analyzed. Feeling the responsibility of giving women the attention they deserve, we wanted to close this gap. Since Elbistan, which has an important place in the world of literature with its poets and poems, has sufficient resources on this subject, we believe that the lament culture of Elbistan will bring a new perspective to the literature. In this study, examples of the laments of the female poets of Elbistan who sang poems in the genre of lament are given and the subjects of their laments are emphasized.

Keywords: Culture, lament, Elbistan, poet, poem.

*  Doç. Dr.; Atatürk Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü, Türk İslam Edebiyatı Ana Bilim Dalı, ahilal@atauni.edu.tr.

Giriş

Ağid / Ağıt, lügatte “bir ölünün arkasından söylenen mersiye” (Ağ-la isimden isim yapan -ıt eki) (Tietze, 2016, s. 273), “Ölenin iyi hâllerini ve ölümüyle duyulan acıları ortaya koymak üzere söylenen ezgi, ezgi ile mersiye söyleyerek ağlama” (Derleme Sözlüğü, 2009, s. 93), “Toplum üzerinde büyük etkisi olan felaketler için yazılmış şiir” (Çağbayır, 2007, s. 138), “Bir kişinin ölümünden duyulan acıyı anlatan şiir” (Kudret, 2018, s. 301) şeklinde ifade edilmektedir.

Ağıt; doğal afetler, hastalık, ölüm, ayrılık gibi durumlar karşısında çaresizlik, korku, heyecan, üzüntü, isyan gibi duyguları dile getiren sözlerdir. Ağlama anlamına gelen bu sözleri söylemek “ağıt yakma”, “sagu yakma”, “sayma”, “ağlatma”, “ağıt etme” olarak ifade edilirken, söyleyenlere de “ağıtçı”, “ağcı”, “ağlayıcı”, “âşık bacı”, “bayatıcı”, “sağıcı”, “sağucu”, “sağu sağıcı” ve “sazlıyan” ve “yakımcı” gibi adlar verilmektedir (Parmaksız, 2010, s. 34).

Eski Türklerde sagu olarak bilinen ağıt; “şiven”, “mersiye koşukları”, “kuv”, “ağı”, “tavşa”, “bozlav”, “matemname”, “coktav”, “tagmag”, “sazlamag”, “körös”, “madras” adlarıyla adlandırılmaktadır ve yas töreni anlamıyla eskiye dayanan bir gelenektir (Köksal, 1996, s. 234). Bu törenin birtakım âdetleri bulunmaktadır. Bunlardan biri yas evine yemek götürmek, yemek dağıtmaktır. Yemek götürme âdeti “ölü gömüldükten sonra üç ya da yedi gün içinde verilen yemek” anlamıyla “yog” kelimesinin karşılığı olarak Kaşgarlı Mahmut tarafından eserinde açıklanmıştır (el-Kaşgarî, 2007, s. 699).

Ağıtlar; dua, beddua, dilek ve öğüt gibi insanların birlikte yaşamaya başladığı zamanlardan beri var olan sözlü ürünlerdir. İnancı, ırkı, dili ne olursa olsun insanlar ortak özelliklerinden olan duygularını, ıstıraplarını teskin etmek için ağıt söylemişlerdir. Sümerlerden itibaren görülen ağıt, pek çok toplumda manzum ağıtlar şeklinde kendini göstermektedir. *Dîvânü Lugâti't-Türk*'te Alper Tunga'nın ölümünü anlatan manzume de ağıttır. Hz. Davut'un Talut (Saul) ve oğlu Yonatan'ın öldüğünü duyunca onlar için söylediği rivayet olunan şiirler de ağıttır (Kutsal Kitap, 2001, s. 380). İlk ağıt metni, M.Ö. 119 yılında Hunların topraklarını Çinlilerin ele geçirmesi üzerine söylenmiştir (Görkem, 2001, s. 35). Gılgamış Destanı'nda da Gılgamış'ın ölen arkadaşı için ağıt yaktığı (Kemal, 1992, s. 20), Eski Mısırlılarda din adamlarının ölen hükümdarlarına kasideler okudukları; Tibet, Yahudi ve Yunan toplumlarında ağıt söyleme geleneğinin olduğu bilinmektedir (Kaya, 2014, s. 305). Anadolu sahasında ilk ağıt metni de Yunus Emre'nin âşık tarzı ağıdıdır (Bali, 1997, s. 29).

Eski Türklerin dinî ayinlerinden biri yuğ yani matem ayinleridir. İslamiyet'ten önce bu törenlerde kurbanlar kesilip gelenlere ziyafet verildiği, atlıların ölünün çadırının etrafında bağıştıkları, ölünün ve atının¹ uygun bir günde yakıldığı, tören süresince saguların söylendiği bilinmektedir. Türkçe “cığlamak”, Çağatayca “yığlamak” anlamındaki yuğ kelimesine ilk defa Orhun Kitabeleri'nde rastlanmaktadır (Kaya, 2014, s. 306). Kültigin Abidesi'nde Bilge Kağan'ın küçük kardeşi Kültigin'in ölümü üzerine ağlayan kadınlar için “yoğcı”, “sığıtıcı” kelimelerinin kullanıldığı yine Bilge Kağan Abidesi'nde aynı kelimelerin bulunduğu görülmektedir (Ergin, 2021, s. 61-67).

Yuğlarda şiir ve şairin yeri farklı ve önemlidir. Onlar kopuzu ile çaldığı namelerin tesiri ile ölünün ruhunu rahatlatırken, güfte ve bestesiyle merasimi canlandırmakta, ölünün hatırasını

¹ Ağıtlarda ata önemli bir rol verilmiştir. At felaketi fark eder, düşmanı duyar, dostunu bilir. Orhun Abideleri'nde belirtildiği üzere at şan ve şeref, galip gelmenin timsalidir. Atsız olmak da aczin, mağlubiyetin ifadesidir. Bk. (Köprülü, 2014, s. 112).

yaşatacak şiirleri de oluşturmaya başlamaktadır. Zamanla halk edebiyatındaki kahramanlık mevzuları, destanlar, bu matem ayinlerinin kalıntısı sayılmıştır (Köprülü, 1989, s. 98). Bu matem ayinlerinde ilk zamanlarda dinî, sonraki zamanlarda bedii gaye gözetilerek söylenen sagular / ağıtlar eski Türk şiirinin en önemli kısmıdır. 17. asra kadar kopuz da Türk'ün elemünde sagulara eşlik etmiştir. Baksı ve kamlar tarafından icra edilen sagular, İslamiyet'in Türkler arasında yerleşmesinden sonra kadınlara intikal etmiştir. Ağıtlar, hemen hemen bütün toplumlarda kadınlar tarafından söylenmekte ve "ağlayıcı" manasına gelen kelimelerle adlandırılan bu kadınların teşkilatlanmış bir meslek oluşturdukları dahi görülmektedir (Uludağ, 1988, s. 470-472). Kaynaklardan edinilen bilgilere göre ağıt töreninde ölünün yakınları kadınlar etrafında halka kurmakta, önüne bir elbise ve çamaşır bohçası konan kadın ağıt söylerken, diğer kadınlar da ona eşlik etmektedir (Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, 1977, s. 47).

Ağıt ve ağıt törenleri için ağıt etmek, ağıt düzmek, ağıt havası, ağıt koparmak, ağıt söylemek, ağıt tutmak, ağıt yakmak, ağıt yapmak, ağıt yitirmek, bayatı söylemek, sağı kılmak, sağı sağma, sağı sağmak, şiven etmek, yakım yakmak, yas çağırmak, yas etmek, yas kaldırmak ve yası tutturmak gibi deyimler kullanılmaktadır. Ağıtların söylendiği yas törenlerine de çeşitli bölgelerde "sazlamağ" (sadlamağ), "şiven", "ölgülü" veya "yas" denilmektedir (Şenel, 1988, s. 470-472). Yas, Oğuz lehçesinde ölüm, yıkım anlamında kullanılmıştır (el-Kaşgarî, 2007, s. 669).

Ağıt, şiir biçimlerinin en eski şeklidir. Yedi, sekiz ve on birli hece vezni ile söylenir, aruzla söylenenler de mevcuttur. Genellikle a-a-b-a, c-c-d-c şeklinde yarım uyaklı dörtlükler hâlinde söylenirler; koşma, mâni, destan, türkü şeklindedir. Dörtlükler bazen soru-cevap şeklinde düzenlenirler. Yüksek sesle, ağlayarak okunan ağıtların şairlerin yazdıkları dışında anonim olanları ve nesir şeklinde söylenenleri de vardır. Anonim mahsulü ağıtlarda vezin uygunluğu bulunmayabilir (Elçin, 1990, s. 2). Uzun hava ya da kırık hava denilen ezgilerle hece vezni ile söylenen ağıtlarda ölenin bıraktığı boşluk, birlikte geçen güzel hatıralar, dostluk, iyilik, merhamet, fazilet, cesaret, düşmanlık gibi konular dile getirilir. Saz şairlerinin aruz vezni ile söyledikleri, bir kısım bestesiz ağıtlarda da türküler gibi müzik ilk plandadır (Elçin, 1993, s. 291). Divan edebiyatında da ağıt karşılığı olan mersiye türünde pek çok şiir yazılmıştır.²

Ağıtta sadece acı ve keder değil; ölenin iyilikleri, faziletleri, güzel özellikleri, düşmanlara nasıl saldırdıkları da yer alır. Yani ağıtlar sadece lirik değil, destani unsurlar da taşımaktadır. Şair bir taraftan kahramanına ağlarken, onun ölümüne duyduğu acıyı dile getirirken diğer taraftan onun becerilerinden, kahramanlıklarından da bahseder. Yani ağıt, bir bakıma ölen için söylenmiş methiye demektir. Ağıtların önemli ve kuvvetli bölümleri, bu kahramanlıkların anlatıldığı, kahramanın methedildiği yerlerdir. Atlara binerek kuşlar gibi avlarının üzerine, düşmana saldırdıklarını onları kesip doğradıklarını söyleyen Türk kahramanı "*Öfkelenim, arslan gibi kükreyerek dışarı çıktım, alplerin kafalarını doğradım, artık bana kim karşı koyabilir?*" diye bağırır (Köprülü, 1989, s. 112).

Zamanla dünyanın fâni oluşu, ömrün kısalığı, ihanet, sadakatsizlik, gençliğin geçici oluşu, ayrılık gibi hâller, ağıdın anlam ve mahiyetini genişletmiştir. Bu bakımdan ağıt, şekilden çok muhteva olarak düşünülür (Elçin, 1993, s. 290). Ağıtların, türkü, mâni, ninni, destan, masal, fıkra ve halk hikâyeleri ile de ilgisi vardır. Ezgi ile söylenmiş olmaları, acı, üzüntü yansıtılmaları bakımından bu türlerle benzerlik gösterirler.

² Elbistanlı şairlerden bu türde şiir yazan şairler bulunmaktadır. Elbistan'da ağıtçılar, kadın olmakla birlikte erkeklerin ağıt türünde çok daha fazla şiirler söyledikleri bilinmektedir. Bk. (Gözükara ve Özalp, 2011).

Ağıtlar, yapılarına, konularına ve söylendiği yerlere göre sınıflandırılırlar. Ölüm, ayrılıklar, doğal afetler, kazada sakat kalmalar, yenilgiyle sonuçlanan savaşlar, düşman saldırısı, eşkıya saldırıları, göçler, kıtlık ve hastalıklar ağıt konularındandır. Zamanla yazıya geçirilen ve sözlü edebiyatın temelini oluşturan ağıtlar, gelecek nesillere de bölgesinde yaşanan olayları anlatması, insanların birbirine karşı duyarlı olduğunu göstermesi bakımından tarihtir, kayıtlı vesikalardır. Ağıtlarda ilk diziler kültürden esinlenirken, sonraki dizeler ağıtçının ferasetiyle “Kırıldı kanadım.”, “Nerelere gideyim?”, “Başımı taştan taşa çalayım.” gibi kalıplaşmış ifadelerden oluşur (Temizyürek, 2019, s. 25).

Ülkenin her bölgesinde öncelikle Ege ve Marmara Bölgesi’nde Afyon, Muğla, Bursa ve Denizli’de; İç Anadolu Bölgesi’nde Ankara ve Kayseri’de, Karadeniz Bölgesi’nde Trabzon ve Tokat’ta, Doğu Anadolu Bölgesi’nde Kars, Ağrı, Muş, Van, Bitlis, Hakkâri, Urfa, Elazığ, Sivas, Erzincan ve Erzurum’da; Akdeniz Bölgesi’nde Antalya, İçel, Burdur, Adana, Osmaniye ve Kahramanmaraş’ta ağıt söyleme geleneği yaygındır. Ağıtçı denilen ve kadınlardan oluşan insanlar da bu geleneği kısmen azalmış olsa da sürdürmekte, acıları ağıt söyleyerek paylaşmakta, sosyal dayanışmayı pekiştirmekte, üzüntüleri az da olsa hafifletmekte, belki acılarını daha da alevlendirmektedirler. Ağıt sözü; Kars’ta “bayatı”, Sivas’ta “deme”, Adana’da “deşet”, Malatya’da “deyiş”, Samsun’da “deyişet”, Sivas’ta “dil”, “las”, Kırşehir’de “lavik”, Burdur’da “ölgülü”, Muş’ta “sabu”, Elazığ’da “şin”, Diyarbakır’da “şivan”, Isparta-İçel’de “yakım”, Antalya, Balıkesir, Muğla’da “yas”, Erzurum’da “sızılama” ve Kahramanmaraş’ta “ağat” şeklinde ifade edilir (Kaya, 2014, s. 303).

1. Ağıtçılar

Ağıtçılar; ağcı, ağlamacı, ağlayıcı, âşık bacı, bayatıcı, bozlavcı, imadede, matemci, mersiyehan, sağıcı, sağucu, sagu sayıcı, sıgıtıcı, sızlayan, yakımcı, yaşçı, yığlagur, yuğcı da denilen, ölen kişiye veya gelin çıkarırken gelinin yakınlarına doğaçlama şiirler söyleyip çevrede bulunan kişileri ağlatan kadınlardır (Görkem, 2001, s. 16-17). Bu kadınlar, duygulu sözler söylerken gerçekleri de ortaya çıkarırlar.

Eski Türk töreni yuğlarda çevre memleketlerden yuğcu ve sıgıtçı adıyla anılan ağıtçılar bu törenlerde hazır bulunmuştur. Geleneklerine bağlı birçok Türk devletinde ağıtçılar, ölen kimsenin vasıflarından bahseden mersiye, methiye okumuş, okutmuşlardır (Köprülü, 1989, s. 99). Selçuklu Sultanı Sultan Sencer (ö. 552/1157), kızı Mah Melek Hatun’un (ö. 1129) vefatına çok üzülmüş ve mersiye söyletmek için Am‘ak-ı Buhari’yi (ö. 543/1149) Buhara’dan getirtmiştir.

Güllerin, bostanların sahasından çıkıp açıldığı bir zamanda,

Bu açılmış gül topraklar içinde kaybolup gitti.

Ağaç dallarının bulutlardan nemi olduğu bir zamanda

O taze bostanın nergisi susuz kaldı.

(Devletşah, 2011, s. 110).

Ağıtçılar, yaşlı ailenin bir yakını, ölenin kız kardeşi, annesi, kızı, kuzeni olabildiği gibi yabancı bir kişi de olabilir. Ağıt törenlerinde kadınların elbiselerini ters giyme, kara elbise giyme âdetleri mevcuttur. Hatta eski âdetlerde kadın ve erkeklerin bellerine beyaz kumaş bağladıkları, başlarına da beyaz örtü örttükleri, beyaz rengin de yas alameti olduğu görülmektedir (Edebiyat Kavramları ve Terimleri Sözlüğü, 2001, s. 51). Ağıtçılar, ölüye ağıt söylesin diye para ile getirilen kişiler olarak da görülmektedir.

Dedem Korkut'un Kitabı'ndaki destanlar, bir yakınının ölümünde bir ağıtçı kadının tırnakları ile yanaklarını yırtmak istemesinden söz etmektedir (Esen, 1982, s. 11). "Ölünün annesi, kız kardeşleri, boy beyleri ak çıkarıp kara giyerler; analar çekip yakalarını yırtar, acı tırnaklarını ak yüzlerine çalıp göz elması gibi al yanaklarını yırtarlar" (Gökyay, 2006, s. 1101).

Eski Çin'de ölenler için yedi gün yas ilan edilir, ağıtçılar feryat figan eder ve ağıt yakarlar; rahipler ve müzisyenler de bunlara iştirak ederler. Eski Mısır'da buna benzer olarak evin kadınlarının üstlerine çamur sürerek dövündükleri, Yahudilikte ağlayıcı kadınlar, şarkıcı kadınlar, hünerli kadınlar adıyla bu işi meslek edinenlerin elbiselerini yırtıp saçlarını keserek hazır buldukları, yedi gün boyunca şiirler söyleyip koro hâlinde ağladıkları söylenmektedir. Afganistan'da kadınların ölüye sırayla ağıt söyledikleri, Kazaklarda kadınların ağıt söylerken ellerini yüzlerini parçaladıkları, Azerbaycan'da ağıtçı kadınların ölünün giysileri, kemeri, tüfeği gibi eşyalarına bakarak ağıt söyledikleri bilinmektedir. İslamiyet'ten önceki dönemlerde Araplarda da ağıtçı kadınların görevi, ölünün hâlini, iyiliklerini, kahramanlıklarını saymak, ağlamak ve çevredekileri de bu havaya sokmak ve matem havası estirmektir (Uludağ, 1988, s. 470-472).

Hz. Hüseyin'in şehit edilmesi üzerine Medine kadınlarının da feryat edip ağladıkları bilinmektedir. Hz. Hüseyin öldürüldüğü sırada havayı bir toz yığını sarmış, toz yukarı çıktıkça Hz. Hüseyin'in atı, yelesini kan rengine boyayarak çadıra doğru ilerlemiş, Ehl-i Beyt'in hanımları atın yelesini kanlı, üzerinde de Hz. Hüseyin'i göremeyince ağlamaya başlamış ve atla konuşur gibi bir ağıt yakmışlar:

Ey semend-i bâd pâ billâh kani ol şehsuvâr

Nîşe ol serdardan kaldın cüdâlık ihtiyâr

Neyledin ol dürr-i şehvârî ki tapşırđık sana

Kande saldın nîşe gelmez aştı hadden intizâr

(Hadîkatü's-Süedâ, 2013, s. 455-456).

(Ey rüzgâr ayaklı at! Billah nerede binicin? Sen nasıl o serdardan ayrılığın uz gördün? Sana emanet olan o inciye ne yaptın? Nereye saldın? Niçin gelmez? Beklemek haddi aştı.)

Her yerde farklı ama birbirine benzer özellikler gösteren ağıtçılar, Kazak Türkleri'nde baş sağlığına gelenler, evin sahibesi, kızı veya gelinidir, *Köris* denilen ağıdı özel bir makamlı okurlar. Azerbaycan'da ölen genç bir delikanlı ise ağıtçı annesidir ve nesir şeklinde ağıt yakar:

"Açılmayan tüfengin, sivrilmeyen hançerin, öz canga gurban. Ay kimi doğdun, gün kimi batdın, minende at bağı yardın, düşende yer bağı yardın, saydığın selam virding, saymadın yan virding, düşmanına dirsek gösterding...ağzıyıng seserli sözüne anang kurlıdu" (Elçin, 1993, s. 290).

Ağıtçılar, özelliklerine göre ölenin yaşadığı sürece güzel bir hayat sürmüş bir kişi ise malı, mülkü, güzelliklerinden; sıkıntılı hayat sürmüş bir kişi ise yaşantısı boyunca çektiklerinden, talihsizliğinden bahsederler. Kişinin vücut ve huy bakımından takdire değer tarafları da dile getirilir (Görkem, 2001, s. 106). Çoğu zaman da konular günlük olaylardır.

Ağıdın çoğunlukla kadına mal edilmesi, kadının toplumsal konumu ve duyguları bakımından cevabı belli ama irdelenmesi gereken de bir konudur. Kadın doğası gereği hassastır, çabuk ağlar, çabuk iletişim kurar, her şeyden öte o bir anadır ve bu yüzden ağıtçılık da ona

yakışmıştır. Kadının hissiyatı, edebî yaratıcılığı şiirlerde, acı da ateşin düştüğü yerde, Elbistanlı kadınların ağıtlarında kendini göstermektedir.

2. Ağıt Türünde Şiirler Söyleyen Elbistanlı Kadın Şairler

Kadının edebî hayattaki kaderi Elbistanlı kadın şairler için de aynıdır. Onlar genel olarak şiir yazmaya, yazdığını duyurmaya çekinmiştir. Şiir yazarların şiirleri de ele geçirilememiş, hatta hiç kaydedilememiştir. Kaydedilenler de okuryazar olanlar, başkalarına yazdıranlar ya da anında ezberlenip hafızalara yetişenler sayesinde. Ele geçirilememe sebeplerinden biri de senelerce saklandığı hâlde sahip olamama korkusuyla şiir defterlerinin yakılmış olmasıdır. Okuma-yazma oranına rağmen Elbistanlı kadın şairlerin diğer bölgelere göre sayısal olarak çok daha fazla olduğu dikkati çekmektedir. Elbistanlı kadınlar yeri ve zamanına göre şiirler yazmış, mâni ve türkü söylemiş, ağıt yakmıştır. Onların ağıt yakmalarına da pek çok şey sebep olmuştur. Onlar, acılarını içlerinde yaşayan, yanan ve derdini yazdıklarıyla duyuran kadınlardır. Hatta onlar, ölümlere ağıt yakmanın gerekli olduğuna inanmaktadırlar (KK. 1).

Elbistanlı kadın şairler; annesine, bacısına, kocasına, kızına, oğluna, kardeşine, kuzenine, halasına, gelinine, yeğenine şiir yazmıştır. Yetim kalma, yalnızlık, terk edilmiş olmanın acısı, küçük düşürülmesi, küslük, güvensizlik, çocuklarının olmayışı, evliliğinde beklediğini bulamama, eşi, kardeşi, evladı veya herhangi bir yakınının vakitsiz ölümü, geçmişine, çocukluğuna özlem duyuş, vatan hasreti; kadının şiir yazmasına, ağıt yakmasına sebep olmuştur. Anlatılan bilgilere göre her köyde çok sayıda kadın, kısa olup ezberlerinde tutabildikleri için olsa gerek ağıt, mâni, türkü söyleyip atışmalar yapmışlardır (KK. 2).

Elbistan tarihinde ağıtçı kadınlar, bu işi görev bilip komşularının, köylülerinin veya yakın köydekilerin cenaze merasimine katılıp ağıt yakan kadınlar ile herkese gitmeyip kendi üzüntüsünü içine atan ve bunu şiirleriyle paylaşan, ağıt tarzında şiir yazar kadınlardır. Biz de bu sebeple bu kadınları birlikte ele alıp kültürlerinde yer alan ağıt ve ağıtçılığı tanıyıp tanıtmak istedik. Kadının bu konudaki varlığını göstermek için hem bu türde şiir yazar hem de ağıtçılık yapan kadınları bir arada göstermeyi uygun bulduk ve aynı ad altında vermeyi tercih ettik.

Elbistan'da özellikle kadınlar, içlerinin yangınlarını dışa vurmak için ağıt yakmış, başkalarının dertlerine de yine ağıtlarla ortak olmuştur. Ayşe Dede Çabuk (d. 1948), Asuman Soydan Atasayar (d. 1959), Cennet Er (d. 1925-), Döne Çoban, Elif Yıldırım, Elif Öztürk (d. 1926), Eşe Bostan, Eşe Çay Taş (d. 1934), Fadime Sarı, Fadime Günay, Fatma Nehir, Fatma İnan, Fatma Yıldız, Feleknaz Erten (1888-1952), Güldane Hatun, Gülendamlar Ketizmen (1847-1942), Gülkız Güven (1902-1986), Gülkız İpek Kaya, Güllü Gözükara (d. 1929), Gülsün Seyran Aygün, Habibe Özer (1901-1961), Hatice Binboğa, Hatice Narter, Havva Çay (1892-1982), Hayriye Karakaş, Hacıkız Hatun, Lütfiye Karaca Deveci, Melek Köker, Meryem Nehir, Meryem Kalkandelen Cücük (d. 1959), Meyse Doğan (d. 1932), Mine Hanım, Muammer Ketizmen Sinan (d. 1930), Sahriye Şahinkaya, Münevver Soydan Özgenç (d. 1957), Naciye Kılıç, Yeter Bölükbaşı, Yeter Yıldırım (d. 1923), Zeynep Kılıç ve Zöhre Kasap bu kadınlardandır (Bilgin, 2015). Bu kadınların nelere ağıt yaktığını belirlemek için şiirlerine göz gezdirerek şöyle bir sınıflandırma yaptık:

2.1. Ölen Kişilere Söylenen Ağıtlar

İnsanlar, çeşitli sebeplerle ağıt yakarlar. Bu sebeplerin ilki ve en yaygın olanı ayrılık olarak düşünülen ölümdür. İnsanların, özellikle kadınların ölüm karşısında boşlukta kalmaları, çaresizlikleri, alışkanlıklarını bir daha yaşayamayacak oluşları, acı ihtiva eden ağıtların ortaya çıkışına sebep olmuştur. Ölen kişilere söylenen ağıtlar, en yaygın olanlardır. Anne, kardeş, evlat, eş, yeğen, damat ölümü üzerine Elbistanlı kadınlar üzölmüş, acılarını ağıtlarıyla dile getirmişlerdir. Cinayete kurban gidenler, evlenmelerinden kısa bir süre sonra ölenler, düğünlerini görememiş nişanlılar, asker ocağında ölenler, gurbetteyken ölenler, iş veya trafik kazalarında ölenler, hastalıktan ölenler (Bilgin, 2015, s. 266) gibi sırasız ölümler dolayısıyla pek çok ağıt yakılmıştır.

Yokluğun içimde derin bir acı

Zaman zaman yoklar ince bir sancı

Anacığım benim başımın tacı

Gelemem artık kış geceleri

Muammer Ketizmen Sinan (Uzun, 2012, s. 245).

Elbistan'ın emektar öğretmenlerinden babaannesi ve halası da şair olan Muammer Hanım (d. 1930); annesini, babasını, eşini, kardeşini, yeğenlerini genç yaşta iken kaybetmiş, acılarını, sevdiklerine yazdığı şiir ve ağıtlarla paylaşmıştır (Bilgin, 2015, s. 13-90).

Elbistan'da Havva Uğur Kalkandelen (1930-1985), altı çocuğuyla çok genç yaşta dul kalmış bir hanımdır. Becerisi, gayreti ve çalışkanlığı ile tanınır. Çok büyük sıkıntılar çekmesine rağmen dertlerini içine atmış, kimseye belli etmemiş, kimseden bir şey beklememiş aksine kendi vermiş ama genç yaşta çaresiz bir hastalığa düşmüş ve genç yaşta rahmetli olmuştur. Kızı Meryem Hanım (d. 1959), annesinin ölümü ve hastalık sürecini içi kan ağlayarak ifade ederken anasız ve babasız kalmanın acısını da yüreklere kadar hissettirmektedir.

Anam anam benim anam, genç yaşta dul kalan anam

Dertli dertli gelin anam, gün görmeyen benim anam

Eşen ağlar, Meryem ağlar, Sadeddin ciğerim dağlar

Altı tane yetimine bilmem ki ben kimler ağlar

Meryem Kalkandelen Cücük (KK.1).

Meryem Hanım da Elbistan'ın vefakâr ve cefakâr ağıtçılarından. Küçük yaşta babasını, genç yaşta annesini, daha on üç yaşındayken de kızını kaybetmesi onun ağıt yazmasına sebep olmuştur.

Ağıt yaşamın gereği, direncin ezgiye dönüşmüş hâlidir. Yaşlı ölümlerinde ağıtta sessizlik hâkimken, genç ölümlerinde şivana durulur. Bir yiğit öldüğünde yalnız kadınlar ağlamaz; kurtlar, kuşlar, dağlar, taşlar da ağıta durur (Binyazar, 1979, s. 14).

Elbistan'da kardeş ölümü üzerine yakılmış pek çok ağıt vardır. Bunlardan Gülkız Hanım'ın (1902-1986) eşkıya kurşununa hedef olan kardeşi Çelik lakabıyla meşhur Duran'a yaktığı ağıt:

*Yaşa anam oğlu yaşa
Bak başıma gelen işe
Mektup mu salayım bacım
Muratsız giden kardeşe*

Gülkız Güven (Uzun, 2012, s. 46)

şeklinde başlamaktadır. Bu ağıt, kırk altı kıtadan oluşmaktadır (Uzun, 2012, s. 44).

Elbistan'da pek çok kadın evladını kaybetmiş, bu acıyı ağıtlarıyla hissettirmiştir. Güllü Gözükara (d. 1929), iki erkek çocuğunu birer aylık iken kaybetmiş ve ikinci çocuğunun ölümü üzerine şu ağıdı yakmıştır:

*Yaşın küçük gitme bebek
Heba olur onca emek
Çok gördü ki felek seni
Kanadını çaldı demek*

Güllü Gözükara (Uzun, 2012, s. 28).

Elbistan'da eşlerinin, yeğenlerinin, damatlarının, torununun, dayısının, gelininin ölümü üzerine ağıt yakan kadınlar da olmuştur (Uzun, 2012, s. 197; Bilgin, 2015, s. 23, 164, 219, 241, 263).

2.2. Doğal Afetler Üzerine Yakılan Ağıtlar

Deprem, toprak kayması, çığ, sel baskını, yangın gibi olaylar üzerine de ağıtlar yakılmış; acılar, sıkıntılar paylaşılmıştır. Elbistan'a bağlı eski adı Ambarcık, şimdiki adı ise Söğütlü olan köyde Adıgüzeller'in kızı Arife ile üç arkadaşı çarpılık toprağı (Elbistan Ağzı Sözlük, 2006, s. 70) almaya gittiklerinde göçük altında kalarak ölürler. Bu olay üzerine Zöhre Kasap (?) şu ağıdı yakar:

*Gül Arefem eş olmamış
Sevdiğine baş olmamış
Mevlam dünyayı kuralı
Daha böyle iş olmamış*

Zöhre Kasap (Uzun, 2012, s. 356).

Elbistan Çiçek Köyü'nden Gülkız İpek de kardeşi Habibe'nin toprak altında kalması üzerine ağıt yakmıştır (Uzun, 2012, s. 357); Ambarcık Köyü'nden Hacı Hasan Uğur da baldızının böyle bir olayda ölmesine ağıt yakmıştır. Bölgede pek çok kişi bu olayları bilmekte ve nice civanlar öldü diye hayıflanmaktadır (KK. 2).

Elbistanlı kadın şairler çevre olaylarına da duyarsız değildir. Münevver Hanım, Sivas Madımak Oteli'nin yakılması olayına "19 Yıl Sonra Temmuz'a Ağıt" başlığıyla şu şiiri yazmıştır:

*Gün 2 Temmuz, gerici kıyam
Şeriat çığlıkları vermedi aman
Her sene yeniden deşilir yaram*

*Ah edip ağlamaya gözüm kalmadı
Can dayanmaz Madımak'ın ateşine, külüne
Kurban olam oğuluna, geline
Ben öleydim hepinizin yerine
Artık dayanmaya özüm kalmadı*

Münevver Soydan Özgenç (Bilgin, 2015, s. 179).

Münevver Hanım, Elbistan'ın tanınmış ailelerinden Nakiboğullarından M. Hilmi Soydan'ın kızıdır. Onun gazetelerde yazdığı kadın köşelerinde modern bir bakış ve duyarlılıkla yazdığı şiirleri bulunmaktadır (Bilgin, 2015, s. 179-180).

2.3. Hastalıklara Yakılan Ağıtlar

Elbistanlı kadınlar hastalığa karşı çok duyarlıdır. Genel olarak hastalara, çocuklarının hastalıklarına ve kendi hastalıklarına da şiirler yazmışlardır. Bu şiirlerde hâkim duygu Allah'a sığınmaktır. Gülendam Hanım da hastaların zor şartlarda yola düşeceklerini bildiğinden *elaman* dediği şiirinde “Allah'a yalvar ki o da afiyet çakmağımı çaksın.” şeklinde çok da güzel bir benzetme yapmaktadır:

*Çaresiz düşecek yola
Allah yardımcısı ola
Güle gide güle gele,
Aman Allah'ım elaman
Gülendem'im yalvar Hakk'a
Her türlü yüzüne baka
Afiyet çakmağın yaka
Aman Allah'ım el-eman*

Gülendam Ketizmen (Bilgin, 2015, s. 26-27).

Hastaların küçük yerlerdeki sağlık şartları zordur. Durdine dermanı kendi çevresinde bulamayanlar onları şehir şehir dolaştırırlar. Böyle bir durumda kalan Gülendam Hanım da hasta oğlu yollara düşünce şöyle bir ağıt yakar:

*Yarabbi daraldım kapına düştüm
Sabır pınarının suyundan içtim
Hüsni rızam ile canımdan geçtim
Acı göstermeden götür efendim*

Gülendam Ketizmen (Bilgin, 2015, s. 29-30).

2.4. Kahramanmaraş Olaylarına Yakılan Ağıtlar

Kahramanmaraş olaylarında ilk karışıklıklar okullarda çıkmış, olaylar sonucunda çok kişi hayatını kaybetmiş, yaralananlar olmuş, evler yakılmış, işyerleri tahrip edilmiş, otomobiller yakılmıştır. Olaylar Şii-Alevi, Alevi-Sünni ve Şii-Sünni ayrımcılığına dayanmış ve insanlar birbirlerinin hayatına kastetmiştir.

Asuman Soydan Hanım'ın, Kahramanmaraş olaylarının etkisiyle yazdığı, kendi ifadesiyle ilk şiiri ağıt niteliğindedir.

*Bir şehir geliyor gözlerimin önüne
Bir şehir ki; gaziler, dervişler yetiştirmiş
Şehitler gömmüş bağına bir zamanlar
Kahramanlık naralarını dinlemiş yer gök
Göğüsler gururdan kabarmış
Gözyaşları sevinçten akmış bir zamanlar*

Asuman Soydan Atasayar (Uzun, 2012, s. 12).

Asuman Hanım, Elbistan'ın tanınmış ailelerindedir. Tahsilini terör olaylarının artışı üzerine bırakmak zorunda kalmış ama kendini her alanda yetiştirmiştir. Hem resim çalışmaları hem de dergilerde şiir ve yazıları bulunmaktadır (Uzun, 2012, s. 12-14).

2.5. Kına Ağıtları

Türk topluluklarında “yakım yakma”, “gelin ağlatma”, “kına ağıdı”, “ağıt havası”, “gelin türküsü”, “gelin yası” adı verilen ağıt türküleri bulunmaktadır. Bir kızın evden ayrılması, özellikle anne için bir anda kabullenemediği, içine sığdıramadığı bir acıdır. Evlenen kızın baba evinden ayrılırken söylediği manzumeler de ağıt olarak addedilmiştir (Timurtaş, 2005, s. 50). Bu tür ağıtların, konusu ölüm ve felaketler gibi katlanılması, kabullenilmesi güç olaylar olmamakla birlikte baba evinden uzaklaşma, etkisi uzun süren üzüntülerdendir. Elbistan'ın kültürel özelliklerini yansıtan birçok bestelenmiş türkü ve ağıt vardır. Bunlardan bir kısmı da kına gecelerinde söylenen kına ağıtlarıdır.

*Gıcılar kavak gıcılar
Kavak değil oduncular
İşte geldi kınacılar
Kız anası, kız babası
Hani bunun öz anası (Uzun, 2012, s. 181).*

Kına ağıtlarına türkü ağıdı, gelin türküsü adı da verilmektedir ve bu ağıtlar, yaşanan olayları, ekonomik, sosyal, kültürel değerleri nesillere aktarmada köprü görevi görmektedir. Asker ağıtlarında da ayrılık acısı mevcuttur. Vatan görevini yerine getiren askerler, daha yolcu ederken anaların ciğerine bir ateş olup düşer ve kadınlar, askerlerine ağıtlarını yakarlar. Bu ağıtlarda da hâkim olan duygu gidenlerin dönmeyeceği inancıdır.

2.6. Devlet Büyüklerine Yakılan Ağıtlar

Şairlerin devlet büyüklerinin ölümüne yaktıkları ağıtlar da sevgi ve vefa duygusunun birer örneğidirler. Elbistanlı kadın şairler bu konulardaki şiirleri çok içten ve yaşar gibi yazarlar.

Ben Atatürk'üme hürmet ederim

Seni duydu yine arttı kederim

Görmek için sarayına giderim

Bugün cihan kan ağladı Atatürk

Feleknaz Hanım (Bilgin, 2015, s. 61).

Feleknaz Hanım, Elbistan'ın tanınmış ailelerinden şair Gülendâ Hanım'ın kızıdır. Yaşadığı sıkıntılar, ayrılıklar, terk edilmiş olması onun nazik ruhunu yaralamış olmalı ki dertleşir gibi şiir yazar.

2.7. Mahkûm Yolu Bekleyenlerin Yaktığı Ağıtlar

Elbistan sadece ölüme, ayrılığa değil; bekleyişlere de şiirler yazmıştır. Bu bekleyişlerde de olaylara karşı duyguludur, acıdır. Annesi Fatma Hanım gibi şair olan Güllü Hanım, 1953 yılında Elbistan Eldelek Köyü'nde çıkan bir kavgadan dolayı tutuklanan eşi Muhittin Gözükara için şu ağıdı yaktığıdır:

Yanarım yanarım tütünüüm tütmez

Kurudu bahçemde güllerim bitmez

Kuzulu koyun da dışarı gitmez

Niçin getsin deyi haber salarsın

Güllü Gözükara (Uzun, 2012, s. 274).

Ağıdı yazmasına sebep de kayınvalidesinin gelinini oğluna şikâyetidir. Mahkûm Muhittin: "On iki yıl mahkûmiyet almış birini beklemese de haklıdır, çocukları alın, o da babasının evine gitsin." der. Güllü Hanım bu sözlere anlam veremez ve bu ağıdı yakar.

2.8. Şairlerin Kendilerine Yaktıkları Ağıtlar

Elbistan'da kendi adına ölmüş gibi ağıt yaktıran kişiler de kendine ağıt yakanlar da olmuştur. Bunlardan Lütfiye Hanım, genç yaşta yakalandığı verem hastalığına yenik düşüp hastalığı ilerleyince, kendine şu ağıdı yaktığıdır:

Yüce dağ başında erikli bostan

Ağlayı ağlayı ayrıldım dosttan

Amanın uşaklar sılama yaslan

Sılama gurbette ağlar gezerim

Lütfiye Deveci Karaca (Bilgin, 2015, s. 240).

Cezaevinden çıkan Dirgen Ali nam bir zat, hanımı Hatice Hanım'dan kendi adına ölmüş gibi ağıt yakmasını ister. Hanımı da altı kıtalık bir ağıt yakar:

*Altı oğlu var, beş de kızı
Küllü yetim bırakma bizi
Kapı döşlüm, kurt bileklim
Yıkılsın Elbistan düzü*

Hatice Binboğa (Uzun, 2012, s. 267).

Eşine isteksiz olarak ağıt yakan Hatice Hanım, hastalığı üzerine kendine de şu ağıdı yakar:

*Çeke çeke bu dert beni alıcı
Etim gidip kemiklerim kalıcı
Doktora gidersem can mı verici
Kader böyleymiş derim ağlarım*

Hatice Binboğa (Uzun, 2012, s. 285).

Elbistanlı ağıtçı kadınlar, ölü evine bir hediye ile davet edilir. Bunu meslek edinen bir ağıtçı ise hiç geri çevirmeden teklifi kabul eder. Ölü evine gelen ağıtçı, evin kadınlarını etrafına toplar, ölünün elbiseleri bir bohçayla ortaya getirilir; onları tek tek eline alan ağıtçı, gözyaşları içinde ağıtlarına başlar. Bazen bu ağıtlara kadınlar sırayla katılırlar. Ağıtlar genellikle acı, şikâyet, beddua, yakınma, hayıflanma ihtiva eder; kadere razı olduğunu ifade eden, dua, gurur, sabır telkin eden ağıtlar da bulunmaktadır. Elbistanlı ağıtçı kadınlar, eski dönemlerde farklı köylere atışma şeklinde ağıt söylemek üzere gitmişlerdir (KK.1, KK.2).

Ağıtçılar, genellikle belli kalıplarla ağıt söylerler. Konuya, kişiye göre isim tekrarlarından sonra olaylar irticalen gelişir. Ağıtların kafiye düzenleri farklıdır. Elbistan ağıtları, çoğunlukla müstakil dörtlüklerden kurulu ağıtlardır ve genel itibarıyla Kahramanmaraş olaylarını konu edinen ağıtlar, Yemen savaş yıllarını konu edinen ağıtlar, şehit ağıtları, seferberlik yıllarını konu edinen ağıtlar, askerlik dönemini konu edinen ağıtlar, toplumsal olayları konu edinen ağıtlar, kıtlık dönemlerini konu edinen ağıtlar, kına gecelerinde söylenen yöresel ağıtlar, sevgiliye duyulan aşkı konu edinen ağıtlar, ayrılık acısını konu edinen ağıtlar, gönülsüz evliliklerden duyulan üzüntüyü konu edinen ağıtlar, eşlerin rahatsızlığı ve onları yitiren insanları konu edinen ağıtlar, doğum esnasında yaşanan ölüm olaylarını konu edinen ağıtlar, evlatların yitirilmesini konu edinen ağıtlar, ana-babanın vefatını konu edinen ağıtlar, kardeşlerin vefatı üzerine duyulan üzüntüyü dile getiren ağıtlar, gelin-kaynana ilişkisini konu edinen ağıtlar, kader konulu ağıtlar, daha ölmeden kendi ölümüne yakılan ağıtlar, hayatının belli bir dönemini cezaevinde geçirmek zorunda kalan insanları konu edinen ağıtlar, çeşitli hastalıklarla vefat eden insanları konu edinen ağıtlar, kazara hayatını kaybeden insanları konu edinen ağıtlar, trafik kazaları sonucu hayatını kaybeden insanları konu edinen ağıtlar, çeşitli vesilelerle cinayete kurban giden insanları konu edinen ağıtlar, eşkıyalar tarafından hunharca öldürülen insanları konu edinen ağıtlar, doğal afetleri konu edinen ağıtlar, vücut uzuvlarının yitirilmesini konu edinen ağıtlar, doğa-tabiat konulu ağıtlar, intihar ederek yaşamını yitirenleri konu edinen ağıtlar, bestelenmiş türkü ağıtları bağlamındadır. Fakat ağıtçı kadınlar olarak isimlendirdiğimiz Elbistan'ın ağıtçı kadınlarının ağıtları konularına göre; ölen kişilere söylenen ağıtlar, doğal afetler üzerine yakılan ağıtlar, hastalıklara yakılan ağıtlar, Kahramanmaraş olaylarına yakılan ağıtlar, kına ağıtları, devlet büyüklerine yakılan ağıtlar, mahkûm yolu bekleyenlerin yaktığı ağıtlar, şairlerin kendilerine yaktıkları ağıtlar şeklindedir. Elbistan ağıtları, çoğunlukla ağıtçılar tarafından, kısmen ölenin

yakın akrabaları tarafından, nadiren de ölen kişi tarafından söylenmiştir. Ağıtlar, ağıt yakılan konuya, kişiye göre isimlendirilmiştir: Arefe'nin ağıdı, Topraklıkta ölen bacıya, Anneme, Döndü gelinin ağıdı, bunlardan bir kaçıdır (Gözükara ve Özalp, 2011, s. 71,81,112,166).

3. Elbistan Ağıtlarının Şekil Özellikleri

Elbistanlı kadınların söyledikleri ağıtlar, genellikle hece vezninde ve dördlükler hâindedir. Sekiz ya da on birli hece vezninde söylenmiş ağıtların (Bilgin, 2015, s. 144) kafiye türlerine baktığımızda daha çok yarım, tam ve zengin kafiye şeklinde olduğu görülmektedir.

Kapımızın önü kiraz

Gel yiğidim otur biraz

Sen Mehmet'i çok severdin

Mehmet'i kimse alamaz (Gözükara ve Özalp, 2011, s. 87).

Kafiye şemasının bazen serbest bazen de aaab, aaba, abab şeklinde olduğu da görülmektedir:

Orta direk ortasından biçildi

Ala kanlar dört tarafa saçıldı

Bayramlık oğluma hülle biçildi

Eylen oğlum eylen baban da gelsin (Bilgin, 2015, s. 261).

Bentler hâlinde yazılan ağıtların da bent sayılarında değişiklikler görülmektedir. Üç mısrası aynı, dördüncü ve beşinci mısraları aynı kafiyeli beşleme ağıtların son iki mısrası nakarat şeklinde tekrarlanır.

Sene üç yüz kırk ikide gelin edelim kızımı

Elestü ervâh halkında ben almışam yazımı

Oğlan için çok yalvardım geçirmedim nazımı

Vicdanının hükmün işle kerimeler pederi

Böyle imiş kerimeler validenin kaderi

Feleknaz Hanım (Bilgin, 2015, s. 49).

Şiir boyunca *vicdanının hükmün işle kerimeler pederi / böyle imiş kerimeler validenin kaderi* kısmı nakarat olarak tekrar edilmiştir.

Ağıtların çoğunda “ah, aman, of, uy, vay” gibi bölgelere göre farklı feryat sözleri bulunur:

Baharda kuşlar ötüşür

Çiçek çimene katışır

Çektiğimiz dert yetişir

Aman Allah'ım el-eman

Gül Hatun (Bilgin, 2015, s. 27)

Ağıtlarda yöresel söyleyişler ve ağızlar da dikkati çekmektedir:

Gül Arefe'm yekinsene

Altınımı takınsana

Sen anayın bir kızısın

Her kazadan sakınsana

Zöhre Kasap (Bilgin, 2015, s. 267).

4. Sonuç

Ağıtlar, insanların yüreklerinde yaşayan acılarının göstergesi olarak söylenmiş sözlü geleneğin önemli ürünlerindedir. Bu çalışmayla Elbistan ağıtlarında; yörenin savaşımlara, depreme, sele maruz kaldığına, Elbistanlıların ölüm, ayrılık, hastalık ve zamansız kayıplara sessiz kalmayıp yüreklerindeki dışa döktüklerine, başkalarının dertleriyle hemhal olduklarına, Elbistanlı ağıtçı kadınların duygusal olduğuna, duygularını dile getirirken gözyaşlarına boğulduklarına, yüreklerinin yandığına şahit olduk. İncelenen ağıtlara göre Elbistan ağıtları dördünlükler hâlinde yazılmıştır. Çoğunlukla sekiz ya da on birli hece veznededir. Kafîye şeması bazen serbest bazen de aaab, aaba, abab şeklindedir. Ağıtların isimlendirilmesi; çoğunlukla ağıt yakılan kişinin adıyla, bazen ağıt yakanın çocuğuna, kızına, gelinine ağıdı şeklinde, bazen de ağıt yakılmasına sebep olan olayın ifade edilmesiyledir. Ağıtlar, büyük oranda ölüm üzerine yazılmıştır, diğer konularda yazılan ağıtlar daha azdır.

Kaynak kişilerden alınan bilgilere göre Elbistan'da ağıtçıları ölen kişinin en yakınına sarılarak ağlar, ağıta başladığında da sessizlik hâkim olur. Ölen kişinin giysileri ellerindeyken ağıta devam eden ağıtçıları, aynı köyden olabildiği gibi başka köyden de olabilir. Elbistan'da ağalardan birinin ağıtçıları çağırıp ölümünün yansıttığını haber verdiği ve kendisine ağıt yakılmasını istediği de bilinmektedir. Kadına özellikle Elbistanlı kadınlara ağıt yazdıran sebepler, öncelikle gelenek, zor yaşam şartları, ölüm, hastalık, ayrılık, terk ediliş, bekleyiş ve kendi duyarlılıkları, hassasiyetleridir.

Yapılan araştırmalara göre ağıt söyleyen Elbistanlı kadınların birçoğu okuma yazma bilmemektedir. Okuma yazma bilmeyip içindekileri döken ince ruhlu kadınların duydukları ve hissettikleri ile oluşturdukları şiir dünyaları takdire değerdir. Özellikle şiirlerde sadece Elbistanlının bileceği yerel kelimelerin ve söyleyişlerin olması, dil ve kültür özelliklerini yansıtmaya bakımından saygıyla karşılanmalıdır. Bu şiirler ve ağıtlar, kadınların dile getiremedikleri, içlerine attıkları haykırılarıdır.

Kaynaklar

- Bali, M. (1997). *Ağıtlar*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı.
- Bilgin, A. (2006). *Elbistanca örnekleriyle Elbistan ağız sözlük*. Elbistan: Pınar.
- Bilgin, A. (2015). *Elbistanlı hanım şairler*. İstanbul: Özgü.
- Binyazar, A. (1979). *Ağıt toplumu*. İstanbul: Can.
- Çağbayır, Y. (2007). *Orhun Yazıtlarından günümüze Türkiye Türkçesinin söz varlığı, Ötüken Türkçe sözlük I-V*. İstanbul: Ötüken.
- Devletşah. (2011). *Tezkiretü's-Şuarâ*. Çev. Necati Lugal. İstanbul: Pinhan.
- Elçin, Ş. (1990). *Türkiye Türkçesinde ağıtlar*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

- Elçin, Ş. (1993). *Halk Edebiyatına giriş*. Ankara: Akçağ.
- Ergin, M. (2021). *Orhun Abideleri*. İstanbul: Boğaziçi.
- Esen, A. Ş. (1982). *Anadolu ağıtları*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Fuzûlî. (2013). *Hadîkatü's-Süedâ, ermişlerin bahçesi, Kербela şehitlerinin destanı*. Sad. M. Faruk Gürtunca. İstanbul: Huzur.
- Görkem, İ. (2001). *Türk Edebiyatında ağıtlar, Çukurova ağıtları-metin-inceleme*. Ankara: Akçağ.
- Gözükara, M. ve Özalp, Ö. H. (2011). *Elbistan ağıtları I-II*. İstanbul: Özgü.
- Kaya, D. (2014). *Anonim Halk şiiri*. Ankara: Akçağ.
- Kemal, Y. (1992). *Ağıtlar*. İstanbul: Toros.
- Köksal, H. (1996). Günümüz âşık ve şairlerinde ağıt yakma geleneği, *Bilig, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 234-240.
- Köprülü, M. F. (1989). *Edebiyat araştırmaları I*. İstanbul: Ötüken.
- Köprülü, M. F. (2014). *Türk edebiyatı tarihi*. İstanbul: Alfa.
- Kudret, C. (2018). *Örneklerle edebiyat bilgileri*. İstanbul: Kapı.
- Kutsal Kitap*. (2001). İstanbul: Yeni Yaşam.
- Mahmud el-Kaşgarî. (2007). *Divânü Lugati't-Türk*. Çev. Serap Tuba Yurteser ve Seçkin Erdi. İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Şenel, S. (1988). "Ağıt", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, c. I, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 470-472.
- Tâhirü'l-Mevlevî. (2019). *Edebiyat lügati*. Haz. Kemal Edip Kürkçüoğlu. İstanbul: Büyüyen Ay Yayınları.
- Temizyürek, M. (2019). *Ağıt, şiir, kadın*. İstanbul: Edebî Şeyler.
- Tietze, A. (2016). *Tarihi ve etimolojik Türkiye Türkçesi lügati I-X*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Timurtaş, F. (2005). Tarih içinde Türk edebiyatı. Ankara: Akçağ..
- Türk dili ve edebiyatı ansiklopedisi I-VI*. (1977). İstanbul: Dergâh.
- Türk dünyası edebiyat kavramları ve terimleri ansiklopedik sözlüğü I-VI*. (2001). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Türkiye'de halk ağzından derleme sözlüğü I-V*. (2009). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uludağ, S. (1988). "Ağıt", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, c. I, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 470-472.
- Uzun, O., Temiz M. ve Özdemir H. İ. (2012). *Kahramanmaraş yöresi ağıtları I-IV*. Ankara: Kahramanmaraş Belediyesi Yayınları.

Sözlü Kaynaklar

- KK. 1: Meryem Cücük, d. 1959, Elbistan, evli, ev hanımı, 05. 08. 2023.
- KK. 2: Mustafa Uğur, d. 1945, Elbistan, ilkokul, evli, matbaacı, 10. 09. 2023.

Extended Abstract

Elegies are lyrics that express feelings such as helplessness, fear, excitement, sadness, and rebellion in the face of natural disasters, illness, death, and separation. The lament, which has been seen since the Sumerians, manifests itself in the form of poetic laments in many societies. In *Dîvânü Lugâti't-Türk*, the verse describing the death of Alper Tunga is also an elegy.

Lamentations are mostly sung by women, and it is seen that these women, who are named with words meaning “weeper”, constitute a profession. According to the information gathered, during the lament ceremony, the relatives of the deceased form a circle around the women, and the woman with a bundle of clothes and laundry in front of her sings the lament, while the other women accompany her. Lamentations are sung in seven, eight, and eleven syllabic meters, and there are also those sung in aruz. They are in the forms of kosma, mâni, epic, and folk songs and are mostly sung in quatrains. The quatrains are sometimes organized in the form of question-answer.

The number of lines of bent laments may vary. The last two verses of pentameter elegies with the same three lines and the same rhyme in the fourth and fifth lines are repeated as a refrain. Not only pain and grief, but also the good deeds, good qualities, and heroism of the deceased are included in the lament. In other words, elegies are not only lyrical but also have epic elements. On the one hand, the poet cries for his hero, and expresses his grief for his death, on the other hand, he also mentions his skills and heroism. Elegies are categorized according to their structure, subject, and the places where they are sung. Deaths, separations, natural disasters, disabilities in accidents, wars resulting in defeat, enemy attacks, bandit attacks, migrations, famine, and diseases are among the subjects of laments.

The lamenters may be a relative of the bereaved family, the deceased's sister, mother, daughter, cousin, or a stranger. In lament ceremonies, it is customary for women to wear their dresses backward and to wear black dresses. In old customs, it is even seen that men and women tie a white cloth around their waist and cover their heads with a white cloth, and the color white is a sign of mourning. The epics in the book of Dede Korkut tell about a lamenting woman who wanted to tear her cheeks with her fingernails at the death of a relative. In ancient China, seven days of mourning were observed for the dead, mourners wailed and lamented, and priests and musicians joined them. Similarly, in ancient Egypt, it is said that the women of the house smeared mud on themselves and beat themselves, and in Judaism, those who made a profession of this work, called weeping women, singing women, skillful women, tore their clothes and cut their hair, were present, sang poems and wept in chorus for seven days.

Women of Elbistan wrote poems, sang folk songs, and laments according to the time and place. Many things have caused them to lament. They are women who live their pain inside, burn, and make their troubles known through their writings. They even believe that it is necessary to lament the dead. Women poets from Elbistan wrote poems for their mothers, sisters, husbands, daughters, sons, brothers, cousins, aunts, daughters-in-law, and nieces. Orphanhood, loneliness, the pain of being abandoned, humiliation, resentment, insecurity, lack of children, not finding what she expected in her marriage, untimely death of her husband, brother, sister, son, or any relative, longing for her past, childhood, homesickness; caused women to write poetry and lament. Elegies are important products of oral tradition, sung as an indication of the pain in people's hearts.

In the laments of Elbistan, where we see the most heartbreaking examples of this, we witnessed that the region was exposed to wars, earthquakes, and floods, that the people of Elbistan did not remain silent about death, separation and untimely losses, that they poured out what was in their hearts, that they were in touch with the troubles of others, that the lamenting women of Elbistan were emotional, that they drowned in tears and their hearts burned while expressing their feelings. Although some of the laments have rhyme and syllable disorders, the worlds of poetry created by illiterate women who poured out their inner thoughts with what they heard and felt are worthy of appreciation. In particular, the fact that there are local words that only Elbistanis know in the poems should be respected in terms of reflecting the language and cultural characteristics. These poems and laments are the cries of women that they could not express, that they threw into their hearts.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/1 2024 s. 80-96, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**İNTERNET FOLKLORUNUN OLUŞMASINDA FOLKSONOMİNİN ROLÜ ÜZERİNE
BİR ARAŞTIRMA**

Ümit OĞUR*

Geliş Tarihi: 28 Temmuz 2023

Kabul Tarihi: 7 Eylül 2023

Öz

Çalışmada folksonominin internet folklorunun oluşma sürecindeki rolü, halk bilimi çerçevesinde ele alınmıştır. Bu amaçla ilk olarak folksonomi ve bağlantılı diğer teknik bileşenler kısaca tanıtılmış, daha sonra halk bilimi kapsamında değerlendirilebilecek halk kültürü öğelerinin folksonomi uygulamalarıyla nasıl ortak kabule dayalı folklorik değerler kazandıkları açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmada; internet ortamında, folksonomik modeller (halkın sınıflandırma yönetimi) etiketlenen bazı içerikler incelenmiş ve söz konusu araştırma nesnelere, üretilen folklor modeli üzerinden bir karşılaştırmaya tabi tutulmuştur. Çalışmada folksonomi ve internet folkloru arasındaki ilişki; folksonominin folklor çıktılarının üretim süreçlerindeki pozisyonu üzerinden açıklanarak elde edilen bulgular paylaşılmıştır. Araştırma sonucunda; folksonominin, internet folklorunun oluşumunda kayda değer etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İnternet folkloru, folksonomi, halk kültürü, dijital kültür.

**A RESEARCH ON THE ROLE OF FOLKSONOMY IN THE
FORMATION OF INTERNET FOLKLORE**

Abstract

The study deals with the role of folksonomy in the formation processes of internet folklore within the framework of folklore. For this purpose, at first, folksonomy and its related technical components were briefly introduced, then it was tried to explain how the folk culture elements suitable for evaluation within the framework of folklore gain folkloric values based on common acceptance with folksonomy practices. In the research; In the internet space, some content labeled with the folksonomic model (people's classification management) has been examined and these research objects have been subjected to a comparison over the produced folklore model. In the study, the relationship between folksonomy and internet folklore; The position of folksonomy in the production processes of folklore objects is explained and the findings are shared. As a result of the research; It has been determined that folksonomy has an important effect on the formation of internet folklore.

Keywords: Internet folklore, folksonomy, folk culture, digital culture.

* Dr.; umitoguredb@gmail.com.

Giriş

İnsanlar arası iletişim, başta yazı olmak üzere süreçte geliştirilen çok sayıda iletişim teknolojisiyle gerçekleştirilmektedir. İnsanlığın ilk dönemlerinde kullanılan ilkel iletişim biçimlerinin yerini telgraf, telefon gibi yakın zaman teknolojileri almıştır. Bugün gelinen noktada ise tüm dünyayı aynı anda aynı teknolojik zeminde buluşturma yeteneğiyle internet, büyük halk topluluklarına sanal iletişim deneyimleri yaşatmaktadır. Web 2.0'ın sağladığı altyapıyla birlikte, özellikle 2010 yılından sonra yaygın kullanım alanı kazanan akıllı cep telefonları, söz konusu internet iletişimini mobil düzleme taşımıştır. Bu noktada gelişmiş internet altyapısı üzerine kurulu sosyal medya yazılımlarının rolü büyüktür. Sosyal medya platformları, iletişimi pratik arayüzlerle sanallaştırmakla kalmamış aynı zamanda dijital kültür bağlamlarının oluşmasına da zemin hazırlamıştır. Kültürün dijital mecralarda şekillenmesi ve çok sayıda öz-tasarım normuyla bireysel düzenlemeler içermesi sonucunda; kültürü inceleyen disiplinler, inceleme evrenlerini bu yeni sahaya göre yeniden güncellemek durumunda kalmıştır.

Dijital kültürün oluşmasında önemli rol üstlenen başlıca araç bilgisayardır. Bilgisayarlar ve bağlantılı teknolojiler ilk zamanlar askerî amaçlarla kullanılırken süreçte kişisel kullanıma açılarak ev ortamına taşınmışlardır. Bu sürecin bugüne yansıyan en etkili örneği ise akıllı cep telefonlarıdır. Jill Walker Rettberg (2010) tarafından “evcilleştirme” metaforuyla yorumlanan bilgisayarların akıllı cep telefonlarına dönüşmesi, sadece mobil iletişim teknolojisi değil aynı zamanda kültürel bir dönüşümün arka planını oluşturmuştur (s. 477). Akıllı cep telefonları, ilk dönemlerinde sınırlı kitle tarafından kullanılsalar da zamanla tüm yaş gruplarından insanların temel iletişim araçlarına dönüşmüşlerdir. Bu anlamda sosyal medya uygulamaları; hızlı olmaları, kolay kullanımları ve daha fazla duyuya hitap etmeyi sağlayan özellikleri nedeniyle toplumların büyük bölümünde benimsenmişlerdir. Ortaya çıkan bu yeni sosyal ortam, dijital altyapısından bağımsız olarak, tamamen insanın biyolojik donanımıyla açıklanabilecek performans alanları yaratmaktadır. Böylece sosyalleşme refleksinin uzantısı olarak ortaya çıkan ve doğrudan insana ait içgüdüsel ilhamlarla üretilen halk estetiğine bağlı folklorik üretimler de sosyal medya platformlarında görülmeye başlanmıştır. Buradan hareketle bağlamın dijitalleşmesine rağmen insan toplulukları arasındaki folklorik etkileşimin devam ettiği söylenebilir. Bu aşamada halk bilimci için önemli araştırma nesnelere barındıran sosyal ağların yapısal özelliklerinin de tanımlanması ve yapılacak analizlerin bu doğrultuda elde edilen bilgiler çerçevesinde şekillendirilmesi gerekmektedir. İnternet ortamının teknik özelliklerinden biri olarak beliren ve dijital kültürün oluşmasında önemli paya sahip folksonomik paylaşımlar ise bu çalışmanın odaklandığı dijital ortam araçlarından biridir. Folksonomi, Web 2.0 arayüzünün sağladığı olanaklarla, internet kullanıcılarının etiketledikleri içeriklerin daha kolay bir şekilde diğer kullanıcılara ulaşmasını sağlamaktadır. Bu yönüyle folksonomi, sadece dijital bir yazılım değil aynı zamanda halk kültürünün şekillendiği ve üretildiği bir mecra olarak internet ortamındaki anonimleşme süreçlerini de etkileyen bir tekniktir. Çalışmada folksonomi, internetin kısa tarihçesiyle birlikte tanıtılmıştır. Daha sonra folksonominin internet folklorunu oluşturan teknik süreçler bağlamındaki pozisyonu, halk kültürüne etkileriyle birlikte değerlendirilmiştir. Çalışma boyunca yapılan analizler, halk bilimi teorileriyle temellendirilmeye ve akademik yaklaşımlarla bilimsel bir zemine oturtulmaya çalışılmıştır.

1. Web 2.0: Dijital Kültürün Doğuşu

İnternet; temelde farklı yerlerdeki iki bilgisayar arasında ses, metin ve görüntü gibi çoklu ortam nesnelерinin genel bir ağ üzerinden paylaşılmasına imkân tanıyan bir sistemdir. Bu sistemin tarihsel olarak başlangıç noktası ARPA¹-NET bünyesinde gerçekleştirilen çalışmaların somut prototiplerinin tanıtıldığı 1969 yılıdır (Banks, 2008, s. xxviii; Castells, 2008, s. 59; Gere, 2019, s. 76-77). Buna karşılık bugün kullanılan internet modeline en yakın sistem IP (Internet Protocol / İnternet Protokolü) ve TCP (Transmission Control Protocol / İletim Kontrol Protokolü) adlı yazılım protokolleridir ve bu yazılımlar sayesinde metin, ses veya görüntüler bilgisayar, telefon veya benzeri taşınabilir cihazlarla genel ağ üzerinden paylaşılabilir (Berners-Lee, 2000, s. 18).

İnternet, alt değişkenleri ve yarattığı etkileşimli bağlarla ortaya yeni folklor üretim alanlarının çıkmasını sağlamıştır. İnsan doğasında var olan “kendini ifade etme” içgüdüsünün tatmini için gerekli ortamı sağlayan internet, içerdiği çok sayıda ifade aracıyla folklorik unsurların yeni bir biçimle aktarılmasına zemin hazırlamıştır. Web 2.0 sonrasında ortalama internet kullanıcıları tarafından üretilen internet içerikleri; 90’lı yıllardan sonra internet kullanımının yayılması ve her seviyeden kullanıcının sürece dâhil olması sonucunda, “yeni kültürel ifade stilleri (McNeill, 2018, s. 128)” olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanında internet kullanıcılarının etkileşim oranlarını artırmak amacıyla birbirlerinden farklılaşmaya çalıştıkları (Özdemir, 2006, s. 24) bu ortamda çok sayıda yeni ifade stili üretilmektedir. Ortaya çıkan bu üretim mekanizması ve öngörülemezliği konusunda endişelerin var olduğu siber uzam, bir bakıma halk estetiğine dayalı sözlü ve görsel folklorun üretildiği, şekillendiği ve yayıldığı bir ortama dönüşmektedir.

İnternet, bugün gelinen noktada çok sayıda insanın yaşadığı büyük bir “sanal dünya”yı andırmaktadır. Bu dünyada insanların, internet kullanıcısı olarak yer aldıkları ve günlük sosyalleşme çabalarını bu yeni dijital uzamın kodlarına göre düzenledikleri görülmektedir. İnternet ortamında kurulan iletişim, internet öncesi iletişim biçimlerinden farklı olarak yüz yüze değil sanaldır. Bu ortamda sunulan benlikler ve ortaya çıkan halk bilgisi çıktıları dijital araçlar kullanılarak üretilmektedir: *YouTube* platformunda paylaşılan bir video, bazı durumlarda çok sayıda dijital yazılımla şekillendirilmekte ve çeşitli görselleştirme teknikleriyle sunulmaktadır. Bu noktada, internet kullanıcılarının alımlama stillerinin bu tekniği gerekli kıldığı altı çizilmelidir. Bir başka ifadeyle internette bir şiir, fıkra veya öykü paylaşmak isteyen bir kullanıcı, öncelikle dijital uzamın bağlamsal özelliklerine hâkim olmak durumundadır. Bu anlamda üretilen folklorik nesne de doğal olarak dijitalleşmektedir.

İnsanlık tarihi boyunca anlatma eyleminde bulunan insan için; anlatıcı, dinleyici ve anlatıdan oluşan bu organik etkileşim modeli, üretildiği bağlamdan bağımsız olarak her dönemde var olmuştur. Bu bakımdan süreçte değişen tek şeyin performansın sergilendiği mecra olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Buna karşılık bir köy kahvesinde icra edilen sözlü halk geleneğinin internet ortamındaki bir ardılıyla -bağlamsal dinamikler anlamında- çeşitli farklar barındırdığı da açıktır. Halk bilimi ekseninde gerçekleştirilen dijital kültür araştırmalarının önemli bir bölümü de bu bağlama dayalı farklılıkları açıklamak, ayırtmak ve analiz etmek amacıyla taşınmaktadır.

¹ Advanced Research Projects Agency (İleri Araştırma Projeleri Ajansı) (Castells, 2008, s. 58).

2. İnternet Folkloru ve Hipermetinsellik

Folklor; halka ait türlü deneyimin süreçte kazanılan tecrübelerle sabitlendiği estetik performans alanlarını yüceltmektedir. Ortak değerlere sahip olan topluluklarca kabullenilen söz konusu performanslar, tecrübeye dayalı bilgi düzeyindeki özgül pozisyonlarını aşarak, anlamlı halk sanatı üretimlerine dönüşmektedirler. Folklor, bu üretimlerin -ezoterik taraflarını ön planda tutarak- ilgili topluluklar tarafından sahiplenilme süreçlerine odaklanmaktadır. Performansların halka aitliği noktasında ise çeşitli estetik ritüeller ve geleneğe dayalı işaretlemeler kendisini göstermektedir. Gelenek, bir olgu olarak folklorik bir nesnenin nesilden nesile aktarılması aşamasında belirleyicidir. Gelenegin, geniş halk kitleleri tarafından benimsenmesi ise ortak kabule dayalı alımlama süreçlerinin bir sonucudur. Alan Dundes, folklor nesnesini; asgari bir ortak paydada bir araya gelen ve ortak kabule dayalı gelenek değerleri üreterek bunları sahiplenen grupların, devralıp aktardıkları maddi (halk sanatı, giyim-kuşam, ritüeller vb.) ve maddi olmayan (fıkra, atasözü, masal, efsane vb.) gelenek unsurları olarak tanımlamaktadır (1997, s. 75-76). Geleneksel halk bilgisinin üretilme, olgunlaşma, anlam kazanma, yayılma ve aktarılma süreçleri ise tarihsel açıdan bakıldığında her zaman aynı dinamiklerle gerçekleşmemektedir. Gelişen teknolojiyle birlikte elektronik ortamlarla temas eden halk bilgisi, geleneğe dayalı aktarım süreçlerinden daha farklı biçimlerde hareket etmektedir. Geleneksel bir mekanizmayla nesiller arasında hareket eden halk estetiği unsurlarının, özellikle dijital iletişim teknolojileriyle birlikte statik olmayan bir davranış şeması geliştirdikleri görülmektedir. Ahmet Özgür Güvenç tarafından “kültürel bilginin elektronikleşmesi” olarak tanımlanan (2014, s.34) bu süreçte gelişen dijital iletişimin ana aktörü internettir ve süreçte internet bağlantılı sosyalleşme araçlarının günlük hayata nüfuz etmesi, folklor üretim alanlarının siber uzamlara kayması sonucunu doğurmuştur. İletişim ve sosyalleşme pratiklerinin gerçekleştiği internet araçları da folklor ve interneti karşı karşıya getirmiştir. Geline aşamada iletişim ve yayılım; geleneksel folklorun yaratıcılığa ve estetiğe dayalı standartlarının yerini almıştır (Çobanoğlu, 2018, s. 123).

İnternet toplulukları farklı statülerden çevrim içi kullanıcılardan oluşmaktadır. Biyolojik bir sürecin uzantısı olarak insanın, toplumsal aidiyetle de bağlantılı olarak sosyalleşmeye duyduğu ihtiyaç kendisini internet ortamında da göstermektedir. Bu ihtiyacın şekillendirdiği performans alanlarında da “dijital bir halk” belirmiş ve bu halk değişen bağlama rağmen kendi folklorunu üretmeye devam etmiştir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, söz konusu dijital halkın idealize edilmiş bir kolektiviteye dâhil olmasıdır (Bronner, 2009, s. 22). Buna ek olarak internet kullanıcılarının folklorik bağlamda “halk” olarak değerlendirilmeleri ve bu vasıfla folklor ürettiklerinin söylenebilmesi için elektronik bağlamları da denkleme dâhil eden bir folklor tanımına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda Erol Gülüm tarafından yapılan ve bir önceki cümlede dillendirilen ihtiyacı karşılamak adına detaylandırılan folklor tanımı; mekânsallık, sosyallık, iletişimsellik, geleneksellik ve icrasallık şeklindeki ölçütleriyle (2018, s. 130-136) açılımlayıcı özellikler taşımaktadır. Buna göre dijital uzamda folklorun varlığı; kültürel üretime zemin oluşturacak bir mekâna, tanımlı sosyaliteye, sosyaliteyi sürdürülebilir kılabilecek iletişim ve etkileşim mekanizmalarına ve tekrarlarla çeşitlenebilen uygulanabilir kültür icralarına bağlıdır (Gülüm, 2018, s. 130).

Çevrim içi platformlarda folklor üretiminin, bağlamın kendine özgü dinamikleriyle şekillendiği görülmektedir. Özellikle paylaşım sunulan metinler, Web 2.0’ın çeşitli etkileşim modelleriyle birlikte statik olmaktan uzaklaşmakta, metin ve yayılma anlamında dijital öncesi

basılı metinlerle farklılaşmaktadır. Bu aşamada hipermetin olgusu, sözü edilen ayrışmanın kavramsal zeminini oluşturmaktadır. Temelde hipermetin, internet altyapılı arayüzlerin araçsallaştırıldıkları bir uzamda, metinlerin çeşitli etiketler ve bağlantılarla daha kolay erişilebilir olmalarını sağlamaktadır (Narin, 2016, s. 119). Bu yönüyle folksonomiyle de yakınlaşan hipermetinsellik, klasik anlamda metni kitap sayfalarından çıkararak ekrana taşımakta ve okuyucunun emrine sunarak her defasında yeniden yaratım hissi vermektedir (Patterson, 2015, s. 67). Edebî bir eserin tek dokunuşla ekranda belirmesi bir yandan okuyucuya sanal bir deneyim yaşatırken diğer yandan okuryazarlık kültürünün güncel bir versiyonunu haber vermektedir. Yazılı kültürde görülen bu dijitalleşme etkisi, kendisini sözlü kültür nesnelere de göstermektedir.

3. Folksonomi

2004 yılında O'Reilly Medya Grubu tarafından, "world-wide-web" in yeni sürümü olarak tanıtılan Web 2.0 arayüzü, internet kullanımında devrim niteliğinde bir etki yaratmıştır. Web 2.0, Web 1.0'dan farklı olarak kullanıcı etkileşimini üst seviyeye taşıyarak her internet kullanıcıyı açık bir kaynağa dönüştürmekte ve Web'in kendi literatürünün kullanıcılar tarafından oluşturulması mekanizmasıyla tasarlanan bir sistem öngörmektedir (O'Reilly, 2009, s. 23; Mechant, 2007, s. 21-22). Web 2.0 bu yeterlilikleriyle internet ortamlarında anonim bir kültür örüntüsünün inşa edilme sürecinin başlangıç aşaması olarak düşünülebilir. Çünkü Web 2.0 sayesinde internet kullanıcıları, sözlü kültür üst başlığındaki tüm folklor ürünlerini bir kaynak gibi davranarak diğer kullanıcıların ilgisine sunabilmişlerdir.

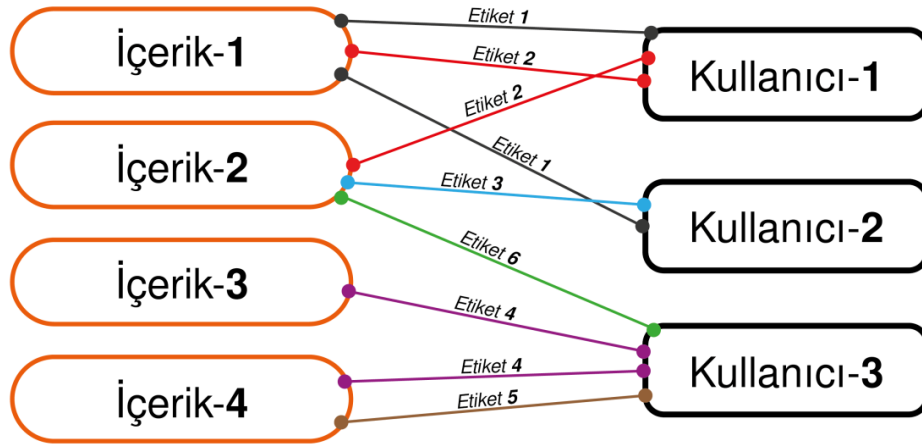
Folksonomi, Web 2.0 temelli internet arayüzünün çok sayıda uzantısından biridir. Bunun yanında folksonomi; Web sitelerinin, ziyaretçilerine tamamen kendi ilgi alanlarına uygun içerikleri etiketleme ve kategorize etme fırsatı tanıyarak kamusal üretimle dijital endüstrileri aynı düzleme taşımaktadır. Kavram, *folk* (halk) ve *taxonomy* (taksonomi) kelimelerinden üretilmiştir ve "halkın sınıflandırma yönetimi" anlamında kullanılmaktadır (Mechant, 2007, s. 25). Folksonomi teriminin mucidi olarak gösterilen (Trant, 2009, s. 1; Smith'ten aktaran Mechant, 2007, s. 25) Thomas Vander Wall, kendi blogunda folksonomiye, internet ortamındaki bilgi ve nesnelere ücretsiz olarak etiketlenmeleri sonucunda ortaya çıkan ve "bilgiyi tüketen kişi tarafından yapılan" bir eylem olarak tanımlamaktadır². Jim McClellan ise ilgili yazısında folksonomiye, Flickr sitesindeki işleyişten hareketle tanımlamaktadır. Bu işleyiş, internet içeriklerinin anahtar bir kelimeyle belirlenmesi ve bu etiket ifadeler aracılığıyla diğer kullanıcıların da söz konusu içeriğe ulaşabilmeleri şeklinde tarif edilmektedir³.

Folksonomi, çok sayıda internet kullanıcısı tarafından üretilen yine çok sayıdaki internet içeriğinin basit etiketlerle ilgi alanlarına göre sınıflandırılmasına dayanmaktadır. Dijital ortamda folksonominin kullanımı, belirli ilgi gruplarının oluşmasını sağlamaktadır. Bu ilgi gruplarında bir araya gelen internet kullanıcıları, beğenme eylemiyle bir topluluğun parçası olabilmektedirler. Fakat seçilen etiketler, sadece anlık olarak beğenilen birtakım içerikler ve bu yolla ortaya çıkan bir merkezleşme eğilimi değil aynı zamanda kullanıcıların idealize edilmiş statü kaygılarını tatmin etmeye yarayan bir tür benlik ifadesi anlamı da taşımaktadırlar. Örnek olarak internet kullanıcısı, dijital ortamda yer alan bir içeriği beğendiğini göstermek için herkese açık profil sayfasında bu tür içeriklerle ilgili etiketler kullanabilmektedir. Seçilen etiketler,

² <https://www.vanderwal.net/random/entrysel.php?blog=1750> (Erişim Tarihi: 04.07.2023)

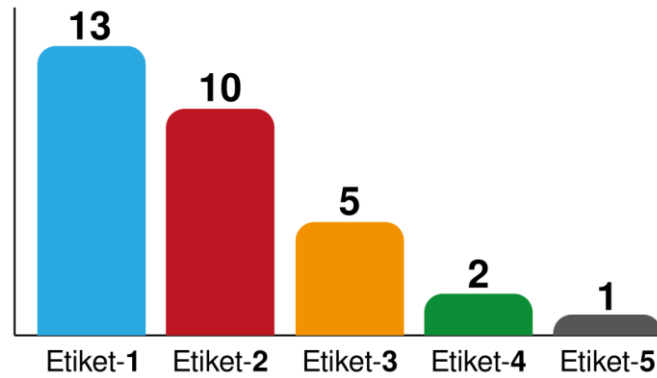
³ <https://www.theguardian.com/technology/2005/feb/03/onlinesupplement2> (Erişim Tarihi: 06.07.2023)

kullanıcılarla içerikler arasında köprü görevi görmektedir (Şekil 1). Folksonominin bireysel anlamına ek olarak sosyalleşme süreçlerindeki konumu da dikkat çekicidir. Bireyin; çevre edinme, kendini ifade etme ve toplumsal yapıda yer bulma gibi içgüdüsel reflekslerle bir gruba ait olma ihtiyacını tatmin etme yoluna gittiği görülmektedir. Kullanıcılar bu şekilde çevrim içi ortamlarda kullanılan sanal araçlarla ortaya çıkan dijital kültürün hem yaratıcısı hem de taşıyıcısı gibi davranabilmektedirler. Bu noktada etiketleme davranışını gerçekleştiren kullanıcının kişisel motivasyonu önem kazanmaktadır. Çünkü ilk zamanlar bir keşfetme aracı olarak kullanılan folksonomi, bir süre sonra etiketleyen kullanıcının söz konusu içeriğe sahip olma duygusunu tetikleyebilmekte ve ortaya çıkan sanal grupta sosyal uyumu geliştirebilmektedir (Trant, 2009, s. 23).



Şekil 1: Folksonomi Etiketleri ve Kullanıcı Etkileşimi (Peters ve Stock, 2008, s. 3)
Şekil, Peters ve Stock'un (2008) ilgili yayınından alınarak yeniden illüstre edilmiştir.

Folksonomi, internet ortamında geniş halk kitlelerinin hangi içeriğe ne kadar ilgi gösterdiklerini ortaya koyabilmektedir. Bu noktada internet kullanıcılarının etiketleme aşamasında seçtikleri anahtar kelimelerin önemi büyüktür. İnternet kullanıcısı, daha geniş bir yelpazede insana ulaşmak için, ilgili internet içeriğini kelime dağarcığındaki en uygun ifadeyle belirtebilmekte ve daha genel bir kullanıcı kesimine hitap edebilmektedir⁴ (Şekil 2).



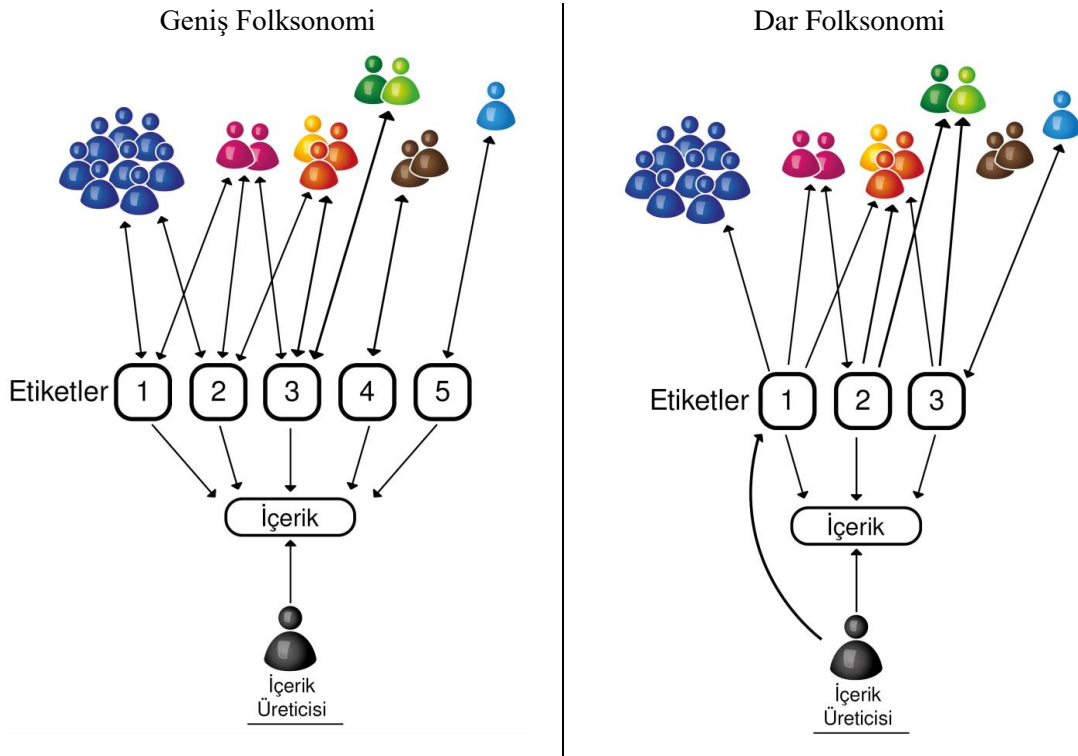
Şekil 2: Folksonomik Etiketlerin Popülerlikleri: Örnek Grafik
Şekil, Thomas Vander Wal'in kendi internet sitesinden⁵ alınmış ve yeniden düzenlenmiştir.

⁴ <https://www.vanderwal.net/random/category.php?cat=153> (Erişim tarihi: 09.07.2023)

⁵ <https://www.vanderwal.net/random/category.php?cat=153> (Erişim tarihi: 09.07.2023)

Folksonominin yapısına bakıldığında, çevrim içi bağlamlardaki internet kullanıcılarını, ortak ilgi alanları üzerinden şekillenen çeşitli içerikler etrafında birleştiren ve bu yönüyle sosyal alanlar oluşturan bir Web 2.0 teknolojisi olduğu görülmektedir. Bu anlamda sosyal bilimler açısından folksonomi, çeşitli araştırma konuları içermektedir; kullanılan etiketlerin toplumsal değerleri, içeriklerde en sık kullanılan etiketler ve bunların ortak değere bağlı anlamları, etiket seçimlerindeki kriterler ve tercih edilen etiketlerin sosyal uzantıları (Peters ve Stock, 2008, s. 21). Bunun yanında folksonomi halk bilimi çerçevesinde önemli veriler de sunabilmektedir. Halk kültürüne bağlı ortak dil kullanımına dair şemalar, toplum refleksi anlamında üzerinde uzlaşılmış yorumlar ve folklor olarak değerlendirilebilecek kitlesel eğilimlerin kolayca indekslenmesi bunlardan birkaçıdır (Peters ve Stock, 2008, s. 14).

Folksonominin farklı türleri mevcuttur. Thomas Vander Wal, geniş ve dar olmak üzere iki folksonomi türünden bahsetmektedir (Şekil 3). Geniş folksonomi, Wal'ın ifadesiyle “nesne(object)”lerin (yani üretilen internet içeriğinin) çok sayıda farklı kişi tarafından etiketlendiği ve daha geniş bir etkileşim alanının yarattığı folksonomik mekanizmaları karşılamaktadır (Peters ve Stock, 2008, s. 6). Dar folksonomi türünde kullanıcıların oldukça sınırlı sayıda etiket kullandıkları görülmektedir. Dar folksonomi, etkileşim oranını ve heterojen yapıyı olumsuz etkilemesine rağmen etiketlerin daha belirgin ve amacına uygun şekilde tasarlanmasına olanak sağladığı için geniş folksonomiden daha kullanışlı bir yapı sunmaktadır. Dar folksonomide ‘etkileyici’ bir kullanıcı tarafından belirlenen etiketin diğer kullanıcılar tarafından daha “inandırıcı” kabul edildiği görülmektedir. Bu nedenle etiket sayısı geniş folksonomiye kıyasla sınırlı sayıdadır⁶.



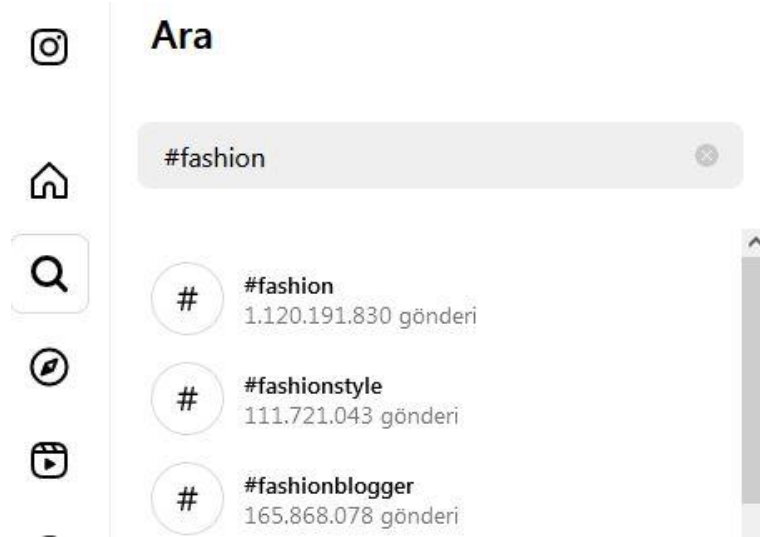
Şekil 3: Geniş ve Dar folksonomi Şemaları
Şekiller, Thomas Vander Wal'in kendi internet sitesinden⁷ alınmış ve yeniden düzenlenmiştir.

⁶ <https://www.vanderwal.net/random/category.php?cat=153> (Erişim tarihi: 09.07.2023)

⁷ <https://www.vanderwal.net/random/category.php?cat=153> (Erişim tarihi: 09.07.2023)

İnternet ortamında çok sayıda “yönlendirici” unsura rastlamak mümkündür. Çevrim içi bağlamın en temel özelliklerinden biri olarak yönlendirme etkisi, birbirinden farklı ortam ve kültürel statüden çok sayıda internet kullanıcılarını aynı konu etrafında toplayabilmektedir. Burada kullanıcıların bireysel motivasyonları, dâhil oldukları internet topluluğunun bir parçası olma hissi ve bu yolla geliştirilen aidiyet duygusu belirleyici olmaktadır. Marjorie D. Kibby, internet ortamındaki çok sayıda kategoriden bazılarının ön plana çıkmasını ve söz konusu sınıflandırmanın, kullanıcıları değil başlığı odakta tutmasını çevrim içi dağılımdaki biçimsel ve işlevsel yakınlıklarla açıklamaktadır (2018). Bu duruma örnek olarak internetteki şehir efsanelerini gösteren Kibby, kullanıcıların çeşitli motivasyonlarla çevrim içi yayılımı popülize ettiklerini ve giderek homojenleşen gruplarda bu mekanizmanın daha belirgin olduğunu aktarmaktadır (2018, s. 167).

İnternet tabanlı sosyal medya platformlarında kullanılan *hashtag* 'ler⁸ (#) folksonomiye iyi bir örnektir. Özellikle Instagram platformunda kullanıcıların, yükledikleri içerikleri belli etiketler kullanarak paylaşmaları ve ilgilendikleri içeriklere de yine çeşitli etiketler kullanarak ulaşmaları tipik davranışlardır. *Hashtag* olarak kullanılan etiketlerin bir bölümü diğerlerine göre daha popülerdir. Hootsuite.com sitesinde yer alan en popüler 50 *hashtag* içinde *#fashion*, *#photography*, *#art* ve *#travel* gibi etiketler yer almaktadır⁹. Bu etiketlerin kullanım sıklığı bazı örneklerde bir milyarı aşabilmektedir (Görsel 1).



Görsel 1: Örnek Instagram *Hashtag* 'leri¹⁰

Hashtag kullanımı, bugünlerde internet kullanıcıları için kabullenilmiş ve alışılmış bir davranış biçimidir. Fakat bu folksonomik kullanım, akıllı telefonlarla başlayan “mobil sosyalleşme dalgası”nın ilk zamanlarına kadar uzanmaktadır. 2013 yılında *The New York Times*'ta, Jennifer Schuessler tarafından yayımlanan bir köşe yazısında¹¹ özellikle Twitter sitesinde *hashtag* kullanımının, geniş kitleleri aynı momentte birleştirme gücünün altı

⁸ *Hashtag* 'ler, “#” işaretiyle başlayan ve internet kullanıcılarının aradıkları içeriğe kolayca ulaşmalarını sağlayan sınıflandırma tekniğidir. *Hashtag* 'ler Türkçe'ye “diyez etiketi” şeklinde çevrilmektedirler. Buna ek olarak *hashtag* aracılığıyla belirli bir konu veya güncel bir olay üzerine tartışma ortamı kurulabilmektedir (Akyol ve Arıca, 2016, s. 98; <https://teloji.com/hashtag-hestek-isareti-nasil-yapilir/> Erişim Tarihi: 09.07.2023).

⁹ <https://blog.hootsuite.com/instagram-hashtags/> (Erişim Tarihi: 20.07.2023)

¹⁰ <https://www.instagram.com/explore/tags/fashion/> (Erişim Tarihi: 20.07.2023)

¹¹ <https://archive.nytimes.com/artsbeat.blogs.nytimes.com/2013/01/07/tweet-this-hashtag-named-word-of-the-year-by-american-dialect-society/?searchResultPosition=5> (Erişim Tarihi: 20.07.2023)

çizilmektedir. İlgili yazıda folksonomik etiketlerin manipülasyon gücüne de gönderme yapılarak 2013 yılının en önemli kelimelerinden biri olarak “*hashtag*” gösterilmekte ve Amerikalı dil bilimci Benjamin Zimmer’in *hashtag* için kullandığı “her çevrim içi sohbette bulunan bir fenomen” ifadelerine yer verilmektedir. Twitter sitesinde, kullanıcıların paylaştıkları gönderilerde kullanılan ifadelerin kullanım sıklığıyla doğru orantılı olarak popüler *hashtag*’ler üretilmektedir (Görsel 2). Bu anlamda Twitter platformunda organik bir folksonomi türünden söz edilebilir. *Hashtag*’lerin “internet halkı”nı belli odak merkezlerinde bir araya getirme potansiyeli, folklor oluşum süreçlerindeki varyantlaşma ve yayılma süreçleriyle benzerlik göstermektedir. Söz konusu benzerlik, sözlü gelenek eserlerinin anonim olma, varyantlı olma ve senkretik olma gibi özellikleriyle (Işık, 2005) dolaylı olarak bağlantılıdır. Nitekim dijital ortamda paylaşılan içeriklere bakıldığında; bir süre sonra anonimleşme, birçok durumda kullanıcıların yeni bağlamlara uyarlanmasıyla varyantlaşma ve folksonomik kullanımlar dolayısıyla belli sınırlar içinde bütünlük kazanma eğilimleri gözlenmektedir. Bu noktada Twitter’da açılan bir *hashtag*’in sadece yayılma ve varyantlaşma özellikleriyle folklorik bir üretim olarak değerlendirilmesinin sağlıklı bir yaklaşım olmayacağı vurgulanmalıdır. *Hashtag*’ler ile folklor unsurları arasındaki yakınlık; yayılım ve varyantlaşma noktasında kendisini göstermekte, dijital ortamda üretilen bir içeriğin folklor ürünü sayılması için ilk olarak geleneksel bir zemine, ortak kabule ve aktarılmaya değer kültürel etkiye sahip olması gerekmektedir. Bunun yanında dijital bağlamlar, sosyal medya platformları aracılığıyla üretilen içeriğin folklor potansiyelini açığa çıkarma anlamında birtakım etkilere sahiptir. Örneğin Twitter sitesi, bir ifadenin folklor kapsamında bir çıktıya dönüşme sürecini, demokratik bir ortam yaratarak desteklemektedir. Twitter’da paylaşılan ifade, “internet halkı”nın beğenisine sunulmakta ve bu ifadenin insandan insana aktarılma kapasitesi yine söz konusu halk tarafından organik süreçlerle belirlenmektedir. Platformda paylaşılan bir ifadenin belli sayıda kullanıcı tarafından ilgiyle karşılanması (alıntılanması) sonucunda, ortaya anonimleşmiş bir etiket çıkmaktadır. Bu şekilde ortak kullanıma sunulan konu etiketleri, onu ilk kez kullanan içerik üreticisinden uzaklaşmakta, dolaşıma başladıktan kısa süre sonra anonimleşebilmekte ve bu özelliklerini demokratik bir sürecin sonunda kazanmaktadır.



Görsel 2: Twitter’da *Hashtag* Kullanımı¹²

¹² <https://twitter.com/explore> (Erişim Tarihi: 20.07.2023)

4. Dijital Ortamda Folklor Üretimi ve Folksonomi

Folklor, başlangıç aşamasında çoğu zaman bireysel performanslardan beslense de üretim mekanizmalarındaki toplumsallık, nesiller arası aktarım ve organik yayılım süreçleriyle, şekillendiği topluluğun kümülatif değerlerini yansıtan holistik bir olgudur. Folklorun kendisini oluşturan bileşenlerden daha büyük anlamlar barındırması; tekrarlanabilir, anlamlı performans şablonları üreterek belli bir topluluğun üyelerini benzer duygu paydalarında birleştirmesi ve bu şekilde ortak kabule dayalı değerler geliştirmesiyle açıklanabilir. Roger D. Abrahams, folkloru “*yinelenen performanslarla ortaya çıkan geleneksel bilgi öğeleri içeren bir ortaklık*” olarak tanımlamaktadır (1976). Ona göre folklor, bilgelik ve eğlenme kompozisyonları olmadan eksiktir. Çünkü folklor; sanatçının, bağlamı ve geleneği tanıyarak ortaya koyduğu performansı sistemle uyumlu bir edep çerçevesinde harekete geçirmesiyle oluşmaktadır (Abrahams, 1976, s. 195). Bu şekilde aslında folklorik bir yasanın ana hatlarını belirleyen Abrahams, bir yandan da herhangi bir zaman, mekân ve sosyal gruptan bağımsız bir folklor tanımı yapmaktadır. Bu anlamda dijital araçlarla mobilize olan sosyalleşme alanlarında üretilen halk estetiğine dayalı üretimler de Abrahams’ın dinamik folklor örüntüsü içinde değerlendirilebilmektedir. Bu açıdan internetin dünyanın farklı bölgelerinden insanları aynı sanal düzlemde bir araya getirmesi, folklorun sadece bağlamını değiştirmiş, performansa dayalı folklor ürünlerinin üretim süreçlerinde kökten bir değişime neden olmamıştır denebilir. Söz konusu folklorik çıktılar, elbette birer içerik örnekleridir. Fakat bu içeriklerin halk bilgisi bağlamında folkloru uygunluğu, içeriğe ek olarak performansın da gözlemlenmesiyle açığa çıkabilecektir. Buna ek olarak dijital ortamda üretilen folklor da atasözleri, masallar ve fıkralar gibi belli bir ihtiyacı gideren performanslarla şekillenmektedirler. Bu noktada en belirgin benzerlik, icracının dinleyicilerle etkileşimi noktasındadır. Çünkü hem internet ortamında hem de geleneksel (fiziki) uzamda folklor yaratımı, kısa sürede etki alanı yaratması gereken performanslara dayalıdır (Abrahams, 1976, s. 197).

İnternette görülen sözlü kültür yansımalarına bakıldığında, anonim folklor üretim kodlarıyla benzer dinamikler göze çarpmaktadır. Burada benzerlik hem ilk izlenim hem de kavrayış süreçlerinde kendisini göstermektedir. Francis Lee Utley; geleneksel folklor anlayışıyla tanımlanan sözlü üretimlerde, roman örneğinde olduğu gibi uzun ve bilinçli okumalar yerine halk sanatının “basit” stilizasyonunun hemen fark edildiğini vurgulamaktadır. Utley’e göre söz konusu stil, masallar ve destanlar gibi sözlü türlerde görülen hazır kalıplarla alınılabilecek stratejik unsurlar içermektedir (Utley, 1976, s. 13-14). Buna bir de bugünün “dijital yerliler”inin görsellerle daha kolay algılama eğilimleri eklenince, dijital ortamlarda folklor potansiyeli çok daha kısa sürede ve kolayca açığa çıkmaktadır. Diğer taraftan internette dolaşan bazı içeriklerin kısa sürede “efsaneye dönüşmesi”, yine folklorun dijital uzamlarda nasıl hızla somutlaştığını gösteren bir örnek durumdur. Geleneksel efsane örneğinde olduğu gibi, efsanenin yayılma süreçlerinde rol alan dinleyici, konu dâhilinde öznel inancı veya gerçekliğe olan yaklaşımıyla değil anlatının kendisinde bıraktığı olumlu veya olumsuz etkiyle karakterize edilmektedir (Dégh ve Vázsonyi, 1976, s. 119). Buradan toplu hâlde insan reflekslerinin, geleneğe dönüşme potansiyeli olan eğilimlerin ve folklor üretim örüntülerinin dijital bağlamlarda da benzer şekilde var oldukları sonucuna ulaşılabilir. Bu noktada dijital iletişimin gerçekleştiği platformlarda, kısa sürede yüksek etkileşim oranlarına ulaşan (viral olan) içeriklerin doğrudan folklor nesnesi sayılamayacakları belirtilmelidir. Çünkü karşılaştırma için referans olarak alınan geleneksel folklor aşamaları ile söz konusu sanal etkileşim arasında; halk tarafından kabullenilme, kültür envanterine eklenerek uzun süre korunma, yeni durumlara uyarlanarak aktarılma gibi ölçütler

noktasında belirgin farklar mevcuttur. Bu nedenle dijital ortamın teknik donanımlarıyla kısa sürede çok sayıda insana temas eden “viral” içerikler ile kendi içinde folklor dinamikleri barındıran kültürel üretimler ayrılmaktadır.

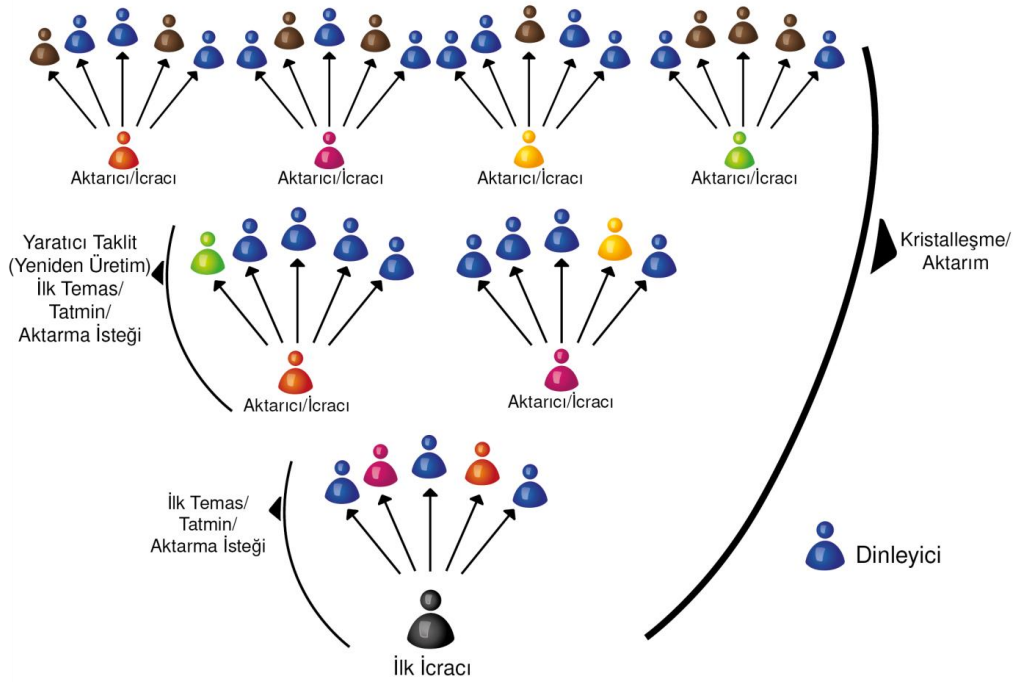
Folklor kapsamında sözlü kültür ürünlerinin yapısal analizi kolay değildir. Peter Seitel, sözlü kültür ürünlerinin çoğunlukla metaforik türler olduklarını ifade etmekte ve örneğin atasözleri gibi görece kısa ve basit türlerin bile karmaşık zihinsel süreçler içerdiklerini belirtmektedir (1976, s. 140-141). Benzer şekilde dijital uzamda paylaşılan sözlü kültür ürünleri de karmaşık ve değişken süreçler içermektedirler. Çünkü çevrim içi uzamda çok sayıda türleşme ve öz-tasarım normu bulunmaktadır. Bu nedenle dijital ortam araştırmalarında; sahadan derlenen sözlü kültür ürünlerinin yapısal benzerliklerinin bulunması amacıyla gerçekleştirilen erken dönem halk bilimi araştırmalarında (Propp, 2009; Çobanoğlu, 2016, s. 253-254; Olrik, 1994a/b) kullanılan analiz tekniklerinden farklı yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Folklor; gelenek, günlük ritüeller ve inançlar gibi etnolojik olgularla birlikte halk estetiğine dayalı sanatsal üretimleri de inceleyen bir disiplindir (Boratav, 1982, s. 25-26). Söz konusu estetik üretimlerin belli şablonlarla yeniden üretilmeleri ve bu şekilde sonraki nesillere aktarılması aşamasında birtakım organik dinamikler dikkat çekmektedir. Bunlardan biri olan otantiklik (*authenticity*), özellikle halk sanatçıları tarafından ortaya konan sözlü performanslarda ve mitik inançla bağlantılı toplu hâlde insan davranışlarında kendisini göstermektedir. Regina Bendix tarafından “*coşkulu, duygusal özgünlük*” olarak tanımlanan otantiklik aynı zamanda halk üretimlerinin eşsizliğine ve saflığına gönderme yapmaktadır ve ona göre bu saflıktan doğan performanslar, organize edilmiş örgün altyapılı sanata göre daha uzun ömürlüdür (1997, s. 45-46). Bendix’in vurguladığı uzun ömürlü orijinal üretimlerin, sözlü kültür döneminde hangi stratejilerle yayıldıklarının tespiti, sonraki dönemlerde daha farklı bağlamlarda şekillenen folklor ürünlerinin davranış örüntülerinin tanımlanmasını kolaylaştırabilir. Böyle bir yayılım şemasının eksiksiz olarak tespit edilmesi elbette zordur. Nitekim öznesi insan olan estetik performanslar, çok sayıda bağımsız değişkenden etkilenebilmektedir. Fakat folklor ürünlerinin yapısal özellikleri üzerinden geliştirilen ve farklı durumlara uygulanabilen bir model/şablon oluşturulabilir.

Folklor, kurumlardan değil “diğer insanlardan öğrenilen” bir estetik bilgi türü olarak değerlendirilmektedir (Thompson, 2019, s. 103). Bu anlamda halk içinde bir icracı tarafından üretilen folklorun geleneksel bileşenlerle nesilden nesile aktarıldıkları ve süreçte zamanın estetik tatmin düzeyine göre güncellenerek süreklilik kazandıkları söylenebilir. Söz gelimi ozan tarafından üretilen manzum hikâyenin sonraki kuşaklar tarafından farklı bağlamlarda icra edilmesi, bugünün internet ağında görülen temasa benzer bir etkileşim alanı yaratmakta ve böylece varyantlarıyla birlikte organik bir sözlü kültür ürünü havuzu ortaya çıkmaktadır. Bu aşamada, vurgulanan benzerliklere rağmen kitle kültürüne ait “popüler” ürünlerin internet folkloruna ait olmadıkları belirtilmelidir (Çobanoğlu, 2018, 124). Endüstri devrimiyle birlikte ortaya çıkan ve sosyal bir dönüşümü tetikleyen kitle iletişim araçları; bir yandan endüstri metalarını kültürelleştirirken (Adorno, 2020, s. 112) diğer yandan George Ritzer’in “McDonaldlaşma” metaforuyla tanımladığı (2011, s. 48) yapay, popüler eğilimler üretmektedir. Ortaya çıkan “pop kültürü” ile gelenek, aktarım ve estetik gibi belirleyici gereklilikleri olan folklorun aynı çerçevede değerlendirilmeleri mümkün değildir.

Halk bilimi bağlamında sözlü ürünler, icracı ve dinleyici arasındaki karşılıklı tatmine dayalı iletişimsel süreçten daha fazlasını ifade etmektedir. Çünkü ortaya konan sözlü

performans; eğlendirme, öğretme gibi fonksiyonlarının yanında söz konusu topluluğun inanç sistemi, dünyayı algılayış biçimi ve günlük sosyalleşme pratikleri gibi kültürel kodlar da barındırmaktadır. İcracı tarafından ilk kez yaratılan folklor ürünü, temas ettiği dinleyicilerde sanatsal bir tatmin yaşattığında, dinleyiciler ilk konumlarından uzaklaşarak potansiyel aktarıcı / icracıya dönüşmektedirler. Bir örnek olarak, başarılı biçimde icra edilen bir fıkra, ilk duyulduğu andan itibaren dinleyicilerde, farklı ortamlarda, farklı dinleyicilere “anlatma” isteği uyandırmaktadır. Dinlenen fıkranın ve gözlemlenen icracı performansının (jest, mimik, şive vb.) yeni dinleyicilere anlatılması da benzer şekilde potansiyel aktarıcı/icracılar doğurmaktadır. Bu noktada tüm dinleyicilerin aktarıcı/icracıya dönüşmediği belirtilmelidir. Burada dinleyicinin hafıza, çevre bilgisi, aktarım yeteneği, özverisi gibi değişkenler belirleyici olabilmektedir. Bu yeterliliklere sahip olan dinleyici, artık icracı pozisyonundadır ve yeni bağlamlarda yeni dinleyici ve potansiyel aktarıcı / dinleyicilere temas etmektedir. Bu şekilde her defasında daha fazla dinleyiciye ulaşan folklor ürünü bir süre sonra ilk üreticisinden uzaklaşarak anonimleşmekte ve dolaşımında olduğu bağlama ait kültürel bir nesneye dönüşmektedir. Dikkat edildiğinde halk bilgisine dönüşme sürecinde de dijital uzamdakine benzer bir yayılma süreci gözlenmektedir. Bu anlamda fark, yayılımın hızı ve türü noktasında kendisini göstermektedir. Diğer bir konu ise dolaşımında olan ürünün yeni icracılar tarafından dönüştürülmesi eğilimidir. Böylece zaman, mekân ve insan topluluklarında görülmesi muhtemel değişimlerden etkilenmeyen organik bir üretim mekanizması ortaya çıkmaktadır. Çeşitli aşamalarından bahsedilen halk bilgisine dönüşme süreci aşağıda (Şekil 4) şematize edilmeye çalışılmıştır.



Şekil 4: Halk Bilgisine Dönüşme Süreci

Şekle bakıldığında (Şekil 4) sürecin en başında ilk icracı görülmektedir. Ortaya konan bu ilk performanstan etkilenen dinleyicilerin sınırlı bir bölümü, üretimi farklı bağlamlarda aktarma isteği duymakta ve sözlü kültüre ait çeşitli kodlarla ilk icracıdan öğrendiği performansı aktarmaktadır. Bu ikinci aktarım da yine benzer şekilde yeni dinleyicilere sunulmakta ve yine bu dinleyicilerin bir kısmı aktarıcı/icracıya dönüşmektedir. İnternet ortamındaki folklorik üretilere bakıldığında ise folksonominin benzer bir sürecin yaşanmasında belirleyici olduğu

görülmektedir. Şekil 3'te yer alan folksonomi mekanizmaları, geleneksel anlamdaki folklor yayılım aşamalarıyla yakınlaşmaktadır. Dijital uzamlarda da ilk icracı konumundaki içerik üreticisi, içerik paylaşmakta ve bu içerik dinleyici / izleyicilerde duygusal tatmin yaşattığında sıradan internet kullanıcılarını aktarıcı / icracılara dönüştürmektedir. Şekil 4'te sunulan folklor modeli ve Şekil 3'te türleri verilen folksonomi modelleri üzerinden bir karşılaştırma yapıldığında çeşitli başlıklar ön plana çıkmaktadır. Öncelikle geleneksel folklor ürünlerinin fiziki ortamlarda farklı topluluklara temas ederek yayılmalarından farklı olarak dijital uzamda sanal temas söz konusudur. Fakat ilk icracıdan çıkan folklor performansının dinleyici / izleyicilerde uyandırdığı duygusal etki hem geleneksel hem de dijital ortamda benzerlikler içermektedir. Buna ek olarak ilk icranın dinleyici / izleyicileri potansiyel icracılara dönüştürme süreci de her iki durumda yakınlıklar barındırmaktadır. Bu sürece teknolojik altyapı sağlayan folksonominin önemi, bu noktada ortaya çıkmaktadır. Bir internet kullanıcısı tarafından folksonomik etiket kullanılarak dolaşıma sokulan içerik ile geleneksel bağlamlarda ilk kez duyulan bir sözlü kültür ürününün estetik duygu anlamında alınması her iki durumda da sonraki aşama (yaratıcı taklit) için belirleyici olmaktadır. Her iki bağlamda da (geleneksel / dijital) sadece topluluk tarafından beğenilen üretimler etkileşim alanları üretmekte ve bu şekilde toplumun büyük bölümüne nüfuz ederek kültürel özellikler kazanabilmektedir. Bu anlamda halk estetiği içeren sözlü kültür ürünlerinin folksonomik bir sürecin sonunda diğer performanslardan ayrıldıkları görülmektedir. Bu durum, aynı zamanda Richard Dawkins'in "memetik teori"siyle de açıklanabilir. Memetik teori; biyolojik bir terim olarak genlerin davranış şemalarına benzer şekilde, somut ve somut olmayan kültürel üretimlerin (*memlerin*) "taklit" yoluyla bir zihinden diğerine aktarılması sürecini karşılamaktadır (Dawkins, 2001, s. 312). Bu doğrultuda geleneksel ve dijital ortamlarda üretilen folklor nesnelere, genlerin gözlenebilir fenotipleri olan *memlerle* (Shifman, 2014, s. 38) benzer yayılım şemaları ürettikleri söylenebilir. Bu yaklaşımdan hareketle folklor ürünlerinin; hem geleneksel (yüz yüze) hem de dijital bağlamlarda benzer şekilde yayılmalarının biyolojik süreçlerle de ilgili olduğu görülmektedir.

Folksonomi, internet kullanıcıları arasında etkileşimi sağlayan bir araç işlevi taşımaktadır. Bu yönüyle geleneksel folklor üretim mekânlarındaki temas ve yayılım, dijital ortamlarda folksonominin de aralarında olduğu iletişim yazılımlarıyla sağlanmaktadır. Kullanıcıların çeşitli etiketler aracılığıyla belli konular etrafında bir araya gelmeleri sonucunda potansiyel folklor ürünleri için sanal bir aktarım mekanizması ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda üretilen içerik, icra edilen folklor nesnesine, kullanılan etiketler ise geleneksel anlamda folklor nesnesinin aktarılma bağlamına karşılık gelmektedir. Folksonomi, sağladığı etkileşim imkânlarıyla internet ortamında folklor üretim süreçlerinin gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır.

5. Sonuç

Dijital bağlamlar, çevrim içi kullanıcılar tarafından üretilen herhangi bir içeriğin geniş çevrelere temas ettiği alanlardır. Geleneksel bakışla sözlü bir anlatının; üretim, temas, tatmin, yeniden üretim ve varyantlaşma gibi süreçlerinin büyük oranda dijital uzamda da gerçekleştiği görülmektedir. Bu anlamda folklor dönüşme adımlarının hem yüz yüze hem de sanal ortamlarda benzer şemalarla şekillendiği tespit edilmiştir. Söz konusu benzerliğin oluşmasında folksonominin bir araya getirme yeteneği belirleyicidir. Folksonomi Web 2.0 arayüzünün altyapısını oluşturduğu sanal etkileşim alanının bir uzantısı olarak teknik bir süreci ifade etmektedir. İnternet, kişisel kullanıma açıldığı günden bu yana folksonomi gibi çok sayıda

yazılımla birlikte daha etkili bir iletişim biçimi hâline gelmiştir. İnternet kullanıcıları tarafından paylaşılan sayısız içeriğin, depolanıp istendiği zaman tekrar ulaşılabildiği bir platform olarak internet bağlantılı uzamlarda dinamik ve karmaşık bir yapı gözlenmektedir. Şekillenen bu ortamda kullanılacak etiketler, ilgi duyulan bir konuya ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Folksonomi bu noktada devreye girmekte ve internet kullanıcılarının belli konuların etrafında bir araya gelmelerini sağlamaktadır. Folksonomi internet kullanıcılarını, belirli etiketler aracılığıyla aynı düzleme taşıyarak sadece internet folklorunun oluşmasına zemin hazırlamakta aynı zamanda dijital kültürün oluşmasında da önemli roller üstlenmektedir. Halk bilimi disiplini çerçevesinde geleneğe dayalı eğilimlerin, teknik anlamda sözlü kültüre evrilmeleri, internet bağlantılı çevrim içi sanal toplulukların gruplaşmaları ve ortak bir konu etrafında toplanmaları sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu noktada folksonominin etkisi daha da belirgin hâle gelmektedir. Halk bilimi açısından bakıldığında folksonomi, folklor nesnesinin doğrudan kendisinin taşınması işlemi değil ilgili folklor nesnesine ulaşma biçiminin aktarılmasıdır. Bu aktarım aynı zamanda folklorla dönüşme ve yayılma aşamalarının folksonomik uygulamaların da içinde olduğu dijital kültür ortamında geleneksel bağlamlardan ne ölçüde uzaklaştığını da göstermektedir.

Kaynaklar

- Abrahams, R. D. (1976). The complex relations of simple forms. Dan Ben-Amos (Ed.) *Folklore Genres* içinde s. 193-214. Austin/London: University of Texas Press.
- Adorno, T. W. (2020). *Kültür endüstrisi: kültür yönetimi*. (Çev. Nihat Ülner, Mustafa Tüzel ve Elçin Gen). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Akyol, M. ve Arica, F. A. (2016). Use of social media in a tourism destination: users generated content in #turkeyholiday. *Journal of Tourism Theory and Research*, 2(2), 98-111.
- Banks, M. A. (2008). *On the way to the web: the secret history of the internet and its founders*. California: Apress.
- Bendix, R. (1997). *In search of authenticity: the formation of folklore studies*. Wisconsin: The University Of Wisconsin Press.
- Berners-Lee, T. (2000). *Weaving the web: the original design and ultimate destiny of the world wide web by its inventor*. New York: HarperCollins Publishers.
- Boratav, P. N. (1982). *Folklor ve edebiyat I*. İstanbul: Adam Yayıncılık.
- Bronner, S. J. (2009). Digitizing and virtualizing folklore. *Folklore and the Internet: Vernacular Expression in a Digital World*, 21-66. <https://doi.org/10.2307/j.ctt4cgrx5.5>
- Castells, M. (2008). *Enformasyon çağı: ekonomi, toplum ve kültür: ağ toplumunun yükselişi* (I. Cilt). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. (Eserin orijinali 2003 yılında yayımlanmıştır.)
- Çobanoğlu, Ö. (2016). *Halkbilimi kuramları ve araştırma yöntemleri tarihine giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Çobanoğlu, Ö. (2018). Halkbiliminde yeni paradigmalar bağlamında internet folkloru. 9. *Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Bildirileri* içinde 121-126. Ankara: T. C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Dawkins, R. (2001). *Gen bencildir*. (Çev. Asuman Ü. Müftüoğlu). Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.

- Dégh, L. ve Vázsonyi, A. (1976). Legend and belief. Dan Ben-Amos (Ed.) *Folklore Genres* içinde 93-124. Austin/London: University of Texas Press.
- Dundes, A. (1997). Folklor nedir? (Çev. F. Gülay Mirzaoğlu). *Millî Folklor*, Sayı: 36, Kış, 74-76.
- Gere, C. (2019). *Dijital Kültür*. (Çev. Aydoğdu Akın). İstanbul: Salon Yayınları. (Eserin orijinali 2008'de yayımlanmıştır).
- Gülüm, E. (2018). Dijital iletişim aracılı bir folklorik deneyim alanı olarak sanal ortam. *Millî Folklor*, 30(119), 127-139.
- Güvenç, A. Ö. (2014). İnternet folkloru üzerine önerilen bir terim: e-folklor. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 31-46.
- Işık, C. (2005). Sözlü gelenek eserlerinin özellikleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (SBED)*, sayı: 9, Bahar, 89-105.
- Kibby, M. D. (2018). Yönlendirilebilir elektronik postalar: internet çağında folklor (Çev. Hilal Erdoğan Aksu). *İnternet Folkloru: Netlore ve Netnografi* (Yay. Haz. Oğuz vd.) içinde 193-184. Ankara: Geleneksel Yayınları.
- McNeill, L. S. (2018). İnternetin sonu: sonsuz seçim sağlamasına bir halk tepkisi (Çev. Tuğçe Erdal). *İnternet Folkloru: Netlore ve Netnografi* (Yay. Haz. Oğuz vd.) içinde 193-184. Ankara: Geleneksel Yayınları.
- Mechant, P. (2007). Culture '2.0': social and cultural exploration through the use of folksonomies and weak cooperation. *Virtueel Platform*, 21-26 (https://www.researchgate.net/publication/249333366_Culture_'20'_Social_and_Cultural_Exploration_through_the_Use_of_Folksonomies_and_Weak_Cooperation)
- Narin, F. B. (2016). İnternet gazeteciliğinde hipermetin üretimi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, Sayı 43 / Güz, s.118-149.
- O'Reilly, T. (2009). *What is web 2.0*. O'Reilly Media (epub). <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> (Erişim Tarihi: 20.07.2023)
- Olrik, A. (1994a). Halk anlatılarının epik kuralları. *Millî Folklor*, Sayı: 24, Güz, 2- 5.
- Olrik, A. (1994b). Halk anlatılarının epik kuralları II. *Millî Folklor*, Sayı: 24, Kış, 4-6.
- Özdemir, N. (2006). Sanal dünyanın köy monografileri. *Millî Folklor*, 18(72), 23-46.
- Patterson, N. G. (2015). Hiper metin ve değişen okuyucu rolleri (Çev. Şevki Işıklı ve Gamze Aksel). *Online Academic Journal of Information Technology*, 6(20), 65-74. DOI: 10.5824/1309-1581.2015.3.005.x
- Peters, I. ve Stock, W. G. (2008). Folksonomy and information retrieval. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, Volume 44, Issue 1, 1-28.
- Propp, V. (2009). *Morphology of the folktale*. (Çev. Laurence Scott). Austin (Teksas): University of Texas Press. (Eserin orijinali 1968'de yayımlanmıştır.)
- Rettberg, J. W. (2010). Feral hypertext: when hypertext literature escapes control. *International Handbook of Internet Research* 477-492. DOI: 10.1007/978-1-4020-9789-8_29
- Ritzer, G. (2011). *Toplumun mcdonaldlaştırılması: çağdaş toplum yaşamının değişen karakteri üzerine bir inceleme* (Çev. Şen Süer Kaya). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Seitel, P. (1976). Proverbs: a social use of metaphor. Dan Ben-Amos (Ed.) *Folklore Genres* içinde 125-144. Austin/London: University of Texas Press.

- Shifman, L. (2014). *Memes in digital culture*. Cambridge: MIT Press.
- Thompson, T. (2019). *Posthuman folklore*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Trant, J. (2009). Studying social tagging and folksonomy: a review and framework. *Journal of Digital Information*, Vol. 10 No. 1 (Digital Libraries and User-Generated Content), 1-44.
- Utley, F. L. (1976). Oral genres as a bridge to written literature. Dan Ben-Amos (Ed.) *Folklore Genres içinde* 3-16. Austin/London: University of Texas Press.

Extended Abstract

Technological progress has triggered the emergence of permanent trends in social awareness and socialization practices, as well as making daily life more comfortable. In digitalized communication fields, people have moved their interaction skills to virtual platforms with internet connection. The emerging new social context has attracted the attention of academic fields whose subject is collectively human reflexes. Especially with the use of web 2.0 interface on portable devices, socialization patterns have been moved to the mobile platform and these academic disciplines have met with constantly updated cyber research fields. In addition, developments in internet technologies are directly related to the process of creating a new habitat for humans as a social being. The reactions and solutions developed by humans in the process of adapting to this new nature pave the way for the emergence of significant new research topics in the fields of social science. In the field of digital culture, a voluminous literature is formed with the studies carried out in the process and academic approaches developed on media ecosystems. In this context, this study aims to fill a gap in the digital culture literature and present a new perspective.

Folklore, as a discipline, focuses on the production of material and spiritual culture and the transmission dynamics of these production mechanisms. From the oral culture periods to the present, human socialization tendencies include similar processes in connection with their biological characteristics. Especially the innovations in the field of communication have paved the way for significant transformations in the way people connect with each other. However, despite the changing forms of communication, it is seen that people maintain their position of being a social being in every situation. As a discipline that focuses on the cultural outputs of people with a common denominator, it is seen that folklore takes into account human behavior in changing contexts and rearranges its field of study according to these new environments. As a matter of fact, folklore studies have focused on this new techno-culture universe as a result of the digitalization tools that have had an impact all over the world, removing the mentioned cultural environments from the face-to-face context and moving them to the virtual plane. At this point, technical tools used in virtual environments play an important role. Folksonomy, one of them, is predicted to be an effective variable in folklore production processes in the digital environment. In this sense, the study analyzes the position of folksonomy technique in the production stages of folklore outputs seen in digital environments.

Folksonomy can be briefly defined as a tagging system used to enable internet users to access certain content more easily and to find the content they produce easily. The intersection of folksonomy with folklore is primarily related to the etymology of the concept. The concept has emerged from the combination of the words 'folk' and 'taxonomy' and is used in the sense of 'classification method of folk'. Folksonomy, with these features, is directly related to the stage of spreading, which is one of the processes of performing, spreading and variants of folklore objects. When the content that internet users circulate on the internet using various tags, overlaps with the interests of other users, a non-organic virtual contact takes place. Internet users, who come together around the same label, become a part of the socialization ritual and thus gain the carrier position during the spread of the folklore pattern. Like many oral culture products produced by humans with their biological characteristics and pure inspiration, the contents shared on the internet show a reflex of adoption and dissemination with common acceptance. In this context, folksonomy acts as a bridge that enables a folklore object produced on the internet to reach an unlimited number of online users.

In the study, the concept of folksonomy is explained with its various features and the connection of the concept with web 2.0 technology is detailed within the framework of the research. With the developments on the Internet gaining momentum in recent years, many new communication tools such as folksonomy have been made available to people. Knowing the technical features of these new tools

facilitates the work of disciplines such as folklore and anthropology, which have been doing research in traditional social environments for a long time. For this purpose, in the study, technical processes were tried to be introduced with their important components. After the introduction of the technical process, the folklorization processes before digitalization were outlined and presented with a developed model. The developed model was supported by the accepted research results in the folklore literature. In the model designed as a concrete, understandable and applicable prototype of the folklorization processes, the folklore object presented to the public with the first performer; contact, adoption and retransmission phases were determined. The stages in question were handled from different perspectives and tried to be presented with their layered internal dynamics. For example, psychological motivation processes such as a listener who hears a folk tale for the first time, adopting the story and wanting to tell it in other environments are also included in the mentioned model. The relationship between the traditional folklorization model produced in the study and the dynamics of folksonomic diffusion is tried to be determined. For this purpose, the folksonomic model has been added to the general flow of the study by re-illustrating the folksonomic schemes obtained from the relevant sources, starting from the tagging forms on social media platforms such as Instagram and Twitter. By comparing the developed traditional folklore model and folksonomy models, the role of folksonomy in the formation of internet folklore is interpreted with the qualitative research method. In the conclusion part of the study, the findings are shared with their justifications.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/1 2024 s. 97-125, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**ZAMAN VE DİLİN AYNASINDA: BATIYA YOLCULUK VE MİR'ATÜ'L-MEMALİK
ESERLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

Cihat AKBAŞ*

Geliş Tarihi: 6 Kasım 2023

Kabul Tarihi: 29 Ocak 2024

Öz

Bu makalede, 16. yüzyıl Osmanlı denizcisi ve bilgini Seydi Âli Reis'in "Mir'atü'l-memalik" adlı eseri ile Çin klasik edebiyatının öne çıkan eserlerinden "Journey to the West" (Batıya Yolculuk) arasındaki dil bilimsel ve kültürel yönler incelenmiştir. Her iki eser de kendi coğrafyalarının ve dönemlerinin sosyal, kültürel ve bilimsel düşüncelerini yansıtan birer dil hazinesi olarak öne çıkar. "Mir'atü'l-memalik" Osmanlı İmparatorluğu'nun diller, gelenekler ve denizcilik bilgisi üzerine değerli bilgiler sunarken; "Journey to the West" Çin mitolojisi, Budizm ve edebî dilin gelişimi üzerine derinlikli analizler içerir.

Karşılaştırmalı analizimiz, her iki eserin dilsel yapı, anlatım teknikleri ve sembolizm açısından nasıl benzerlikler ve farklılıklar gösterdiğini ortaya koyar. Seydi Âli Reis'in eseri, denizcilik terimleri ve dönemin siyasi olaylarına özgü terimlerle zenginleşirken, Çin eseri fantastik öğeler, alegorik karakterler ve dinî öğretiye özgü kavramlarla doludur. Eserlerin dili ve anlatımı, o dönemlerdeki kültürel değerler ve inanç sistemleri ile yakından ilişkilidir ve bu da her birinin kendi coğrafyasının sosyal yapısını ve dönemin dünya görüşünü yansıttığını göstermektedir.

Ayrıca, bu çalışma her iki eserin de modern dil çalışmaları ve karşılaştırmalı edebiyat araştırmalarına olan katkılarını da değerlendirir. Bu eserlerin dilsel ve edebî analizi, modern Türkçe ve Çincenin tarihsel evrimine ışık tutarken, aynı zamanda gelecekteki araştırmalar için zengin bir veri tabanı ve analiz yöntemi sunar.

Sonuç olarak, "Mir'atü'l-memalik" ve "Journey to the West", her ikisi de kendi dönemlerinin dünyasını ve dillerini şekillendiren kilit eserlerdir. Bu makalede yapılan analizler, dilin kültürel ve tarihsel bağlamda nasıl bir evrim geçirdiğinin ve edebiyatın bu süreçteki rolünün daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Dilbilim, Mir'atü'l-memalik, Batıya Yolculuk, Klasik Çince, Eski Türkçe.

* Dr.; Millî Savunma Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, cihatakbas235@gmail.com.

COMPARISON OF JOURNEY TO THE WEST AND MIR'ATU'L-MEMALIK IN THE MIRROR OF TIME AND LANGUAGE

Abstract

This article explores the linguistic and cultural dimensions between “Mir’atü’l-memalik”, a work by the 16th-century Ottoman sailor and scholar Seydi Âli Reis, and “Journey to the West”, a prominent piece of classical Chinese literature. Both works emerge as linguistic treasures that reflect the social, cultural, and scientific thoughts of their respective geographies and eras. While “Mir’atü’l-memalik” offers valuable insights into the languages, customs, and nautical knowledge of the Ottoman Empire, “Journey to the West” contains in-depth analyses of Chinese mythology, Buddhism, and the development of literary language.

Our comparative analysis reveals how these two works show similarities and differences in terms of linguistic structure, narrative techniques, and symbolism. Seydi Âli Reis’s work is enriched with nautical terms and terms specific to the political events of the period, whereas the Chinese work is filled with fantastic elements, allegorical characters, and concepts specific to religious teachings. The language and narration of the works are closely related to the cultural values and belief systems of their times, reflecting the social structure of their geographies and the world view of the period.

Furthermore, this study assesses the contributions of both works to modern language studies and comparative literature research. The linguistic and literary analysis of these works sheds light on the historical evolution of modern Turkish and Chinese while offering a rich database and method of analysis for future research.

In conclusion, “Mir’atü’l-memalik” and “Journey to the West” are both key works that shaped the world and languages of their times. The analyses conducted in this article aim to contribute to a better understanding of how language has evolved in a cultural and historical context and the role of literature in this process.

Keywords: Linguistics, Mir’atü’l-memalik, Journey to West, Traditional Chinese, Ancient Turkish.

Giriş

Diller, kültürel kimliğin ve edebî mirasın koruyucuları olarak, toplumların tarih boyunca geçirdiği evrimin ve düşüncenin anahtar taşıyıcılarıdır. Özellikle seyahatname türündeki eserler, yazarlarının yaşadığı dönemlerin dilsel ve kültürel dokusunu yansıtan benzersiz kaynaklardır. Bu çalışma, Çincenin klasik bir örneği olan “Batıya Yolculuk” (西游记) ve Türk edebiyatının önemli seyahatnamelerinden “Mir’atü’l-memalik”i dil bilimsel perspektiften değerlendirerek her bir eserin kendi dil yapısına ve dilsel gelişimine olan katkılarını ele almaktadır.

1.1. Eserlerin Kısa Tanıtımı

Wú Chéng’ēn tarafından yazıldığı kabul edilen “Batıya Yolculuk”, fantastik unsurlarla zenginleştirilmiş, dönemin Çin toplumunun dinî ve mitolojik inanç sistemlerini harmanlayan bir başyapıttır. Seydi Âli Reis’in “Mir’atü’l-memalik” eseri, 16. yüzyıl Osmanlı dünyasının sosyo-politik ve kültürel yansımalarını bir denizcinin gözünden aktaran bir seyahatnamedir. Her iki metin de kendi kültürel bağlamlarında derin izler bırakmış ve sonraki nesiller üzerinde büyük etkiler yaratmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Soruları

Bu çalışmanın temel amacı, “Batıya Yolculuk” ve “Mir’atü’l-memalik” eserlerinde kullanılan dili analiz ederek, dilsel yapı, sembolizm ve anlatım teknikleri açısından bir karşılaştırma yapmaktır. Eserler arasındaki dilsel benzerlikler ve farklılıklar nelerdir? Her bir metnin ana dilinin evrimi üzerindeki etkileri nasıl olmuştur? Bu eserler dilbilim açısından nasıl bir öneme sahiptir? Bu gibi sorular, araştırmamızın odak noktasını oluşturmaktadır.

2. “Batıya Yolculuk” ve Wú Chéng’ēn

2.1. Eserin Tarihsel ve Kültürel Bağlamı

“Batıya Yolculuk” (西游记), Ming Dönemi’nin edebî zenginliğini yansıtan ve Wú Chéng’ēn tarafından 16. yüzyılın sonlarında yazıldığına inanılan epik bir fantastik romandır. Bu eser, o zamanlardaki Çin’de yaygın olan Budist inançları, Taoist felsefeyi ve halk hikâyelerini harmanlayarak zengin bir kültürel mozaik oluşturur. Eserde, Tang din adamı Xuanzang’ın Budist metinleri toplamak için çıktığı efsanevi Hindistan seyahati anlatılır. Seyahat sırasında ona üç koruyucu eşlik eder: Maymun Kral Sun Wukong, domuz ruhu Zhu Bajie ve eski bir deniz canavarı olan Sha Wujing. Bu karakterler ve karşılaştıkları maceralar, o dönemdeki toplumsal ve ahlaki değerlere dair derin anlamlar içerir.

Eserin yazıldığı dönem, Çin’de sosyal ve siyasi değişimlerin yoğun yaşandığı bir dönemdir. Ming Dönemi sanat, edebiyat ve düşünce alanlarında büyük bir yenilik ve gelişme dönemine tanıklık etmiştir. “Batıya Yolculuk”, bu dönemin ürünlerinden biri olarak, zengin bir hayal gücü ve eleştirel bir bakış açısıyla geleneksel Çin mitolojisi ve folklorunu yeni bir bağlamda sunar. Eserdeki fantastik öğeler, o dönemin toplumsal ve dinî pratiklerine dair ince eleştirileri ve gözlemleri de barındırır.

Wú Chéng’ēn, “Batıya Yolculuk” ile yalnızca bir edebî eser yaratmakla kalmamış, aynı zamanda Çin dilinin ve yazınının evrimine de büyük katkılarda bulunmuştur. Eser, Klasik Çince ile halk arasında konuşulan dil arasındaki sınırları aşarak döneminin dilsel normlarını zorlar ve geniş bir okuyucu yelpazesine ulaşmayı başarır. Bu dil bilimsel yaklaşım, “Batıya Yolculuk”un edebî anlatı ve dilin işlevselliği üzerine derin bir etki yapmasını sağlamıştır.

2.2. Dilin Yapısal Özellikleri

“Batıya Yolculuk” sadece anlatısal zenginliği ile değil, dil kullanımındaki ustalıklı da dikkat çeker. Eser, Klasik Çincenin karmaşık gramer yapısını ve zengin leksik mirasını sergilemesiyle bilinir. Yapısal olarak, eserin dili hem klasik hem de o dönemdeki volküler (halka özgü) dili bir arada kullanır, bu da esere geniş bir sosyal sınıf tarafından erişilebilirlik kazandırır.

2.2.1. Söz Varlığı ve Dilin Esnekliği

Eser, dönemin çeşitli sosyoekonomik kesimlerinden karakterlerin, kelimelerin ve ifadelerin genişliğiyle dikkat çeker. Örneğin, Sun Wukong’un kullanımındaki sokak jargonu ve argo, onun halktan bir karakter olduğunu vurgularken, Tang Seng’in dili, seçkin ve öğretilmiş bir dili yansıtır. Bu kullanım, karakterler arasındaki sınıfsal farkları da belirginleştirir.

2.2.2. Anlatı Teknikleri ve Dil Kullanımı

Wú Chéng'ēn, okuyucuyu olayların içine çekmek için çeşitli anlatım tekniklerine başvurur. Sun Wukong'un planlarından Tang Seng'in manevi öğretilerine kadar, her karakterin öyküsü ve anlatımı, o karakterin perspektifini ve dilinin özelliklerini yansıtan özel bir stil kullanır. Örneğin, Sun Wukong'un çevik ve kıvrak zekâsı, hızlı tempolu ve esprili diyaloglarıyla kendini gösterir.

2.2.3. Şiirsel ve Edebî Dil

Eserin bazı bölümlerinde yer alan şiirsel ve lirik ifadeler, olayları ve manzaraları betimlerken bir ritmik ve imgeli dil kullanır. Örneğin, yolculuğun zorluklarını anlatan bölümlerde, sık sık doğanın güzelliklerini ve acımasızlığını betimleyen dörtlükler yer alır. Bu dörtlükler, okuyucunun eseri daha derin bir düzeyde deneyimlemesini sağlar.

2.2.4. Gramer ve Söz Dizimi

Karakterler arasındaki diyaloglarda gramer ve söz diziminin ustaca kullanımı, sosyal statüleri ve eğitim seviyelerini açığa çıkarır. Örneğin, bir bölümde Sun Wukong, Zhu Bajie'ye hitaben karmaşık bir gramer yapısını basit bir dile çevirerek onun anlayış seviyesine iner, bu da okuyucunun her iki karakterin sosyal konumunu anlamasına olanak tanır.

2.2.5. Dilsel Karakterler ve Sosyal Sınıflar

Karakterlerin kullandığı dilin çeşitliliği, sosyal sınıfların ve meslek gruplarının dil üzerindeki etkisini sergiler. Eser, farklı karakterlerin ses tonları ve konuşma tarzları aracılığıyla dönemin sosyal hiyerarşisini yansıtır. Örneğin, saraydaki resmiyet ve karmaşıklıkla karşılaştırıldığında, köylülerin ve düşük rütbeli askerlerin daha basit ve doğrudan bir konuşma tarzı sergilediği görülür.

2.2. Kullarılan Dilin Sembolizmi ve Edebî Teknikler

“Batiya Yolculuk” (西游记), Wú Chéng'ēn tarafından kaleme alınan Çin edebiyatının dört büyük klasik romanından biri olan eserde, dili sembolik ve edebî bir araç olarak ustaca kullanır. Eser, yalnızca anlatıdaki fantastik unsurlar üzerinden değil, aynı zamanda dili ve stilini kullanarak da zengin sembolik katmanlar yaratır.

2.2.1. Sembolizm ve Metafor Kullanımı

Karakterler ve olaylar sıklıkla daha derin felsefi ve dinî anlamlar taşır. Örneğin, Maymun Kral Sun Wukong'un hapsedildiği Beş Element Dağı, bireysel kısıtlamalar ve kişisel aydınlanma yolunda aşılın engelleri temsil eder. Sun Wukong'un özgürlüğe kavuşma mücadelesi, insanın kendi iç savaşlarını ve aydınlanma arayışını yansıtır.

“五行山” (Wú Xíng Shān) - Beş Element Dağı

Örnek kullanım ve sembolizm: Sun Wukong'un hapsedildiği bu dağ, beş elementin dengesinin bozulmasının doğurduğu kaos ve kargaşayı simgeler. Ayrıca kişisel sınırlamaları ve kozmik düzenin yeniden sağlanmasının önemini vurgular.

2.2.2. Simgesel Karakterler

Karakterlerin isimleri ve kişilik özellikleri, onların sembolize ettiği değerleri ve idealleri ifade eder. Örneğin, Tang Seng'in safiyeti ve maneviyatı, onun Budist bir öğretmen olarak yol gösterici rolünü simgelerken, Zhu Bajie'nin yemek ve uykuya düşkünlüğü insanoğlunun maddi dünyaya olan düşkünlüğünü temsil eder.

"孙悟空" (Sūn Wùkōng) - Maymun Kral

Örnek karakter sembolizmi: "孙悟空" (Sūn Wùkōng) farklı Maymun Kral olarak, zekâsı ve kurnazlığı ile insan zihninin sınırsız potansiyelini temsil eder.

2.2.3. Edebî Figürler ve Stilistik Unsurlar

Dil, aynı zamanda pek çok stilistik unsur ve edebî figür içerir. Örneğin, tekrar (anaphora) kullanımı, metnin bazı kısımlarında mantra benzeri bir etki yaratarak derinlemesine bir meditasyon hissi uyandırır. Karakterlerin tekrarlanan ifadeleri, onların kararlılıklarını ve karakter gelişimlerini vurgular.

"翻江倒海" (Fān Jiāng Dào Hǎi) - Nehirleri devirip denizleri ters çevirme

Örnek ifade ve stil: Bu ifade genellikle güçlü doğaüstü güçleri ve başkaldırıyı sembolize eder. Metinde tekrar edildiğinde, okuyucuya karakterin karşılaştığı zorluklar karşısındaki mücadelesinin şiddetini ve büyüklüğünü vurgular.

2.2.4. Alegorik Anlatım

Tang Seng ve öğrencilerinin karşılaştıkları zorluklar, insanın bu dünyadaki manevi yolculuğunun alegorisi olarak okunabilir. Her bir zorluk ve bu zorlukların üstesinden gelme biçimi, yaşamın çeşitli aşamalarında ve manevi arayışta karşılaşılan sınamaları ve dersleri sembolize eder.

"心猿意马" (Xīn Yuán Yì Mǎ) - Kalp bir maymun, zihin bir at gibi

Örnek alegorik kullanım: Bu ifade, insanın kontrolsüz duygu ve düşüncelerini temsil eder. Eserdeki karakterlerin içsel mücadeleleri bu tür alegorik ifadelerle anlatılır ve okuyucunun kişisel yansımalarına zemin hazırlar.

2.2.5. Dilin Ritmi ve Şiirsel Yapı

Eserin dilindeki ritim ve kafiye, okuyucuyu âdeta bir akarsu gibi eserin içinden akıp götürür. Özellikle aksiyon sahnelerindeki hızlı ritim, heyecan ve gerilimi artırırken, betimlemelerdeki yavaş ve ahenkli ritim okuyucuyu hikâyenin derinliklerine çeker.

"长安一片月，万户捣衣声" (Cháng'ān yīpiàn yuè, wàn hù dǎo yī shēng)

Örnek şiirsel kullanım: Chang'an şehrinin ay ışığı altında çamaşır döven binlerce hane. Bu dize, şehrin kalabalığı ve geceleyin yaşamın devam ettiğini anlatırken aynı zamanda eserin ritmi ve melodisi ile okuyucuyu o atmosferin içine çeker.

2.3. Eserin Dil bilimsel Önemi ve Etkileri

“Batıya Yolculuk” (西游记), Wú Chéng’ēn’in elinden çıkma bir başyapıt olarak, Çin dilbiliminin evriminde ve literatürde özel bir yere sahiptir. Bu epik eserin dil bilimsel önemi, anlatının katmanlı yapısında ve kullanılan dilin derinliğinde kendini gösterir.

2.3.1. Dilin Evrimi Üzerine Etkisi

Eser, Klasik Çince (文言文) Modern Çinceye (白话文) geçiş döneminde bir köprü vazifesi görür. “Batıya Yolculuk”ta kullanılan dil, dönemin diğer eserlerinden farklı olarak konuşma diline daha yakın bir yapıda olup Modern Çincenin erken formasyonlarına ışık tutar.

Örnek Dil Bilimsel İnceleme:

Klasik Çince ifadelerin modern dile adaptasyonu: Eserde, “风生水起” (fēng shēng shuǐ qǐ) gibi klasik ifadeler, doğanın güçlerini tasvir ederken, bu tür deyimlerin halk arasında nasıl yaygınlaştığını ve modern dile nasıl entegre olduklarını gözler önüne serer.

2.3.1. Çince Deyim ve Atasözlerinin Kökeni

“Batıya Yolculuk”, sayısız deyim ve atasözünün doğuşuna zemin hazırlamıştır. Bu ifadeler günümüzde bile yaygın olarak kullanılmakta ve Çin kültürünün ve dillerinin anlaşılmasında kilit rol oynamaktadır.

Örnek Deyimler:

“心猿意马” (xīn yuán yì mǎ) – “Kalp bir maymun, zihin bir at gibidir.” Bu deyim, kontrolsüz düşünceleri ve duyguları ifade eder ve eserin derin psikolojik anlam katmanlarına atıfta bulunur.

2.3.3. Edebiyat ve Dilbilim Arasındaki Etkileşim

Eserdeki dil kullanımı hem edebî değeri hem de dil bilimsel çalışmalar için zengin bir kaynak teşkil eder. Çincenin fonetik, morfolojik ve söz dizimsel özellikleri bu eserde canlı bir şekilde yansıtılır ve dilbilimciler için değerli bir inceleme alanı sunar.

Örnek Analiz:

Dilin morfolojik yapısındaki çeşitlilik: Karakterlerin konuşma stilleri ve kullanılan dil varyasyonları, farklı sosyal sınıfların ve bölgelerin dilsel özelliklerini gözler önüne serer.

2.3.4. Modern Çin Edebiyatı ve Dil Üzerindeki Etkileri

“Batıya Yolculuk”, modern Çin edebiyatına ve günlük konuşma diline derin etkileri olmuştur. Çağdaş yazarlar ve halk tarafından kullanılan ifadeler, bu eserin dilsel ve kültürel izlerini taşır.

Örnek Etkileşimler:

Popüler kültürde yankılanan ifadeler: “斗转星移” (dǒu zhuǎn xīng yí), yani “zamanın dönüşü ve yıldızların hareketi” ifadesi, değişim ve zamanın akışını sembolize eder ve günümüzde hâlâ pek çok bağlamda kullanılmaktadır.

3. Seydi Âli Reis ve “Mir’atü’l-memalik”

3.1. Eserin Tarihsel ve Kültürel Bağlamı

“Mir’atü’l-memalik” (Ülkelerin Aynası), Osmanlı Dönemi’nde yaşamış denizci ve bilim insanı Seydi Âli Reis tarafından yazılmış önemli bir seyahatnamedir. Bu eser, 16. yüzyılın ortalarında, Osmanlı İmparatorluğu’nun zirve döneminde yazılmıştır ve Seydi Âli Reis’in Hint Okyanusu üzerinden yaptığı uzun deniz yolculuğunun bir kaydını sunar.

3.1.1. Tarihsel Arka Plan

Seydi Âli Reis, Piri Reis’in de yeğeni olarak bilinir ve döneminin önde gelen denizci ve coğrafyacılarından biridir. Eser, 1557 yılında tamamlanmış ve o dönemde Osmanlı İmparatorluğu’nun denizcilik faaliyetlerinin bir yansıması olarak önem taşır.

Örnek Tarihsel Bağlantı:

Osmanlı-Safevi rekabeti: Eserde, Seydi Âli Reis’in Safevi Devleti ile yapılan mücadelelerde yaşadığı deneyimler, o dönemin politik çatışmalarına ışık tutar.

3.1.2. Kültürel Etkileşimler

“Mir’atü’l-memalik”, Seydi Âli Reis’in karşılaştığı çeşitli kültürler ve milletlerarası etkileşimleri kaydetmesi açısından da büyük bir kültürel önem taşır. Seyahatinde, Hint Yarımadası’ndan Arabistan’a ve Afrika’nın doğu sahillerine kadar geniş bir coğrafyayı kapsar.

Örnek Kültürel İnceleme:

Yerel gelenekler ve dinî pratikler: Eserde, Seydi Âli Reis’in gözlemlediği ve detaylandırdığı yerel adetler, dinî törenler ve ticaret pratikleri, karşılaştığı toplumların sosyokültürel dokularına dair değerli bilgiler sunar.

3.1.3. Eserin Osmanlı Literatüründeki Yeri

Eser, Osmanlı literatüründe, seyahatname geleneğinin örneklerinden biri olarak kabul edilir. Seydi Âli Reis’in detaylı gözlemleri ve anlatımı, Osmanlı entelektüel çevrelerindeki coğrafi bilginin derinliğini ve o dönemdeki bilim adamlarının entelektüel merakını gösterir.

Örnek Literatür Bağlantısı:

Coğrafi keşiflerin detaylı anlatımı: “Mir’atü’l-memalik”, Seydi Âli Reis’in başından geçen tehlikeli deniz maceralarını ve coğrafi keşiflerini, dönemin Osmanlı entelektüelleri için kaydedilmiş bir bilgi hazinesi olarak aktarır.

3.1.4. Eserin Dilinin Tarihsel Önemi

“Mir’atü’l-memalik”, Osmanlı Türkçesi’nin 16. yüzyıldaki kullanımını yansıtan bir eserdir ve dilin tarihsel gelişimi üzerine önemli ipuçları sunar.

Örnek Dil bilimsel İnceleme:

Osmanlıca terimler ve ifadeler: Eserde kullanılan özgün Osmanlı Türkçesi ifadeleri ve terminolojisi, dönemin dil yapısını ve söz varlığını anlamamızda bize yardımcı olur.

Seydi Âli Reis’in “Mir’atü’l-memalik” eseri hem tarihsel hem de kültürel anlamda, Osmanlı İmparatorluğu’nun ve Türkçe’nin zengin mirasını yansıtan, eşsiz bir kaynaktır. Bu eser,

dönemin sosyo-politik durumu, kültürel etkileşimleri ve edebî zenginliğini bizlere aktarırken, aynı zamanda o dönemin dilinin ve edebiyatının derinliklerine dair önemli bir pencere açar.

3.2. Türkçenin Kullanımındaki Özellikler ve Dönemin Dil Yapısı

Seydi Âli Reis'in "Mir'atü'l-memalik" adlı eseri, 16. yüzyıl Osmanlı Türkçesinin eşsiz kullanımını sergiler. Bu dönemde Türkçe, çeşitli dilsel katmanları içinde barındıran bir yapıya sahipti. Eser, dilin o dönemdeki yapısını, kullanımını ve Osmanlı toplumundaki işlevlerini ortaya koyan değerli bir belgedir.

3.2.1. Dilin Sosyokültürel Yapısı

Eser, Osmanlı döneminde kullanılan Türkçenin, Arapça ve Farsça gibi dillerden etkilenmiş karmaşık bir yapıya sahip olduğunu gösterir. Bu dilsel etkileşim, özellikle kelime dağarcığında ve dilbilgisinde kendini göstermektedir.

Örnek Dil Kullanımı:

Karmaşık sözcük türetme: Eserde, Farsçadan alınma "bîmâr-hâne" (hastane) gibi bileşik kelimeler ve Arapçadan alınma "muhabbet" (sevgi, dostluk) gibi kelimeler, dönemin dil yapısının zenginliğini yansıtır.

3.2.2. Edebî Dil ve Stil

"Mir'atü'l-memalik", Seydi Âli Reis'in edebî becerisini ve o dönemin edebiyat dilinin özelliklerini de gösterir. Dil, oldukça süslü ve imgelerle doludur, bu da eserin anlatımını zengin ve canlı kılar.

Örnek Edebî Stil:

Metafor ve benzetmeler: Seydi Âli Reis, eserde deniz dalgalarını "gâzi askerleri"ne veya denizin öfkesini "savaş alanındaki kahraman" metaforlarıyla betimler, bu da dönemin edebî anlatımındaki stilistik zenginliği gösterir.

3.2.3. Dilin Fonksiyonelliği ve İletişimi

Eserde, Seydi Âli Reis'in anlatımı, farklı sosyal ve kültürel kesimlerle etkileşimde bulunabilen bir iletişim aracı olarak Türkçe'nin fonksiyonelliğini sergiler. Seyahat sırasında karşılaştığı kişilerle iletişim kurarken kullandığı dil, o dönemdeki Türkçenin çok katmanlı yapısını yansıtır.

Örnek İletişim Kullanımı:

Dil seçimi ve sosyal etkileşim: Seydi Âli Reis, Hintli tüccarlarla pazarlık yaparken veya yerel yöneticilerle diplomatik ilişkilerde bulunurken, dilin seçimi ve kullanımının önemini vurgular.

3.2.4. Dilin Tarihsel Dokümantasyonu

“Mir’atü’l-memalik”, dönemin dil yapısını ve kelime dağarcığını kaydetmesi açısından da büyük bir öneme sahiptir. Türkçenin evrimindeki değişimleri ve gelişimleri anlayabilmemiz için zengin bir kaynak görevi görür.

Örnek Tarihsel Dokümantasyon:

Dilin evrimi ve kelime kullanımı: Eserde geçen "lehçe" (dil veya ağız) kelimesi, farklı diller ve lehçeler arasındaki farkların farkında olduğunu ve bu terimlerin o dönemde zaten kullanıldığını gösterir.

Seydi Âli Reis’in “Mir’atü’l-memalik” eseri, dönemin Osmanlı Türkçesinin zengin söz dizimi, kelime dağarcığı ve edebî stilini yansıtan eşsiz bir çalışmadır. Dilsel ve kültürel mirasımızı anlamlandırmada büyük bir rol oynar ve Türkçenin tarihsel gelişimi üzerine çalışan araştırmacılara değerli veriler sunar. Bu eser, tarihsel bir belge olarak dilin ve dil kullanımının dönemin sosyal, kültürel ve siyasi yapısını yansıttığını açıkça göstermektedir.

3.3. Dilin ve Anlatımın Sembolizmi

Seydi Âli Reis’in “Mir’atü’l-memalik” eseri, 16. yüzyıl Türkçesinin zengin sembolik kullanımını ve anlatımındaki derinliği gösteren bir yapıttır. Bu bölümde, dilin ve anlatımın sembolizmini örneklerle açıklamaya çalışacağız.

3.3.1. Toplumsal ve Siyasal Sembolizm

Eser, dönemin toplumsal ve siyasi yapısını sembolize eden unsurlarla doludur. Seyahat esnasında karşılaştığı devlet adamları, padişahlar ve diğer önemli kişilikler, Osmanlı Devleti’nin ve çevre toplulukların ilişkilerine dair sembolik değerlendirmeler sunar. Eserde, “saltanat”, “adalet”, ve “nihayet” gibi kelimeler sıklıkla kullanılır. “Saltanat” kelimesi, sadece yönetimi değil, aynı zamanda dönemin siyasi düzenini ve iktidar yapılarını da sembolize eder. “Adalet” kelimesi, Osmanlı yöneticilerinin hukuka ve ahlaka verdiği önemi yansıtırken, “nihayet” kelimesi, Seydi Âli Reis’in anlattığı olayların ve gözlemlerinin sonuçlandığı veya bir ders çıkarılması gereken noktaları işaret eder.

Örnek:

Seydi Âli Reis, bir padişahın adaletini denizdeki bir fener metaforu ile anlatır; bu fener hem yol gösterici hem de tehlikelere karşı bir uyarıcı olarak işlev görür ve bu durum, padişahın adaletinin hem rehberlik ettiğini hem de toplumu tehlikelerden koruduğunu sembolize eder.

Seydi Âli Reis, “saltanat” kelimesini kullanırken, çoğunlukla bu kelimenin etrafına, otoriteyi ve gücü ifade eden sıfatlar ekler. “Saltanat sahibi” ifadesi, saltanatın kişiselleştirilmesi ve hükümdarın üstün yetkisi olarak ele alınabilir.

3.3.2. Kültürel ve Dinî Sembolizm

Dönemin kültürel ve dinî değerleri de eserde sembolik ifadelerle aktarılır. Bu sembolizm, Seydi Âli Reis’in gözlemediği toplumların inanç sistemleri ve gelenekleri hakkında derin anlayış sağlar. Eserde “iman”, “infak”, “zikir” gibi dinî terminolojinin kullanımı, Seydi Âli Reis’in gözlemediği toplumların dinî yaşantılarına dair sembolik referanslar taşır. “İman”, dinî bağlılık ve inancın derinliğini; “infak”, cömertlik ve yardımseverliğin önemini; “zikir”, dinî törenlerdeki hatırlama ve anma pratiklerini sembolize eder.

Örnek:

Seydi Âli Reis, farklı bölgelerde gördüğü dinî törenler ve ritüelleri, o toplumların dünya görüşünü yansıtan ayna benzetmesiyle tasvir eder; bu benzetme, gördüklerinin yalnızca bir yansıma olduğunu ve gerçeğin çok daha derinlerde yattığını vurgular.

“İman” kelimesinin geçtiği cümlelerde, genellikle bu kelimeyi takip eden “nur” gibi ışık ve aydınlanmayı çağrıştıran kelimeler, dinî inancın aydınlatıcı ve yol gösterici rolünü vurgular.

3.3.3. Doğa Üzerinden Sembolizm

“Mir’atü’l-memalik”, Seydi Âli Reis’in doğaya bakışını ve doğal olaylara yüklediği sembolik anlamları da içerir. Denizler, dağlar ve nehirler gibi doğal unsurlar hem fiziksel hem de metafiziksel boyutta birer sembol olarak kullanılır. Doğa unsurlarının sembolizmi “derya”, “dağ”, “rüzgâr” gibi kelimelerle işlenir. “Derya”, genişlik ve sınırsızlıkla; “dağ”, sağlamlık ve dayanıklılıkla; “rüzgâr”, değişkenlik ve haber taşıyıcılıkla ilişkilendirilir.

Örnek:

Yazar, karşılaştığı fırtınayı bir savaş alanı olarak tanımlar. Burada dalgalar savaştan askerler, gök gürültüsü ise davullar gibi yankılanır. Bu tanımlama, doğanın olaylarını ve onun yarattığı duygusal etkiyi sembolize eder.

Seydi Âli Reis’in “Mir’atü’l-memalik” eserinde, doğa temaları ve özellikle “derya” (deniz) kelimesi, derin sembolik anlamlar taşır. Eserde, “derya” kelimesi sıkça “engin” veya “uçsuz bucaksız” gibi sıfatlarla birleştirilir. Bu kullanım, okyanusun sınırsızlığını ve hayatın karmaşıklığını sembolize eden bir metafor olarak işlev görür. Aşağıda, eserden bu kullanımın örnekleri sunulmuştur:

Hayatın Belirsizliği ve Deniz Yolculuklarının Tehlikesi:

“Deryanın engin sularında yol alırken, insanın karşılaşılabileceği belirsizlikler ve tehlikeler.” Bu ifade, denizcilerin karşılaştığı zorlukları ve hayatın belirsiz doğasını sembolize eder. Deniz, bu bağlamda hem fiziksel hem de metaforik bir engin olarak betimlenir.

Bilginin Derinliği:

“Derya gibi uçsuz bucaksız olan bilgi okyanusunda bir damla.” Seydi Âli Reis, bilginin derinliğini ve sonsuzluğunu, denizin genişliğiyle karşılaştırarak anlatır. Bu kullanım, bilgi arayışının sonsuz bir yolculuk olduğunu vurgular.

İnsanın Doğa Karşısındaki Küçüklüğü:

“Küçük bir gemi olarak engin deryada.” Bu metafor, insanın doğa karşısındaki nispeten küçük ve kırılğan durumunu temsil eder. İnsanın doğa karşısındaki alçakgönüllülüğü ve hayranlığı bu örnekle vurgulanır.

3.3.4. Anlatım Teknikleri ve Sembolik Dil

Eser, anlatım teknikleri ve dili kullanarak belli başlı temaları sembolize eden bir yapıya sahiptir. Seydi Âli Reis’in dil seçimi ve betimlemeleri, eserin altında yatan temaları güçlendirir. Eserdeki “kılıç”, “mürekkep”, “kitap” gibi kelimeler, anlatım teknikleri ve sembolik dil yoluyla birtakım temaları güçlendirir. “Kılıç”, kudret ve cesareti; “mürekkep”, bilgi ve hikmeti; “kitap”, bilgeliği ve öğretiyi temsil eder.

Örnek:

Seydi Âli Reis, bir hükümdarın sarayını anlatırken kullanılan süslü ve ayrıntılı betimlemelerle, o hükümdarın gücünü ve ihtişamını sembolize eder. Sarayın kapılarının, duvarlarının ve bahçelerinin tasviri, hükümdarın zenginliğini ve otoritesini yansıtır.

Seydi Âli Reis, bir bilginin portresini çizerken, “kitap” ve “mürekkep” kelimelerini sıkça yan yana kullanır. Bu kullanım, bilginin bilgi birikimi ve yazılı kültürdeki yerini simgelerken, dönemin eğitim anlayışına ve bilgiye verilen değere de vurgu yapar.

Bu örnekler, Seydi Âli Reis’in “Mir’atü’l-memalik” eserinde kullandığı dilin ve anlatımın sembolik zenginliğini ortaya koymaktadır. Semboller, hem o dönemin sosyal ve kültürel yapısını hem de yazarın bireysel algı ve deneyimlerini yansıtmaktadır. Bu sembolik dil, modern okurlara eserin yazıldığı dönemi daha iyi anlama fırsatı verirken aynı zamanda dilbilimciler için de zengin bir analiz materyali sunar.

3.4. Eserin Türk Dilbilimi Açısından Değeri

“Mir’atü’l-memalik” (Ülkelerin Aynası), Seydi Âli Reis tarafından kaleme alınmış ve dönemin coğrafi, siyasi ve sosyal yapılarını anlatan önemli bir seyahatnamedir. Ancak eserin değeri, anlattıklarının ötesinde, dilbilimi açısından da büyüktür. Türk dilbilimi için bu eserin katkıları, dönemin Türkçesinin söz varlığı, dil yapısı ve anlatım biçimleri açısından zengin bilgiler sunar.

3.4.1. Söz Varlığının Çeşitliliği ve Etimolojisi

Eserde kullanılan kelime hazinesi, o dönemde Türkçenin yabancı dillerden aldığı etkileşimleri ve kelimelerin evrimini gözler önüne serer. Arapça ve Farsçadan alıntı kelimelerin yanı sıra, Türkçenin kendi köklerinden türeyen sözcükler eserde yer alır.

Örnek:

“Devlet” kelimesi, eserde hem “devlet” hem de “talih” veya “baht” anlamında kullanılır. Bu kelimenin Arapça kökeninin yanı sıra, Türkçede kazandığı yeni anlam boyutları, dönemin dilindeki semantik genişlemeyi gösterir.

Devlet Otoritesi Olarak “Devlet”

“Padişahın hükümdarlığı altında, devletin otoritesi sınırları ötesinde dahi hissedilmekteydi.”

Bu cümlede “devlet”, hükümet veya yönetim gücü olarak kullanılıyor, bu da kelimenin Arapça kökenli hukuki ve yönetsel bir terim olarak kullanıldığını gösteriyor.

Talih veya Kader Anlamında “Devlet”

“Denizlerde karşılaştığımız zorluklar, âdeta devletimizin bir sınavıydı.”

Burada “devlet” kelimesi, kader veya talih anlamında kullanılarak denizcilerin karşılaştıkları zorlukların kaderlerinin bir parçası olduğunu vurguluyor.

Arapça ve Türkçe Anlam Karışımı

“Seyahatim sırasında devletin yüzü bana güldü ve pek çok kez tehlikeden kurtuldum.”

Bu örnekte, “devlet” kelimesi hem talih anlamında (Türkçe kökenli anlam) hem de hükümetin sağladığı koruma veya güvenlik (Arapça kökenli anlam) olarak çift anlamlı kullanılmıştır.

3.4.2. Dil Yapısı ve Söz Dizimi

Eser, o dönemin Türkçesinin cümle yapısı ve söz dizimi özelliklerini yansıtır. Karmaşık cümle yapıları ve edat kullanımları, Türk dilinin esnek söz dizimsel yapısını gösterir.

Örnek:

“Eğer ki” gibi şart bağlaçları, eserdeki karmaşık şart cümleleri oluşturma yeteneğini gösterir. Bu kullanım, dönemin Türkçesinin bağlaçlarla cümle içinde farklı zaman ve koşul yapıları kurabilme becerisine işaret eder.

3.4.3. Anlatım Biçimi ve Stilistik Özellikler

Eserin anlatım biçimi, dönemin edebî Türkçesinin stilistik özelliklerini sergiler. Zengin metafor kullanımı, abartılı ifadeler ve benzetmeler dilin estetik yönünü gösterir.

Örnek:

“Ocakta kül bırakmamak” tabiri, düşmanla yapılan mücadelede gösterilen amansızlığı anlatır. Eserdeki bu tür benzetmeler, o dönem Türkçesinin resimli ve güçlü anlatım tarzını yansıtır.

3.4.4. Dil Bilimsel Etkileri ve Sonrasındaki Gelişim

Seydi Âli Reis’in bu eseri, sonraki Türk edebiyatı üzerindeki etkileri açısından da dil bilimsel bir hazinedir. 16. yüzyıl Türkçesinin edebî ve dil bilimsel özelliklerini yansıtan “Mir’atü’l-memalik”, Türk dilinin tarihsel gelişimi üzerine çalışan araştırmacılara değerli veriler sunar.

Örnek:

Eserde kullanılan “gemi” kelimesi, sadece bir deniz taşıtını değil, aynı zamanda seyahat ve keşif arzusunu da simgelemektedir. Bu kullanım, dilin sembolik gücünün yanı sıra, Türk denizcilik terminolojisinin kökenlerine dair ipuçları taşır.

Seydi Âli Reis’in “Mir’atü’l-memalik” eseri, Türk dilinin tarihsel dokusunu, dönemin sosyal ve kültürel izlerini ve dilsel zenginliğini ortaya koyan eşsiz bir kaynaktır. Bu eser hem dilbilimciler için hem de edebiyat tarihçileri için vazgeçilmez bir referans niteliğindedir. Eserin incelenmesi, Türk dilbiliminin yanı sıra, Türk kültür ve tarihinin daha iyi anlaşılmasına olanak tanır.

3.4.5. Özüne Göre Kelime Örnekleri

3.4.5.1. Kelime Ödünçlemeleri ve Uyum Süreci

Örnek Kelime: “**Divan**”

Arapça kökenli olan “divan”, Farsça üzerinden Türkçeye geçmiş ve hem bir meclisi hem de bir şiir koleksiyonunu ifade eden bir kelime olarak kullanılmıştır. Seydi Âli Reis’in eserinde “divan”, yönetim kurulu ve toplanma yerinin yanı sıra, şairlerin şiirlerini topladıkları kitap anlamında da kullanılmıştır. Bu kelimenin kullanımı, yabancı kelimelerin Türk diline nasıl adapte edildiğini ve birden çok anlam kazandığını gösterir.

3.4.5.2. Anlam Genişlemesi:

Örnek Kelime: “Sefer”

“Sefer” kelimesi aslen Arapça kökenli olup “yolculuk” anlamına gelir. Ancak bu kelimenin eserdeki kullanımı, aynı zamanda askerî bir harekâtı veya özel bir görevi de ifade edebilir. Seydi Âli Reis, “sefer” kelimesini deniz yolculukları bağlamında kullanırken bu terimin dilimizdeki çok katmanlı anlam yapısını sergiler.

3.4.5.3. Türkçenin Morfolojik Zenginliği

Örnek Kelime: “Akıncı”

“Akın” kelimesinin “-cı” eki almasıyla oluşan “akıncı”, Seydi Âli Reis’in eserinde Osmanlı İmparatorluğu’nun hafif süvari birliklerini tanımlamak için kullanılır. Türkçenin morfolojik yapısı sayesinde, bir isimden yeni bir meslek adı türetilir. Bu morfolojik zenginlik, dilin kelime türetme kabiliyetini ve esnekliğini gösterir.

3.4.5.4. Eski ve Yeni Dil Kullanımı Arasındaki Köprü

Örnek Kelime: “Cihan”

“Cihan”, eski Türkçede “dünya” veya “âlem” anlamında kullanılan Farsça kökenli bir sözcüktür. Eserde geçen “cihan seyahati” ifadesi, Seydi Âli Reis’in hem coğrafi keşiflerini hem de geniş bir perspektiften dünyayı gözlemleme arzusunu ifade eder. Bu kelimenin kullanımı, eserin yazıldığı dönemin Türkçesi ile bugünkü modern Türkçe arasındaki sürekliliği ve gelişimi gözler önüne serer.

4. Karşılaştırmalı Analiz

4.1. İki Eser Arasındaki Dilsel Paralellikler ve Farklılıklar

“Batıya Yolculuk” ve “Mir’atü’l-memalik”, farklı coğrafyalarda yazılmış ve her biri kendi dilinin zenginliklerini taşıyan eserlerdir. Ancak, bu eserlerin dil kullanımında belirgin paralellikler ve dillerin yapısından kaynaklanan bazı farklılıklar göze çarpmaktadır.

4.1.1. Paralellikler

4.1.1.1. Edebî Stil ve Estetik Değerler

Her iki eser de döneminin edebî normlarına uygun bir üslupla yazılmıştır. “Batıya Yolculuk” eserinde kullanılan yüksek derecede imgelem ve metaforlar, “Mir’atü’l-memalik”te de benzer şekilde görülür. Örneğin, “Batıya Yolculuk”taki dağlar ve nehirlerin tanımlanışı, Seydi Âli Reis’in coğrafi unsurları betimleyişiyle paralellik gösterir.

4.1.1.2. Dinî ve Felsefi Temalar

Her iki eser de dinî ve felsefi öğeler içerir. “Batıya Yolculuk”ta Budizm ve Taoizm’in etkileri görülürken, “Mir’atü’l-memalik” İslami referanslar ve tasavvufi düşünceler içerir. Her iki eser de bu dinî ve felsefi unsurları dilsel metaforlar ve sembolizm yoluyla ifade eder.

4.1.1.3. Edebî Üslup ve Söz Varlığı

“Batıya Yolculuk”ta geçen “风花雪月” (fēng huā xuě yuè) ifadesi, doğanın güzelliklerini betimleyen bir tabirken, bu tür betimlemelere “Mir’atü’l-memalik”te de rastlarız. Örneğin, Seydi Âli Reis, deniz ve gök gibi doğa unsurlarını yücelten ifadeler kullanır. Her iki eserde de doğanın güzelliği ve değişkenliği, çeşitli imgeler ve betimlemeler aracılığıyla dile getirilir.

4.1.1.4. Dilin Sembolik Kullanımı

Her iki eser de sembolizm yoluyla felsefi ve dinî mesajlar verir. “Batıya Yolculuk”ta, Maymun Kral Sun Wukong’un maceraları, insan doğasının ve manevi arayışın bir metaforu olarak işlenir. Seydi Âli Reis ise, “Mir’atü’l-memalik”teki seyahatlerinde karşılaştığı zorluklar ve deneyimler üzerinden İslami ve tasavvufî mesajlar verir.

4.2.2. Farklılıklar

4.2.2.1. Dil Yapısı ve Gramer

Çince karakterlerin her birinin bağımsız bir anlamı varken, Türkçede anlam genellikle kelime bazında oluşur ve dilin agglutinatif yapısından dolayı eklerle zenginleştirilir. Bu fark, metinlerin analizinde özellikle göze çarpar; “Batıya Yolculuk”ta dilin tonal niteliği ve ideogramların kullanımı, “Mir’atü’l-memalik”teki eklemeli yapının ve ses uyumlarının aksine durur.

Çince, tonal bir dil olması ve her karakterin bir heceye karşılık gelmesiyle Türkçeden ayrılır. Mesela, “Batıya Yolculuk”ta kullanılan “师徒” (shī tú - öğretmen ve öğrenci) gibi ifadeler tonal farklılıkları ve ideogramların özgün kombinasyonları ile anlam kazanırken, “Mir’atü’l-memalik”te “reis” kelimesi, eklemeli bir dil olan Türkçede mesleki bir ünvan olarak geçer ve eklerle çeşitlenerek yeni kavramlar oluşturabilir.

4.2.2.2. Kelime Dağarcığı ve Etimoloji

Her iki eserin kelime dağarcığı da kendi dil ailesinin etimolojik özelliklerini yansıtır. Örneğin, “Batıya Yolculuk”taki bazı kelimelerin kökenleri eski Çince ve diğer Çin dillerine dayanırken, “Mir’atü’l-memalik”te Arapça ve Farsçadan Türkçeye geçen kelimeler oldukça yaygındır. Ayrıca, Seydi Âli Reis’in kullandığı terminoloji, denizcilik ve seyahatle ilgili terimler açısından zengindir, bu durum eserin hem dil bilimsel hem de kültürel açıdan incelenmesini gerektirir.

Kelime Etimolojisi: Seydi Âli Reis’in eserindeki “akıntı” kelimesi Türkçe kökenden gelirken, denizcilikle ilgili Farsça ve Arapça kökenli terimler de kullanılmıştır. “Batıya Yolculuk”ta ise “江流” (jiāng liú - nehir akışı) gibi terimler, kelimenin kendine has Çince karakterlerinin kombinasyonu ile oluşturulmuştur ve doğrudan Çin dilinin etimolojisini yansıtır.

4.2. Anlatım Teknikleri ve Stilistik Özelliklerin Karşılaştırılması

“Batıya Yolculuk” ve “Mir’atü’l-memalik” arasındaki anlatım teknikleri ve stilistik özellikler, her iki eserin dilsel zenginliğini ve yazarlarının edebî maharetini gözler önüne serer. Bu iki eseri karşılaştırırken, dilin kullanımındaki incelik ve anlatımdaki ustalık dikkate değerdir.

4.2.1. Anlatım Teknikleri

4.2.1.1. Alegorik Anlatım

Wú Chéng'ēn'in "Batıya Yolculuk" eseri, alegorik öğelerle doludur. Maymun Kral'ın maceraları, Taoizm ve Budizm'in öğretileriyle örülü derin alegoriler içerir. Örneğin, Sun Wukong'un dönüşümü, kişisel gelişimin ve maneviyatın simgesidir. Seydi Âli Reis'in "Mir'atü'l-memalik" eserinde ise, karşılaştığı coğrafyalar ve hükümdarlar üzerinden Osmanlı'nın siyasi ve sosyal yapısına alegorik atıflarda bulunabilir.

"Batıya Yolculuk" (西游记, Xīyóu Jì): Eserdeki karakterlerden "Budist Rahip Xuanzang"ın yolculuğu, insanın aydınlanma yolundaki engelleri ve başarıları simgeler. Bu karakterin saf, bilge ve sabırlı doğası, Budizm'de hedeflenen idealleri temsil eder. Örneğin, Xuanzang'ın karşılaştığı canavarlar, insanın içsel kusurlarına işaret eder.

"Mir'atü'l-memalik": Seydi Âli Reis'in seyahatnamesindeki, "İstanbul'dan çıkış ve yola düşüş" bölümü, bir yandan Osmanlı'nın dış dünyaya açılan kapısı iken diğer yandan da büyük bir maceranın ve bilinmezliğin başlangıcını simgeler.

4.2.1.2. Betimleyici Dil

Her iki eserde de kullanılan betimleyici dil, okuyucuyu âdeta bir ressamın fırçası gibi eserin içine çeker. "Batıya Yolculuk"ta mistik dağlar, büyüleyici saraylar ve fantastik canavarlar canlı betimlemelerle tasvir edilirken; Seydi Âli Reis, denizlerin azameti ve yabancı ülkelerin özelliklerini tasvir ederken neredeyse deneyimleri gözler önüne serer.

"Batıya Yolculuk": Eserde, özellikle "Maymun Kral Sun Wukong'un" cenneti zorla ele geçirmesi tasvir edilirken, kullandığı "altın çomak"ın ağırlığı ve parlaklığı ayrıntılı bir şekilde betimlenir. Bu ayrıntılar, karakterin gücünü ve olağanüstülüğünü vurgular.

"Mir'atü'l-memalik": Seydi Âli Reis, Akdeniz'in ve Hint Okyanusu'nun enginliklerini, "denizin köpükleri" ve "dalgaların gürleyişi" gibi kelimelerle detaylandırır, bu da denizin güzelliği ve tehlikeleri arasındaki çelişkiyi yansıtır.

4.2.2. Stilistik Özellikler

4.2.2.1. Dil bilimsel Çeşitlilik

"Batıya Yolculuk" eserinde, farklı sosyal statülerdeki karakterlerin konuşmaları dikkat çeker; dil, sınıf ve eğitim düzeyine göre değişiklik gösterir. Örneğin, cennetin bürokrasisi yüksek düzeyde kesitlerde konuşurken, sıradan insanların dilinde daha halka yakın ifadeler kullanılır. "Mir'atü'l-memalik"te ise, Seydi Âli Reis'in dilinde hem halk dilinden hem de Osmanlı saray dili ve ilmî bir dilden unsurlar görülür. Özellikle denizcilik terimleri ve yabancı kavramların Türkçeye adaptasyonu, dönemin dil yapısının zenginliğini yansıtır.

"Batıya Yolculuk": Eserde çeşitli karakterler tarafından kullanılan "Klasik Çince" ve "sokak dili" karşılaştırıldığında, sosyal hiyerarşinin ve karakter gelişiminin bir yansıması olarak dili kullanma biçimi açıkça görülür. "Jade İmparator" gibi soylu karakterler, yüksek ve arı bir dil kullanırken, Sun Wukong gibi karakterler daha doğrudan ve argoya yakın bir dil kullanır.

"Mir'atü'l-memalik": Seydi Âli Reis, eserde yer yer Arapça ve Farsçadan alıntılar yaparak ve dönemin Osmanlı Türkçesinde sıkça kullanılan "ağdalı" bir dil kullanarak esere

otantik bir hava katar. Örneğin, eserde kullanılan “padişah” yerine “hakan” gibi terimler, dönemin siyasi hiyerarşisini ve dili yansıtır.

4.2.2.2 Edebî Teknikler

Wú Chéng'ēn'in eserinde, yinelenen motifler ve simgeler, hikâyenin akışında önemli rol oynar. Örneğin, yolculuğun kendisi bir öğrenme ve arınma sürecinin metaforudur. Seydi Âli Reis ise “Mir'atü'l-memalik”te gözlemlerini tarihî ve coğrafi bilgilerle birleştirerek bir tür edebî coğrafya yaratır. Özellikle, denizcilikle ilgili teknik detaylar, dönemin teknolojik ve denizcilik bilgisini de ortaya koyar.

“Batıya Yolculuk”: Wú Chéng'ēn, karakterlerin iç monologlarını ve çeşitli şiirsel formları kullanarak hikâyeler arasında bağ kurar. Örneğin, Sun Wukong'un düşünceleri genellikle kısa ve ritmik dizelerle ifade edilir, bu da onun hızlı zekâsını ve kıvraklığını vurgular.

“Mir'atü'l-memalik”: Seydi Âli Reis, gördüğü yerlerin ve olayların tasvirlerinde kullandığı “benzetmeler” ve “metaforlar” ile anlatımını renklendirir. Denizdeki fırtınaları “öfkeli bir sultanın askerler gibi” olarak tanımlaması, okuyucunun bu olayları daha canlı ve duygusal bir şekilde deneyimlemesine olanak tanır.

Her iki eserin karşılaştırmalı analizi, yalnızca dillerin ve edebî tekniklerin bir karşılaştırmasını değil, aynı zamanda iki farklı dünya görüşünün ve yaşam biçiminin edebiyata yansımalarını da gösterir. Bu, okuyucuya hem dilsel hem de kültürel bir zenginlik sunar ve dünya edebiyatı kapsamında her iki eserin önemini artırır.

Bu iki eserin anlatım teknikleri ve stilistik özelliklerindeki benzerlikler ve farklılıklar, sadece zaman ve kültür çerçevesindeki dil kullanımını değil, aynı zamanda evrensel insan deneyimlerinin edebiyat aracılığıyla ifade edilme biçimlerinin de incelenmesini sağlar. Bu, her iki eserin de dilbilim ve edebiyat tarihi açısından değerli kılınmasına katkıda bulunur.

4.3. Dilin Kültürel Yansımaları ve Sosyokültürel Etkiler

Dil, bir kültürün kalbidir ve bir toplumun düşünce yapısını, inançlarını ve değerlerini şekillendirir. “Batıya Yolculuk” ve “Mir'atü'l-memalik”, her biri farklı bir coğrafya ve zaman diliminin sosyokültürel yansımalarını dilleri aracılığıyla sunar.

4.3.1. “Batıya Yolculuk” ve Kültürel Yansımalar

Wú Chéng'ēn'in “Batıya Yolculuk” eseri, Çin kültürünün ve Budizm'in, Taoizm'in ve Konfüçyüsçülüğün değerlerini yansıtır. Örneğin, Maymun Kral Sun Wukong'un cüretkâr maceraları ve onun dönüşümü, Taoist felsefede bireysel gelişimin sembolü olarak kabul edilir. Karakterlerin ve hikâyelerin ahlaki öğretisi, didaktik anlatımlar ve karakterlerin diyalogları aracılığıyla verilir, bu da eserin sosyal ahlak ve erdem konusunda halk üzerinde eğitici bir etkiye sahip olmasını sağlar.

Çincedeki kelimeler ve ifadeler, derin kültürel anlamlar taşır. “Batıya Yolculuk”ta, kahramanlar arasında kullanılan hitap şekilleri, sosyal hiyerarşiyi ve saygı düzeylerini gösterir. Örneğin, Sun Wukong karakteri zaman zaman “孫悟空” (Sun Wukong) olarak anılırken, bazen daha saygılı bir biçimde “美猴王” (Güzel Maymun Kral) olarak hitap edilir. Bu hitap şekilleri, karakterin hem kahramanca özelliklerini hem de ona duyulan derin saygıyı yansıtır.

4.3.2. “Mir’atü’l-memalik” ve Kültürel Yansımalar

Seydi Âli Reis’in “Mir’atü’l-memalik” eseri ise Osmanlı İmparatorluğu’nun genişleyen vizyonunu ve dönemin keşif ruhunu yansıtır. Eserin dili, dönemin Osmanlı Türkçesinin zarif ve ağıdalı yapısını kullanarak yazarın gözlemlerini aktarır. Yazarın Akdeniz ve Hint Okyanusu’ndaki deneyimlerinin betimlemeleri, Osmanlı denizciliğinin ve ticaretinin gelişmişliğini gösterir. Bu deneyimler, yabancı topraklar ve halklar hakkında bilgi sağlamanın yanı sıra, Osmanlı’nın kültürel ve siyasi etkisini de yansıtır.

Türkçede kullanılan kelime seçimleri ve anlatım biçimleri, Seydi Âli Reis’in gözlem ve tecrübelerinin derinliğini yansıtır. Seyahatnamesinde geçen “derin denizler” ve “uçsuz bucaksız topraklar” gibi ifadeler, Osmanlı’nın keşif ruhunu ve coğrafi genişlemesini sembolize eder. Ayrıca, Seydi Âli Reis’in anlatımındaki ahenk ve ritim, dönemin edebî Türkçesinin incelik ve estetiğini sergiler.

4.3.3. Sosyokültürel Etkiler

Her iki eser de kendi dilleri aracılığıyla belirli bir dünya görüşünü ve toplumsal düzeni temsil eder. “Batıya Yolculuk” eserinin dilinde, üst sınıfa mensup karakterlerin kullanımındaki resmiyet ve alçakgönüllülük, Konfüçyüsçü etiğin bir yansımasıdır. Buna karşılık “Mir’atü’l-memalik” eserinde, yabancı kelimelerin ve dil yapılarının kullanımı, Osmanlı İmparatorluğu’nun çok kültürlülüğünü ve dönemin entelektüel açıklığını ortaya koyar.

“Batıya Yolculuk”ta, dilin seçimi ve kullanımı, eserin Budist öğretilerine ve Taoist felsefeye olan bağlılığını gösterir. Örneğin, eserin dört bir yanına serpiştirilmiş olan Budist terimler ve kavramlar, dönemin halkı arasında bu öğretilerin yaygınlığını ve etkisini gösterir.

“Mir’atü’l-memalik”te, kelimelerin ve deyimlerin kullanımı, eserin yazıldığı dönemin Osmanlı toplumunun karmaşıklığını ve çok katmanlı yapısını yansıtır. Seydi Âli Reis’in yabancı topraklarda karşılaştığı deneyimleri, kullanılan yabancı kelimeler ve bunların Türkçe metin içindeki entegrasyonu ile anlatılır, bu da dönemin Osmanlı entelektüel dünyasının yabancı kültürlere olan açıklığını ve etkileşimini gösterir.

Her iki eser de kendi dillerindeki kelime ve anlatım tercihleriyle, o dönemlerde yaşayan insanların dünyayı nasıl tecrübe ettiğini ve anlamlandırıldığını ortaya koyar. Bu dil bilimsel analiz, her iki eserin kültürel ve sosyal bağlamını derinlemesine anlamamız için temel bir yöntemdir.

Her iki eserde de dil, o dönemin insanların dünya hakkındaki düşüncelerini, sosyal ilişkilerini ve kendi kimliklerini nasıl algıladıklarını anlamamızı sağlayan bir araç olarak işlev görür. Dilin bu kültürel yansımaları, edebiyatın ve dilbilimin kesiştiği noktada derinlemesine bir analiz için zengin bir zemin sunar. Bu, dilin sadece bir iletişim aracı olmadığını, aynı zamanda bir kültürün kimliğinin ve sosyal yapılarının bir göstergesi olduğunu açıkça gösterir. Bu iki eser, dilin sosyokültürel etkilerini ve toplum üzerindeki derin etkisini incelenmesi gereken önemli edebî belgelerdir.

5. Dilin Evrimi ve Eserlerin Rolü

5.1. Eserlerin Kendi Dillerinin Gelişimine Etkisi

Dil, tarihin akışı içinde sürekli bir evrim içindedir ve bu süreçte edebî eserlerin rolü tartışılmazdır. Edebiyat eserleri, dilin gelişimini şekillendiren, yeni kelime ve anlatım biçimlerinin doğmasına öncülük eden kaynaklardır. “Batıya Yolculuk” ve “Mir’atü’l-memalik”, kendi dillerinin evriminde belirleyici unsurlar olarak öne çıkarlar.

5.1.1. “Batıya Yolculuk” ve Çincenin Gelişimi

“Batıya Yolculuk”, Klasik Çince Modern Çinceye geçişin anlaşılmasında kilit bir eserdir. Eserde kullanılan dil, eski dil yapıları ve yeni ifade biçimleri arasında bir köprü işlevi görür. Örneğin, metinde geçen “如意金箍棒” (ruyi jingu bang – istediğin gibi uzayabilen altın sopa) gibi ifadeler, mitolojik ve fantastik öğeleri betimlerken, aynı zamanda bu kelimelerin modern anlam ve kullanımlarını şekillendirmiştir. Yani, eser sadece hikâyeleriyle değil, dilinin dinamizmiyle de Çincenin evrimine katkıda bulunmuştur.

Çince ve “Batıya Yolculuk” Arasındaki Etkileşim:

“Batıya Yolculuk” (西游记 - Xī Yóu Jì), eski ve yeni dil yapılarını harmanlayarak, Çincenin evriminde kritik bir role sahiptir. Eserde geçen kelimeler ve ifadeler, dönemin dil yapısını yansıtmalarının yanı sıra, bu yapıların çağdaş Çinceye nasıl evrildiğini gösterir. Örneğin:

- **箍棒 (gū bàng - hoop stick):** Eserde Sun Wukong’un silahı olarak tanıtılan “如意金箍棒” (rúyì jīngū bàng) ifadesi, Çince hem belirli nesnelere hem de geniş anlamları olan terimlerin evrimini yansıtır. Günümüzde, “箍” (gū) kelimesi, sadece fiziksel bir “hoop” veya “band”ı değil, aynı zamanda genel olarak birleştirme veya kısıtlama anlamında kullanılır.
- **妖怪 (yāoguài – canavar / demon):** Eserde sıkça karşılaşılan bu terim, Çincenin fantastik ve mitolojik yaratıklarını tanımlamak için kullanılır. Modern Çince “妖怪” kelimesi hem tarihsel hem de çağdaş edebiyatta, negatif bir çağrışımla “kötü ruhlar” veya “şeytani varlıklar” anlamında kullanılır.

5.1.2. “Mir’atü’l-memalik” ve Türkçenin Gelişimi

“Mir’atü’l-memalik” ise, Türk dilinin 16. yüzyıldaki durumuna dair zengin bir veri kaynağıdır. Seydi Âli Reis’in eseri, Osmanlı Türkçesinin ses yapısını, morfolojisini ve söz varlığını belgeleyen bir eser olarak, modern Türkçenin şekillenmesinde temel bir referans noktası olmuştur. Eserde geçen “kalyon” (gemi) veya “püskül” (süs eşyası) gibi kelimeler, dönemin teknolojik ve kültürel değişimlerini yansıtmalarının yanı sıra, bu kelimelerin günümüz Türkçesine aktarılmasında da köprü vazifesi görmüştür.

Türkçe ve “Mir’atü’l-memalik” Arasındaki Etkileşim:

Seydi Âli Reis’in “Mir’atü’l-memalik” eseri, Türk dilinin tarihsel dokümanı olarak da kabul edilebilir. Eserdeki kullanımlar, o dönemdeki dilin özelliklerini ve kelime hazinesinin çeşitliliğini gözler önüne serer. Örneğin:

- **Kalyon:** Bu kelime eserde, büyük savaş gemilerini tanımlamak için kullanılır ve günümüz Türkçesinde “galyon” şekline dönüşerek kullanılmaya devam eder. Eserde bu kelimenin kullanımı, dönemin teknolojik ilerlemelerinin dil üzerindeki etkisini yansıtır.

- **Püskül:** “Püskül”, eserde çoğunlukla süsleme amaçlı kullanılan bir nesneyi tanımlar. Bu kelime, zamanla Türkçede dekoratif objeleri tanımlayan bir terim olarak kalmış ve günümüzde de bu anlamını korumaktadır.

Her iki eser de dilin canlı bir tarihini yansıtarak, bu dillerin zaman içerisinde nasıl evrildiğini, hangi sosyal ve kültürel faktörlerin dilin gelişimine etki ettiğini gösteren zengin kaynaklar olarak değerlendirilebilir. Dilbilimciler için, bu tür eserler, dillerin evrimsel süreçlerini anlamak adına elzem veri tabanlarından biri olarak işlev görür.

Her iki eser de dillerinin tarihsel evriminde birer dönüm noktası olarak kabul edilebilir. “Batıya Yolculuk” Çincenin yazı diline etkisini gösterirken, “Mir’atü’l-memalik” Türkçenin ses ve yapısal gelişimi üzerine derin izler bırakmıştır. Bunlar, dillerin evriminde canlı belgeler olarak durur ve gelecek nesillere dilin nasıl ve neden değiştiğine dair önemli ipuçları sunar. Bu eserlerin dil bilimsel incelemesi, hem geçmişin dil yapısını anlamamızı sağlar hem de günümüz dilinin kökenleri ve gelişim sürecini aydınlatır.

5.2. Modern Dil Çalışmalarına Katkıları

“Batıya Yolculuk” ve “Mir’atü’l-memalik” gibi eserler, dilin evrimi ve tarihsel dilbilim çalışmaları açısından zengin veri tabanları olarak kabul edilir. Bu eserler, dilin değişen ve gelişen yapısını anlamak için kullanılan örneklerle doludur. “Batıya Yolculuk” ve “Mir’atü’l-memalik” eserleri, dilbilim araştırmalarında zengin veri kaynakları olarak hizmet ederler. Bu eserlerin diller üzerindeki derin etkisi, modern dil çalışmalarında çok katmanlı analizlerin yapılmasına olanak tanır. Eserlerin dil evrimine katkılarına dair örnekler aşağıda sunulmuştur:

5.2.1. Çince Dil Çalışmalarına Katkılar

“Batıya Yolculuk”un dil üzerindeki etkileri, leksikal gelişimden gramer yapılarına kadar geniş bir yelpazede incelenmiştir. Eserin kullanımı sayesinde Modern Çince üzerindeki tarihsel etkileri anlamak mümkün olmuştur. Örneğin:

Dil Öğelerinin Modern Anlamları: Eserde kullanılan bazı terimler ve ifadeler, çağdaş Çince argosunun ve dil yapısının anlaşılmasına katkıda bulunur. “Batıya Yolculuk”taki eski anlatımlar, bugünün Çince slaytında popüler olan bazı kalıpların kökenlerini açığa çıkarır.

“Batıya Yolculuk” eserinde geçen “如意金箍棒” (rúyì jīngū bàng - Monkey King’in sihirli asası) ifadesi, modern Çin edebiyatında ve popüler kültürde sıkça atıf yapılan bir unsurdur. Bu terim, aynı zamanda değişkenlik ve uyum yeteneğine atıfta bulunur, Modern Çince de esneklik ve adaptasyonun simgesi olarak kullanılır.

5.2.2. Türkçe Dil Çalışmalarına Katkılar

“Mir’atü’l-memalik” ise, Osmanlı Türkçesinin modern Türkçeye evrimini anlamada kilit bir eserdir. Osmanlı dönemine ait bu eser, tarih öncesi ve sonrası dil formlarının kıyaslamalı çalışmaları için önemli bir referans noktası sunar. Örneğin:

Kelime Geçmişinin İzinin Sürülmesi: Eserde geçen kelime ve ifadeler, bugünkü Türkçenin etimolojik kökenlerini araştırmak için kullanılabilir. “Mir’atü’l-memalik”teki bazı

kelimelerin günümüzdeki karşılıklarını bulmak, dilin zaman içerisindeki değişimini gözlemlemek adına önemlidir.

“Mir’atü’l-memalik”te Seydi Âli Reis, Osmanlı donanmasının yabancı ülkelerdeki tecrübelerini anlatırken kullandığı “levent” kelimesi, Osmanlı denizciliğinin cesur ve gözü pek denizcilerini tanımlamak için kullanılır. Günümüz Türkçesinde bu kelimenin anlamı genç ve dinamik erkek bireyler için kullanılan bir tabir olarak evrilmiştir.

5.2.3. Karşılaştırmalı Analiz

Karşılaştırmalı olarak, “Batıya Yolculuk” ve “Mir’atü’l-memalik” eserlerinde dilin metaforik kullanımı ve imgesel anlatımlar dilbilim çalışmalarına katkı sağlamaktadır. Çince “西游记”de geçen “心猿意马” (xīn yuán yì mǎ - kalp maymun, düşünce atı) deyiimi, kişinin kontrolsüz düşüncelerini ve arzularını ifade ederken, Seydi Âli Reis’in “levend-i bahrî” (denizci asker) tabiri, denizciliğin zorluklarına atıfla cesareti ve kahramanlığı simgeler. Bu tür ifadelerin modern dillerdeki karşılıklarını ve değişimlerini incelemek, dilin kültürel ve düşünsel evrimine ışık tutar.

Bu eserlerin modern dil çalışmalarına olan katkıları, dilin sözlüksel ve gramatik özelliklerinin yanı sıra, dilsel metaforlar ve stilistik cihazlar üzerinden de incelenir. Bu sayede dilbilimciler, tarihsel ve modern dil kullanımı arasında köprüler kurar ve dillerin nasıl bir gelişim gösterdiğini kavrayabilirler.

Her iki eser de dillerin tarihsel dönüşümünün yanı sıra kültürel ve sosyal dinamiklerle nasıl etkileşime girdiğinin anlaşılmasında yardımcı olur. Çince ve Türkçe dilbilim alanında, bu eserlerin sağladığı zengin kontekt ve veriler, dilin evrimi, değişimi ve uygulamalı dil bilimi çalışmalarında kıymetli bilgiler sunar. Eserlerin sağladığı tarihsel materyal, çağdaş dilbilim teorilerinin test edilmesi ve yeni hipotezlerin geliştirilmesi için de bir temel oluşturur.

5.3. Karşılaştırmalı Edebiyat ve Dilbilimdeki Yeri

“Batıya Yolculuk” ve “Mir’atü’l-memalik” eserleri, karşılaştırmalı edebiyat ve dilbilim alanlarında çeşitli yönleriyle ele alınmıştır. Her iki eser de, dillerin yapısını, anlam katmanlarını ve tarihsel dönüşümlerini anlamada önemli materyaller sunmaktadır.

“Batıya Yolculuk” ve “Mir’atü’l-memalik” eserlerinin dillerin evrimi ve edebî formaların oluşumu üzerindeki etkileri, dilbilim ve karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarında önemli bir yer tutar. Eserlerin dilsel ve edebî incelenmesi, her iki dili de kendi dönemlerinin sosyokültürel bağlamında anlama imkânı sunar.

5.3.1. Çin ve Türk Edebiyatının Karşılaştırmalı İncelenmesi

“Batıya Yolculuk” eserinde Wú Chéng’ēn’in yaratıcı dil kullanımı, Çincenin anlatısal potansiyelini ve metaforik zenginliğini sergiler. Örneğin, eserdeki “百變不羈” (bǎi biàn bù guī - yüzlerce değişim, uslanmaz) ifadesi, Sun Wukong’un dönüşüm yeteneğini ve özgürlüğünü sembolize eder. Bu tür ifadeler, dilin ve anlatının simgesel gücünü yansıtır ve dilbilimciler için zengin bir semantik alan sunar.

“Mir’atü’l-memalik”te ise Seydi Âli Reis’in kullandığı “kâşif-i esrâr-ı bahr” (denizin sırlarını keşfeden) ifadesi, denizcilik bilgisinin yanı sıra Osmanlı Türkçesinin dil yapısını ve

anlam derinliğini gösterir. Bu ifade, yazarın denizcilikle ilgili derin bilgi ve tecrübesini, aynı zamanda o dönemin dil ve anlatım tarzını yansıtır.

5.3.2. Dil bilimsel Analizde Eserlerin Rolü

Dilbilimciler için “Batıya Yolculuk” ve “Mir’atü’l-memalik” eserlerindeki dilsel ve stilistik özellikler, her iki dili karşılaştırmalı olarak analiz etme imkânı sağlar. Örneğin, her iki eserin de metaforik dili ve alegorik anlatımı, dilin soyut kavramları somutlaştırma yeteneğini gösterir. “Batıya Yolculuk”ta geçen “天涯海角” (tiān yá hǎi jiǎo - dünyanın sonu, okyanus köşesi) tabiriyle karşılaştırıldığında, Seydi Âli Reis’in “ufukların ötesini gözleyen” betimlemesi, farklı dillerdeki benzer imgeleri ve düşünce yapılarını ortaya koyar.

5.3.3. Dilsel İnovasyon ve Edebî Yaratıcılık

Wú Chéng’ēn’in eserindeki dil bilimsel inovasyonlar, özellikle dilin esnekliğini ve yeni anlam katmanlarını yaratma kabiliyetini gösterir. Örneğin, yazarın karakterleri tanımlamak için kullandığı benzetmeler ve mecazlar, Çincenin ses tonları ve karakter sisteminden faydalanarak zengin bir görsel ve işitsel imajinasyon yaratır. Bu, dilbilimcilerin dili semantik ve fonolojik düzeyde daha iyi anlamalarına olanak tanır.

Seydi Âli Reis’in “Mir’atü’l-memalik” eserinde ise dönemin Türkçesinin zenginliği ve esnekliği, özellikle seyahatler sırasında karşılaşılan coğrafi ve kültürel öğeleri tanımlarken kullanılan terminolojide kendini gösterir. Bu tür dilsel kullanımlar, Türk dilinin tarihsel süreçteki evrimini ve yabancı dillerle etkileşiminin dilin gelişimine olan etkisini izlemek için değerlidir.

5.3.4. Edebiyatın Dilbilim Üzerindeki Etkisi

“Batıya Yolculuk”, Çin dilbilimi için bir referans noktası olarak işlev görür, zira eserdeki dil, o dönemdeki Çin toplumunun kültürel ve felsefi düşüncelerini yansıtır. Eser, dilin, özellikle anlatı ve karakter gelişimi üzerinden, toplumsal değerler ve inanç sistemlerini nasıl şekillendirdiğine dair fikirler sunar.

“Mir’atü’l-memalik”, Türkçenin tarihsel süreç içerisindeki gelişimine ışık tutar. Seydi Âli Reis’in gözlemleri ve tanımlamaları, o dönemde kullanılan Türkçenin kelime dağarcığını, söz dizimini ve stilistik özelliklerini gösterir. Dilbilimciler için bu, 16. yüzyıl Osmanlı Türkçesinin yapısal ve fonksiyonel özelliklerini anlamada değerli bir kaynaktır.

Her iki eser de dilin ve edebiyatın tarih içerisindeki rolünü anlamak ve dillerin birbirleriyle ve kültürlerle nasıl etkileşime girdiğini gözlemlemek için dilbilimciler ve edebiyatçılar tarafından kullanılan önemli materyallerdir. Bu çalışmalar, dilin evrimini ve edebî eserlerin bu evrime etkisini anlamada kritik öneme sahiptir.

5.3.4. Karşılaştırmalı Edebiyatın Yolu

Bu iki eserin karşılaştırmalı analizi, farklı kültürlerin dil kullanımları ve anlatım teknikleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları gözler önüne serer. Çince ve Türkçenin anlatı yapıları, metafor kullanımları ve dilin ritmi gibi özellikler, her iki eserin analiz edilmesiyle daha iyi anlaşılabilir. Aynı zamanda, bu tür çalışmalar dilin ve edebiyatın sosyokültürel bağlarının anlaşılmasına ve geniş bir perspektiften dilbilimi ve edebiyatı yorumlama fırsatı sunar.

Her iki eserin dilsel analizi, karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarında kritik bir öneme sahiptir çünkü dilin, kültürel ve düşünsel dünyalar arasında bir köprü görevi gördüğünü ve

edebiyatın bu köprüyü nasıl sağlamlaştırdığını gösterir. Böylelikle, dilbilim ve edebiyatın birbirini nasıl etkilediği ve zenginleştirdiği anlaşılır.

6. Sonuç

6.1. Çalışmanın Bulgularının Özeti

Bu çalışma, “Batıya Yolculuk” ve “Mir’atü’l-memalik” eserlerinin dil bilimsel ve edebî yapısını, tarihsel bağlamını ve her iki eserin dile katkılarını analiz etmiştir. İki farklı coğrafi ve kültürel kökene sahip eserin karşılaştırmalı incelemesi, dilin ve edebiyatın insan düşüncesi ve toplumsal yapı üzerindeki derin etkilerini ortaya koymuştur.

6.1.1. “Batıya Yolculuk” Analizi

Wú Chéng’ēn’in “Batıya Yolculuk” eseri, dilin semantik zenginliği ve ses oyunlarına olanak tanıyan Çincenin tonal yapısını ustalıkla kullanır. Eserdeki karakterler, olaylar ve metaforlar, yalnızca bir macera öyküsü anlatmaz, aynı zamanda Çin’in felsefi ve dinî düşüncelerini sembolize eder. Eserdeki dil oyunları ve şiirsel ifadeler, dönemin Çincesinin estetik ve ritmik özelliklerini sergilerken, dilin evrimi üzerinde de etkili olmuştur.,

“Batıya Yolculuk”ta, örneğin, yolculuğun başkahramanı Sun Wukong’un ismi bile anlamsal ve fonetik açıdan zenginlik taşır. “Sun” (孫), Çince maymun anlamına gelen bir karakterdir ve “Wukong” (悟空), “aydınlanmış boşluk” ya da “anlayış” anlamına gelir. Bu isim, karakterin eğlenceli doğasıyla birlikte onun aydınlanma yolculuğunu ve içsel boşluğu doldurma çabasını simgelemektedir.

6.1.2. “Mir’atü’l-memalik” Analizi

Seydi Âli Reis’in “Mir’atü’l-memalik” eseri ise 16. yüzyıl Osmanlı Türkçesinin kelime hazinesini, dil yapılarını ve anlatım tarzını yansıtır. Reis’in betimlemeleri, o dönemin Türkçesi ile coğrafi ve kültürel unsurlar arasındaki ilişkiyi gözler önüne serer. Bu, eserin dilsel ve kültürel çeşitliliğin bir belgesi olarak dilbilimi için önemini vurgular.

Öte yandan “Mir’atü’l-memalik”te Seydi Âli Reis, geminin bölümlerini tanımlarken dönemin teknik terimlerini kullanır: “kıç” ve “pruva” gibi denizcilik terimleriyle okuyucuya bilgi verirken, aynı zamanda Osmanlı denizcilik kültürünün dil üzerindeki etkilerini de sergiler. Eser, denizcilik terimleri ve yabancı ülkelere yapılan atıflarla dönemin dilini ve kültürel etkileşimlerini yansıtır.

6.1.3. Karşılaştırmalı Edebiyat ve Dilbilim Perspektifi

Her iki eser de dilin ve edebiyatın tarih içerisindeki gelişim sürecine dair önemli ipuçları sunar. “Batıya Yolculuk”un dil bilimsel inovasyonları ve “Mir’atü’l-memalik”in dil kullanımındaki tarihsel zenginlik, dilin ve edebiyatın kültürlerarası etkileşimdeki rolünü ve insan düşüncesinin ifadesindeki önemini gösterir.

Bu iki eser arasında dilin kullanımı açısından dikkat çekici benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. “Batıya Yolculuk”taki dil oyunları, Çincenin tonal yapısından güç alırken, “Mir’atü’l-memalik”teki anlatım, ses oyunlarına değil, kelime seçimlerinin verdiği tarihsel ve kültürel derinliğe dayanır. Her iki eserin de kendi dilleri içinde stilistik ve semantik zenginlikler sunması, dilin ve edebiyatın kültürel bağlamdaki önemini vurgular.

6.1.4. Çalışmanın Katkısı

Bu çalışma, iki eserin dil bilimsel ve edebiyat tarihindeki yerini belirlerken, dilin sosyal ve kültürel unsurlarla olan etkileşimini ve bu etkileşimin dilin evrimine katkısını aydınlatmıştır. Karşılaştırmalı edebiyat ve dilbilimin ortak noktasında, dilin sadece iletişim aracı olmadığını, aynı zamanda bir kültürün zihinsel, felsefi ve sanatsal yapısını taşıyan bir kapasite olduğunu ortaya koymuştur. Bu inceleme, gelecekteki dil bilimsel çalışmalar için bir temel oluştururken, dil ve edebiyatın birbirleriyle olan dinamik ilişkisinin daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

Bu inceleme sonucunda, “Batıya Yolculuk”un Çincenin şiirsel ve sembolik ifade gücünü, “Mir’atü’l-memalik”in ise Osmanlı Türkçesinin zengin kelime hazinesini ve anlatım biçimlerini nasıl kullandığını görmekteyiz. Bu tür eserler, kendi dillerindeki ve kültürlerindeki sembolik ifadelerin, metaforların ve anlatım tekniklerinin zenginliğini sergilemekle kalmaz, aynı zamanda dilin evrimine katkıda bulunarak modern dil çalışmaları için değerli veriler sunar.

Dil ve edebiyatın karşılıklı etkileşimini, bu eserler aracılığıyla daha iyi anlayabiliriz. Eserlerdeki kelime seçimleri, anlatım biçimleri ve dilin ritmik kullanımı, bir dönemin insan düşüncesi, duyguları ve sosyal yapıları hakkında derinlemesine bilgiler verir. Bu bilgiler, modern dilbilim ve edebiyat çalışmalarının, tarihsel ve kültürel unsurları daha iyi anlamlandırmasına olanak tanır. Bu nedenle, “Batıya Yolculuk” ve “Mir’atü’l-memalik” gibi eserler, dilin ve edebiyatın zaman içindeki evrimini anlamak için vazgeçilmez kaynaklardır.

Son olarak, bu analiz, edebî eserlerin dilin ve kültürlerin yorumlanması üzerinde ne denli etkili olabileceğini ve dilbilim ile edebiyatın birbirine ne kadar iç içe geçmiş disiplinler olduğunu vurgulamaktadır. Her iki eserin de kendi dillerinin ve kültürlerinin anlaşılmasında ne kadar hayati olduğu bu çalışma ile bir kez daha kanıtlanmıştır.

6.2. Eserlerin Dilbilimine ve Karşılaştırmalı Edebiyat Çalışmalarına Katkıları

Bu analiz, “Batıya Yolculuk” ve “Mir’atü’l-memalik” eserlerinin dilbilimine ve karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarına önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Her iki eser de dillerinin ve kültürlerinin anlatım zenginliğini, kelime hazinesini ve dil yapısını sergilerken, aynı zamanda bu dillerin diğer dillerle etkileşimini de yansıtmaktadır.

6.2.1. “Batıya Yolculuk”un Dilbilimine Katkıları:

“Batıya Yolculuk”, Çin dilbiliminde semantik ve morfolojik analiz için zengin bir malzeme sunar. Örneğin, Sun Wukong’un hikâyesi boyunca kullanılan çeşitli takma isimler ve lakaplar, Çincenin anlam kayması ve kelime türetme becerisini sergiler. Ayrıca, eserde geçen şiirler ve şarkılar, dilin müzikalitesi ve tonal varyasyonların incelenmesi için de mükemmel örnekler teşkil eder.

Örnek olarak, “Batıya Yolculuk” içinde yer alan “Jindöu Yún” (金斗云), yani “Altın Duba Bulutu”, Sun Wukong’un hava üzerinde seyahat edebilmesini sağlayan sihirli bir bulutun adıdır. Bu terim, eserdeki fantastik unsurları ve kelime türetme yoluyla yeni anlamlar oluşturma becerisini gösterir. Altın (金 jīn) ve bulut (云 yún) kelimelerinin birleşimiyle oluşturulan bu ifade, Çince bileşik kelimelerin nasıl yeni ve özgün imgeler yaratabileceğinin güzel bir örneğidir.

6.2.2. “Mir’atü’l-memalik”in Dilbilime Katkıları

“Mir’atü’l-memalik” ise, 16. yüzyıl Osmanlı Türkçesinin söz varlığına, dil yapısına ve o dönemdeki dil kullanımına ışık tutar. Seydi Âli Reis’in coğrafi keşifler sırasında karşılaştığı terimleri ve bunları Türkçeye nasıl adapte ettiğini incelemek, dilin yabancı etkileşimler karşısındaki esnekliğini ve adaptasyon yeteneğini anlamamıza yardımcı olur.

“Mir’atü’l-memalik”te geçen “lahit” kelimesi, denizcilikle ilgili bir terim olan “liman” anlamına gelmektedir. Seydi Âli Reis, eserinde Osmanlı donanmasının Akdeniz’deki yolculukları sırasında karşılaştığı çeşitli lahitleri tanımlarken bu kelimeyi kullanır. Bu kullanım, Osmanlı Türkçesinin sözcük dağarcığının nasıl genişlediğini ve dönemin coğrafi keşiflerinin dil üzerindeki etkisini gösterir.

6.2.3. Karşılaştırmalı Edebiyat Çalışmalarına Katkıları

Karşılaştırmalı edebiyat açısından bu iki eser, farklı kültürel arka planlardan gelen dillerin anlatım teknikleri ve edebî yaklaşımları açısından karşılaştırmalı bir zemin sunar. Örneğin, “Batıya Yolculuk”taki alegorik anlatım ve sembolizm ile “Mir’atü’l-memalik”teki gerçekçi ve detaylı betimlemeler, her iki eserin de edebî amacını ve estetiğini ortaya koymakta kullanıldığı anlatım tekniklerini karşılaştırmamıza olanak tanır.

“Batıya Yolculuk” ile “Mir’atü’l-memalik” arasında stilistik ve tematik karşılaştırma yapmak, her iki eserin de kullanılan dil ve anlatım biçimleri açısından zenginliklerini ve farklılıklarını ortaya koyar. Örneğin, “Batıya Yolculuk”ta kullanılan şiirsel dil ve mitolojik referanslar, Çin edebiyatının alegorik ve simgesel yönlerini sergilerken; “Mir’atü’l-memalik”teki daha somut ve açıklayıcı dil, Osmanlı edebiyatının gerçekçi ve bilgiye dayalı anlatımını vurgular.

Bu iki eser arasındaki karşılaştırmalı analiz, dilin ve edebiyatın kültürel bağlamda nasıl farklılaştığını ve aynı zamanda evrensel insan deneyimlerini nasıl yansıttığını da göstermektedir. Bu tür çalışmalar, dilbilimi ve karşılaştırmalı edebiyat alanlarına, dillerin ve edebiyatların sınırlarını genişleten ve evrensel bağlamlarda anlamını derinleştiren önemli katkılarda bulunmaktadır.

6.2.4. Son Değerlendirme

Bu eserler, dil ve edebiyatın karşılıklı etkileşimini gözler önüne sererken, aynı zamanda dilin tarihsel gelişimi ve kültürel etkileşimlerini de belgeleyen değerli kaynaklar olarak kabul edilmelidir. Özellikle, dil biliminin ve edebiyatın, kültürel ve tarihsel bağlamdaki evrimini anlamak için önemli araçlar sunmaktadırlar. Bu nedenle, “Batıya Yolculuk” ve “Mir’atü’l-memalik” eserleri hem dilbilimi hem de karşılaştırmalı edebiyat çalışmaları için vazgeçilmezdir. Her iki eser de kendi dillerindeki güzellikleri ve zenginlikleri göstermekle kalmaz aynı zamanda farklı zamanlarda ve coğrafyalarda dilin nasıl kullanıldığını ve geliştiğini anlamak için geniş bir perspektif sağlar. Bu, dil ve edebiyatın birbirleriyle olan etkileşimlerini derinlemesine kavrayabilmemiz için elzemdir.

6.3. Gelecek Çalışmalar İçin Öneriler

Bu çalışmada, “Batıya Yolculuk” ve “Mir’atü’l-memalik” eserlerinin dilbilimi ve karşılaştırmalı edebiyat üzerindeki etkileri ve bu eserler aracılığıyla her iki dilin özelliklerinin ve gelişiminin nasıl incelenebileceği tartışılmıştır. Ancak, bu çalışma, konunun geniş kapsamını tam olarak tüketmekten uzaktır ve dolayısıyla gelecek çalışmalar için bir dizi öneri sunar:

6.3.1. Dil Bilgisi ve Söz Varlığı Karşılaştırması

“Batıya Yolculuk” ve “Mir’atü’l-memalik” eserlerinde kullanılan dil bilgisi yapıları ve söz varlığının daha kapsamlı bir karşılaştırmalı analizi yapılmalıdır. Örneğin, her iki eserde geçen denizcilik terimleri üzerinde odaklanılarak, bu kavramların farklı kültürlerdeki dil yapıları içinde nasıl yer bulduğu incelenebilir.

Örneğin, “Batıya Yolculuk” içerisinde geçen “dalgaların dansı” ifadesi ve “Mir’atü’l-memalik”te kullanılan “denizin galeyanı” tabiri, her iki dildeki denizle ilgili olguların betimleniş biçimlerini karşılaştırmalı olarak incelemek için kullanılabilir. Bu ifadeler, tabiat olaylarına verilen edebî tepkileri ve dilsel imgeleri analiz etme imkânı sunar.

6.3.2. Metin Madenciliği ve Bilgisayarlı Dil İşleme

Gelişmiş metin madenciliği teknikleri ve bilgisayarlı dil işleme araçları kullanarak, bu eserlerdeki dil kullanımının örüntülerini ve frekanslarını detaylı bir şekilde analiz etmek mümkündür. Bu yöntemlerle, belirli temalar etrafında kelime gruplarının nasıl oluştuğu ve kullanıldığı tespit edilebilir.

“Batıya Yolculuk”ta sıklıkla tekrar edilen “Büyük Yol” konsepti veya “Mir’atü’l-memalik”teki “saray” kelimesinin çeşitli bağlamlarda kullanımı, bu kelimelerin metin içerisindeki dağılımını ve temasal bağlamlarını görmek için bilgisayarlı analizler yapmakta yararlı olabilir.

6.3.3. Edebî ve Kültürel Etkileşim

Her iki eserin yazıldığı dönemde etkileşimde buldukları diğer kültürler ve edebî eserler üzerine odaklanarak, bu eserlerin geniş edebî ve kültürel bağlamda nasıl bir konumlandığını incelemek, dil ve edebiyatın birbirleriyle olan etkileşimini daha iyi anlamayı sağlayabilir.

“Batıya Yolculuk”ta geçen Budist terminoloji veya “Mir’atü’l-memalik”teki İslam dünyasına özgü ifadeler, her iki eserin kendi dinî ve kültürel arka planlarındaki etkileşimleri incelemek için incelenebilir.

6.3.4. Çeviri Çalışmaları

“Batıya Yolculuk” ve “Mir’atü’l-memalik” eserlerinin çeşitli dillere çevirilerini karşılaştırmalı olarak incelemek, çeviri süreçlerinin her iki eserin dilinin algılanışı ve yorumlanışı üzerindeki etkilerini gösterebilir. Ayrıca, çeviri sırasında ortaya çıkan zorluklar ve çözüm yolları, hedef dillerin yapısını anlamak açısından önemli bilgiler sağlar.

Örneğin, “Batıya Yolculuk”taki “çılgın maymun” metaforunun farklı dillere nasıl çevrildiği ve “Mir’atü’l-memalik”te geçen “padişah” ünvanının çeviri sürecindeki muadilleri, çeviri biliminin kavramsal ve kültürel çeviri zorluklarına ışık tutabilir.

6.3.4. Eğitimde Kullanım

Bu eserlerin dil öğretimi bağlamında nasıl kullanılabilceğine dair yöntemler geliştirmek, öğrencilere diller arası bağlantılar kurma ve dil bilgisi konularını somut örneklerle kavrama fırsatı sunar. Örneğin, “Batıya Yolculuk”taki metaforik ifadeler veya “Mir’atü’l-memalik”teki gerçek dünya tasvirleri, dil öğretiminde canlı ve etkili materyaller olarak değerlendirilebilir.

“Batıya Yolculuk”taki öğretici hikâyeler veya “Mir’atü’l-memalik”teki coğrafi bilgiler, dil öğretimi bağlamında, dilin gerçek dünya bağlantılarını ve pratik kullanımını öğrencilere göstermek için kullanılabilir.

6.3.5. Sosyokültürel Yaklaşımlar

Her iki eserin de yazıldığı dönemin sosyokültürel yapısıyla ilgili daha derinlemesine çalışmalar yaparak, dönemin toplumsal ve kültürel unsurlarının eserlerin diline ve anlatımına nasıl yansıdığını incelemek, dilin ve edebiyatın kültürel unsurlarla olan dinamik ilişkisini ortaya çıkarabilir.

“Batıya Yolculuk”taki toplumsal hiyerarşiye dair referanslar veya “Mir’atü’l-memalik”teki hükümdar ve halk arasındaki ilişkilere dair betimlemeler, her iki eserin yazıldığı dönemin sosyal yapılarını anlamak için değerli kaynaklar olarak kullanılabilir.

Bu detaylar ve örneklerle zenginleştirilmiş öneriler, gelecek çalışmalarda derinlemesine ve yönlendirici analizler yapmak için bir çerçeve sunar ve bu sayede akademisyenlerin ve araştırmacıların ilgisini çekecek yeni soruşturma alanları açabilir. Her bir öneri, dilin ve edebiyatın çok katmanlı yapısını keşfetmek için yeni kapılar aralamaktadır.

Bu öneriler, gelecek çalışmaların yol haritasını çizmek ve bu zengin eserlerin dil, edebiyat ve kültür açısından daha derinlemesine anlaşılmasına katkıda bulunmak için bir başlangıç noktası olarak hizmet edebilir. Her bir öneri hem akademik araştırmaların hem de interdisipliner çalışmaların sınırlarını genişletmek için potansiyel alanlar sunmaktadır.

Kaynaklar

- Ak, M. (2002). *Osmanlılarda bilim ve teknik*. İstanbul: Remzi.
- Arberry, A.J. (1950). *Sufism: An account of the mystics of Islam*. London: George Allen & Unwin.
- Chen, J. (1990). The Narrative art in the “Journey to the West”. *Chinese Literature: Essays, Articles, Reviews (CLEAR)*, 12, 69-81.
- Chittick, W. C. (1989). *The sufi path of knowledge: Ibn Al-Arabi’s metaphysics of imagination*. Albany: State University of New York.
- Demirtaş, C. (2007). 16. yüzyıl Osmanlı dünyasında bir denizci ve âlim: Seydi Ali Reis. *Osmanlı Araştırmaları*, 30, 1-20.
- El-Rouayheb, K. (2009). Arabic into Ottoman Turkish: the translation of Seydi Ali Reis’s Mir’atü’l Memâlik in the seventeenth century. *Journal of Ottoman Studies*, C XXXV, 123-136.
- Emre, M. (1943). *Seydi Ali Reis’in hayatı ve eserleri*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi.
- Gölpınarlı, A. (1959). *Seydi Ali Reis ve Arapça-Türkçe sözlüğü*. İstanbul: Maarif.
- Hu, S. (1934). *The development of the logical method in Ancient China*. Shanghai: The Oriental Book Company.
- İnan, A. (1977). *16. yüzyıl Türk denizcilik tarihi ve Seydi Ali Reis*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- İsen, M. (2005). *Osmanlı devletinde denizcilik*. İstanbul: Denizler.
- Kafesoğlu, İ. (1953). Seydi Ali Reis ve Mir’atü’l Memâlik. *Türkiyat Mecmuası*, 8, 195-210.
- Karamustafa, A. T. (2007). *Sufism: the formative period*. Berkeley: University of California Press.

- Lévi-Strauss, C. (1955). The structural study of myth. *Journal of American Folklore*, 68(270), 428-444.
- Lévi-Strauss, C. (1978). *Myth and meaning*. Toronto: University of Toronto.
- Li, W. (2010). The ideas of harmony in the “Journey to the West”. *Asian Culture and History*, 2(1).
- Liu, T. (1961). A critical study of the source and authorship of the “Journey to the West”. *T'oung Pao*, 51, 1-24.
- Özbaran, S. (2003). *Osmanlılarda deniz gücü ve deniz savaşları*. İstanbul: Kitap.
- Palatini, S. (1999). *İki dünya arasında: Seydi Ali Reis*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Platenkamp, J. P. (ed). (1988). *Anthropological approaches to myth*. London: Routledge.
- Seydi Âli Reis. (1971). *Mirâtü'l-memâlik (Seydi Âli Reis)*. çev. A. D. Alderson, Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Seydi Âli Reis. (1996). *Mir'atü'l-memalik*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Tekin, S. (1988). *Seydi Ali Reis'in seyahatnamesi: kritik metin*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Wú, C. (1983). *Batıya yolculuk*. çev. M. Yu, Beijing: Foreign Languages. (Orijinal eser 16. yüzyılda yayımlandı.)
- Wú, C. (1984). *Batı'ya Yolculuk (W.J.F. Jenner, Trans.)*. Beijing: Foreign Languages.
- Yu, A. C. (1985). Rereading the “Journey to the West”: myth, religion, and Chinese narrative traditions. *Harvard Journal of Asiatic Studies*, 45, 5-34.
- Yu, A. C. (2007). State and religion in the “Journey to the West”: The 100-chapter version and its background. *Chinese Literature: Essays, Articles, Reviews (CLEAR)*, 29, 1-25.
- Yu, A. C. (2011). Rereading the “Journey to the West” in the context of global culture. *Comparative Literature Studies*, 48(3), 335-355.
- Zhang, A. B. (1998). *A study of the sources for the tale of the Journey to the West*. PhD Dissertation, Los Angeles: University of California.
- Zhang, L. (1997). Symbolism and allegory in “Journey to the West”: A study in comparative literature. *Asian Folklore Studies*, 56(2), 289-302.

Extended Abstract

The interplay between time and language serves as a focal point in the comparative analysis of “Journey to the West” by Wu Cheng'en and “Mir'atü'l-memalik” by Seydi Ali Reis. This study delves into the multidimensional aspects of both works, exploring their contributions to linguistics and literature. The introduction underscores the research's significance, highlighting the imperative to delve into historical texts to understand linguistic evolution and cultural narratives. A brief overview of each work sets the stage for an in-depth scholarly exploration, aimed at unraveling the underlying motifs and linguistic patterns that have influenced subsequent generations.

“Journey to the West” is situated within its historical context, offering insights into the cultural tapestry of Ming Dynasty China. The paper meticulously examines the linguistic structure utilized by Wu Cheng'en, discerning the intricacies of classical Chinese language. The use of symbolism and an array of literary techniques is investigated, underpinning the work's linguistic importance. The narrative serves as a window into the era's sociopolitical and cultural ideologies, revealing how language can transcend mere communication to become a vessel of profound philosophical and ethical values.

On the other side, “Mir'atü'l-memalik” is contextualized within the framework of Ottoman exploration literature, reflecting the zeitgeist of Seydi Ali Reis's voyages. The characteristics of 16th-

century Turkish vernacular are dissected, illustrating the dynamism of the Turkish language and its syntactic structure during this period. Through a meticulous examination of the text's symbolism and narrative style, the paper demonstrates the work's foundational role in the development of Turkish linguistic tradition.

Both works are monumental in their respective cultural realms, and this study aims to bridge the historical and linguistic gaps between them. The first part of the extended abstract lays the groundwork for understanding the profound impact of these works beyond their initial publication, setting the stage for a comparative analysis that seeks to identify the shared linguistic heritage and divergent narrative techniques that underscore their enduring legacy.

Continuing from the foundational overview established in the initial segment, the comparative analysis in this study begins by juxtaposing the linguistic parallels and disparities between "Journey to the West" and "Mir'atü'l-Memalik." The comparative section scrutinizes the stylistic nuances and literary devices employed by the authors, illustrating how Wu Cheng'en and Seydi Ali Reis manipulate language to create rich, textured worlds that reflect the sociocultural milieu of their respective eras. This analysis not only highlights the aesthetic value of these works but also their potential as linguistic artefacts that offer a window into the past.

The exploration of language in both texts reveals a fascinating interplay between the narrative form and the expression of cultural identity. Wu Cheng'en's use of allegory and folklore in "Journey to the West" conveys Daoist and Buddhist philosophical tenets, embedding them within the fabric of the story. In contrast, Seydi Ali Reis's "Mir'atü'l-memalik" employs a more direct narrative form, utilizing the Turkish language to chronicle his geographical and cultural observations, thereby enriching the linguistic repertoire of the Ottoman literary canon.

The examination of these two distinct literary works through the lens of linguistic and narrative style not only underscores the richness of their language but also provides insight into how each work reflects and shapes the cultural narratives of its time. The symbolic use of language and the impact of these narratives on social and cultural perceptions are dissected, revealing a complex web of influences that these literary masterpieces have weaved through their existence.

Furthermore, the role of these texts in the evolution of their respective languages is profound. "Journey to the West" has had a lasting impact on the development of modern Chinese, while "Mir'atü'l-memalik" offers a snapshot of Turkish at a critical juncture in its history. Their contributions to modern linguistic studies are invaluable, serving as primary sources that challenge and enrich our understanding of language development and cultural exchange.

As this part of the extended abstract concludes, it sets the premise for discussing the synthesis of findings and the implications for future research, which will be elaborated upon in the final segment.

The final phase of this investigation brings us to the ramifications of the comparative study between "Journey to the West" and "Mir'atü'l-Memalik," focusing on the dialectical relationship between language evolution and the societal contexts that these works inhabit. The preceding analysis offers a platform to discuss the transformative impact of the literary oeuvre on the vernacular and vice versa.

"Journey to the West" and "Mir'atü'l-memalik" are more than mere reflections of their time; they are active agents in the development of their respective languages. Wu Cheng'en's magnum opus is credited with enriching the Chinese language by integrating colloquialisms into written form, thus bridging the gap between the literary and the spoken vernacular. The lexicon and syntax found within its pages have influenced modern Chinese, highlighting the fluid dynamics between literary works and linguistic progression. Similarly, Seydi Ali Reis's account offers a linguistic portrait of Turkish during the Ottoman period, with its intricate syntax and rich vocabulary that draw from a diverse linguistic landscape, including Arabic and Persian influences.

The comparative analysis extends beyond the linguistic implications to the broader canvass of cultural discourse and social narratives. Both texts, with their rich lexicon and complex syntax, contribute significantly to the collective understanding of language as a cultural vessel, shaping and preserving the social histories they encapsulate. They serve as testament to the power of narrative in capturing the zeitgeist of their times, providing cultural commentary through the linguistic medium.

In conclusion, this study synthesizes the intricate relationship between literature and language, and how each influences the other in a symbiotic and ever-evolving dialogue. The findings accentuate the contributions of “Journey to the West” and “Mir’atü’l-memalik” not only to the field of philology but also to comparative literature and cultural studies. As literary cornerstones, they offer fertile ground for future scholarly inquiry into the intersection of linguistics, history, and culture. The study paves the way for further research into the comparative analysis of literary works from different cultures and their impact on language development, urging a re-examination of how we understand the role of historical narratives in shaping contemporary linguistic landscapes.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/1 2024 s. 126-137, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**MODERN MAKİNE ÇEVİRİSİ TEKNOLOJİLERİNE YÖNELİK BİR
KARŞILAŞTIRMA**

Ruşen RAMİZOĞLU*

Geliş Tarihi: 21 Haziran 2023

Kabul Tarihi: 13 Ağustos 2023

Öz

Çağdaş dönemde makine çevirisi teknolojilerinin sayısı ve çeşitliliği her geçen gün artmaktadır. Günümüzde herhangi bir metni bir dilden diğerine çeviren birçok çeviri programı mevcuttur. Çeviri sürecinde hafızasındaki çeşitli kelimeleri, cümleleri, sözcük öbeklerini ve deyimleri karşılaştırarak çeviri dilinde onların kaynak dile daha uygun karşılığını bulabilen programların yaptığı çeviri, daha kaliteli çeviri olarak değerlendirilmektedir. Ancak bu tür çeviri programları çoğunlukla genel amaçlı programlardır. Genel amaçlı çeviri programlarının yanı sıra belirli bir alan çevirisine yönelik geliştirilmiş çeviri programları da vardır. Her kullanıcı bu programlardan ilgi ve hedeflerine uygun olanı seçebilir.

Makine çevirisi programlarının avantajları olduğu kadar dezavantajları da vardır. Araştırmamızda son yılların en popüler çeviri programlarının avantajları ve dezavantajları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu avantaj ve dezavantajları inceleyen bir çevirmen, ihtiyacı olan çeviri programını seçerken daha doğru karar verebilecektir. Ayrıca araştırmada makine çevirisi teknolojilerinin detaylı analizi yapılmış ve bu teknolojiler hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Araştırmanın hem çevirmenler hem de makine çevirisi alanında araştırma yapan araştırmacılar için bir veri tabanı işlevi göreceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Makine çevirisi, makine çevirisi programları, kural tabanlı makine çevirisi, istatistiksel makine çevirisi, sinirsel / nöral makine çevirisi.

**A COMPARISON OF MODERN MACHINE TRANSLATION
TECHNOLOGIES**

Abstract

In modern times, the number and variety of machine translation technologies are increasing day by day. Currently, there are many translation programs that translate text of any topic from one language to another. The translation made by the programs that compare the various words, sentences, phrases and idioms in their memory during the translation process and find their more appropriate equivalents in the translation language to the source language is considered as a higher quality translation. However, such translation programs are mostly universal programs. In addition to such universal programs, there are also advanced translation programs for

* Dr. Öğr. Üyesi; Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, rovshan@selcuk.edu.tr.

translation of some specific field. Each user can choose any among these programs that suits his interests and goals.

Of course, all these programs have advantages as well as weaknesses. In our research, the advantages and disadvantages of the most popular translation programs of recent years have been tried to be revealed. A translator who examines these advantages and disadvantages will be able to make a better decision when choosing the translation program he needs. In addition, a detailed analysis of machine translation technologies was made in the research and necessary information about these technologies was given. The research can serve as a database for both translators and researchers in the field of machine translation.

Keywords: Machine translation, machine translation programs, rule-based machine translation, statistical machine translation, neural machine translation.

Giriş

Çeviriye ve bu alanda uzmanlaşmış insanlara ihtiyaç bundan çok uzun yıllar önce proto dilin ayrı dillere bölündüğü zamanlarda duyulmaya başlamıştır. Antik çağ toplumlarında birkaç dil bilen ve bu dilleri akıcı bir şekilde konuşan insanlara çok değer verilmiştir. Günümüzde çevirmen ihtiyacı sadece insanlar tarafından değil, teknolojik gelişmeler sayesinde ortaya çıkan çeviri programları ile de karşılanmaktadır. Çağdaş dönemde iki ana çeviri türü vardır:

- İnsan tarafından gerçekleştirilen çeviri.
- Bilgisayar programları veya cihazları kullanılarak gerçekleştirilen çeviri, başka bir ifadeyle makine çevirisi.

Makine çevirisi yeni bir faaliyet alanıdır ve bilgisayar teknolojisi ile dil biliminin kesiştiği noktada yer almaktadır. Bugün neredeyse herkes, metin parçalarının hızlı ve ücretsiz çevirisini yapan çevrim içi çeviri siteleri hakkında bilgiye sahiptir. Bu tür siteler makine çevirisi sistemlerinin tüm avantajlarını açık bir şekilde sergilemektedir. Bu çeviri sitelerinin yardımıyla çok kısa bir sürede size gereken herhangi bir web sayfasındaki bilgileri de istediğiniz dile çevirebilirsiniz. Günümüzde makine çevirisi sistemlerine ilgide büyük artışa neden olan da çevrim içi çeviri sitelerinin sağladığı bu imkânlardır.

Makine çevirisi sistemleri, dilin biçimsel “bilgisine” (dil söz dizimi - cümle ve kelime oluşturma kuralları) ve sözlük kullanımına dayalı olarak metin çevirisi gerçekleştirir. Çeviri programı önce kaynak dildeki metnin analizini yapar, ardından bu metni hedef dilde oluşturur. Modern makine çevirisi sistemleri; teknik belgeleri, iş yazışmalarını ve diğer özel metinleri bazı diller arasında kaliteli yapabilmektedir. Ancak metaforların, alegorilerin ve genelde edebiyat eserlerinde bulunan benzeri dil unsurlarının çevirisinde yetersiz kalmaktadır.

1. Makine Çevirisinin Tarihi

Makine çevirisi hakkında ilk fikirler 1947 yılında ortaya çıkmıştır (Tekin, 2008, s. 4). O yıl kriptografi uzmanı Warren Weaver deşifreci Norbert Wiener'e yazdığı mektupta makine çevirisi sürecini şifre çözme süreciyle karşılaştırmıştır. 1952 yılında ise mantıkçı ve matematikçi Y. Bar-Hillel makine çevirisi üzerine ilk konferansı düzenlemiştir (Korkmaz, 2019, s. 158).

İlk makine çevirisi sistemi, New York'ta IBM şirketinin ana ofisinde 7 Ocak 1954'te hizmete sunulmuştur. Bu bir IBM makinesinde gerçekleştirilen, Rusçadan İngilizceye makine

çevirisinin halka açık ilk gösterimiydi. Bu gösterim “Georgetown Deneyi” adını almıştır. Ama sistemin veri tabanında yalnızca 250 kelime bulunuyordu. Bu sistemin oluşturulması bir başlangıçtı ve o makine çevirisi alanında aktif gelişim için bir itici güç görevi görmüştür. 1954 yılının sonbaharında SSCB’de D.Y.Panov “Makine Kullanarak Bir Dilden Diğereine Çeviri Yapmak: İlk Başarılı Deneme Hakkında Rapor” başlıklı bir makale yayınlamıştır. Aynı yazar 1958 yılında yayınladığı “Otomatik Çeviri” kitabında makine çevirisi (otomatik çeviri) hakkında bunları yazmaktadır: “İlk bakışta, otomatik çeviri kuralları geliştirme görevinin mümkün olduğu ifadesi mantıksız görünüyor. Ancak bu görev hakkında biraz düşünürseniz, imkânsız hiçbir şeyin olmadığını anlamak mümkündür” (Panov, 1958, s. 6). SSCB’de o yıllarda Sovyet matematikçi A.A.Lyapunov’un inisiyatifiyle matematiksel metinlerin makine çevirisi üzerine çalışmalar da yapılmıştır. Bu ekip tarafından geliştirilen ilk makine çevirisi programları Strela makinesinde uygulanmıştır (Mirzəliyeva ve Vəliyeva, 2016, s.23).

Aslında “1933 yılında SSCB’de, P.P.Smirnov-Troyanskiy’in mekanize bir çeviri cihazının patenti alınmıştır... Ancak çeviri sürecinin özüne ilişkin çok ilkel bir fikri uyguladığı için bu cihazın makine çevirisi üzerinde herhangi bir etkisi olmadı” (Marçuk, 1983, s. 17).

Makine çevirisi konularıyla elbette sadece ABD ve SSCB bilim insanları ilgilenmemişler. Başta Fransa ve Almanya olmak üzere Avrupa ülkelerinde de bu alanda önemli çalışmalar yapılmıştır. Almanya’da bu alandaki çalışmaların sonucu olarak 1960’ların ortalarında Systran çeviri sisteminin ilk sürümü yayınlanmıştır. Bu sistem sonraları Avrupa Komisyonu tarafından da kullanılmaya başlanmıştır.

Makine çevirisi alanında araştırmaların yapıldığı diğere bir ülke Kanada olmuştur. Burada Fransızcadan İngilizceye hava tahmini metinlerini çevirmek için Montreal Üniversitesi tarafından özel bir çeviri programı oluşturulmuştur.

“1970’li yıllarda makine çevirisine yönelik beklentiler değişmeye, daha çok ticari ve idari talepler devreye girmeye başlar” (Albiz, 2022, s. 158). Ancak 1947’deki “Georgetown Deneyi”nden 1980’lere kadar, makine çevirisi alanındaki araştırmalar geniş kapsamlı değildi. 1980’lerden itibaren bu alanda bir “patlama” yaşanmıştır. Bunun başlıca nedeni dünyadaki küreselleşme sürecinin hızlanması, soğuk savaşın sona ermesi, siyasi ve ticari ilişkilerin gelişme aşamasına girmesi olmuştur. Bu dönemde ortaya çıkan SUSY (Saarbrücken), GETA Ariane (Grenoble) ve Eurotra (Avrupa Birliği) en önemli makine çevirisi projeleri arasında anılabilir.

Günümüzde dünyada bu tür projelere büyük önem verilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa ülkeleri bu alanda öne çıkmaktadırlar. Avrupa’daki bu tür projelere örnek olarak şunları gösterebiliriz: PT Linguatrec, iTranslator, Reverso (Softissimo), PROMT, PARS vb.

Bu sistemlerin çoğu, büyük işletmeler, bağımsız profesyonel çevirmenler ve evde kullanım için çeşitli versiyonlarda mevcuttur. Günümüz Avrupa’sında siparişle büyük şirketler veya bireysel müşteriler için özel makine çevirisi sistemleri de hazırlanmaktadır.

Son yıllarda BDC (Bilgisayar Destekli Çeviri Araçları) veya ÇB (Çeviri Belleği) sistemleri de çok popülerlik kazanmıştır. Bu sistemlerde de algoritmalar ve bilgisayar araçları kullanılmaktadır, ancak makine çevirisinden farklı olarak burada çeviri seçeneğinin son tercihini kullanıcının kendisi yapabilir. Geliştiriciler, uzmanların çalışmalarını basitleştirmek için bu

sistemlere örneğin proje üzerinde ortak çalışma vb. gibi başka işlevler de ekleyebilir. Çeviri için bazı BDC sistemleri şunlardır: SmartCat, Memsource, Trados, MemoQ.

Makine çevirisi bir çeviri alanı olarak 70 yılı aşkın bir süre önce oluşmaya başlamıştır. Bu alanın öğrenilmesine yönelik teknolojiler ve yöntemler sürekli olarak değişime uğramış, daha da gelişmiştir. 1947 yılında şifrelenmiş bilgilerin kodunu çözme süreci olarak değerlendirilen makine çevirisi bu gün sinirsel bir faaliyet alanı gibi dikkat çekmektedir. Teknolojik yenilikler, çeviri belleğinin genişletilmesi, terminolojik veri tabanının geliştirilmesi de makine çevirisinin sürekli gelişimini sağlamaktadır.

Çağdaş araştırmacılar makine çevirisini, sürece insan katılımının derecesine göre sınıflandırırlar. Araştırma makalemizin sonraki bölümünde bu sınıflandırmayı incelemeye çalışacağız.

2. Makine Çevirisi Teknolojileri

Günümüzde makine çevirisi teknolojileri sürece insan katılımının derecesine göre aşağıdaki gibi sınıflandırılır:

Tam Otomatik Makine Çevirisi (Fully-Automated Machine Translation): Bu teknoloji dilin ve düşüncenin işleyişinin nesnel kurallarını dikkate almaya dayandığından en zor makine çevirisi teknolojisi türüdür. Burada asıl sorun, bu kuralların henüz tam olarak öğrenilmemiş olmasıdır.

İnsan Destekli Makine Çevirisi (Human-Assisted Machine Translation): Burada insanın rolü, önerilen makine çözümlerinin seçimi ve çeviri metninin düzenlenmesi ile kısıtlanmıştır. Bu tür çevirilerde Çeviri Belleği (Translation Memory) sistemleri büyük önem taşır. “Bu veri tabanları, orijinal metinlerin parçalarını ve bunların karşılık gelen çevirilerini, yalnızca tek tek sözcükleri değil, aynı zamanda tüm ifadeleri de kaydetmenize olanak tanır” (Baymuratova, 2013, s. 16). Yani Çeviri Belleği’ni oluşturma amacı, çeviri sürecinde bir cümlenin veya metnin bir parçasının hazır çevirisini sunmak için çevirmen tarafından bir kez çevrilmiş metinleri toplamak ve depolamaktır. Bu tür sistemler çevirmeni rutin işlerden kurtarır.

Makine Destekli İnsan Çevirisi (Machine-Assisted Human Translation): Burada çevirmen çeviri sürecini basitleştirmek için bilgisayar programları kullanır (elektronik sözlükler, terminolojik veri tabanları, otomatik metin editörleri, Çeviri Belleği sistemleri vb.), ancak çeviriyi kendisi yapar.

Günümüzde makine çevirisi alanında en çok 3 teknoloji kullanılmaktadır (Sadıkov ve Sarıgül, 2021, s. 193). Bu teknolojiler, bazı özellikleri ve eksiklikleri ile aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 1: Makine Çevirisi Teknolojileri

Teknolojiler	Özellikleri	Eksiklikleri
Kural Tabanlı Makine Çevirisi (Rule-Based Machine Translation)	<ul style="list-style-type: none"> •Söz dizimsel, dil bilgisel ve morfolojik uygunluk. •Kaynak ve hedef dillerin mantığının ve söz diziminin taklidi. •Sözlükleri kullanarak kelimesi kelimesine değiştirme yapmak. •Çevirinin sabitliği ve öngörülebilirliği. •Konu alanına uyum sağlama özelliği. 	<ul style="list-style-type: none"> •Veri tabanını güncelleme ihtiyacı. •Çevirilerin genellikle önemli ölçüde sonradan düzenleme gerektirmesi. •Büyük zahmet ve uzun süre talep etmesi.
İstatistiksel Makine Çevirisi (Statistical Machine Translation)	<ul style="list-style-type: none"> •Statik olasılığa dayalı kaliteli çeviri metni. •Herhangi bir dil çifti ile kullanım imkânı. •Belirli bir konudaki metnin yüksek kaliteli çevirisi. •Kural Tabanlı Makine Çevirisi için mükemmel çeviri malzemesi. •Yeterli miktarda paralel metin olduğunda kullanım kolaylığı. •Çeviri düzgünlüğü. 	<ul style="list-style-type: none"> •Çevirinin öngörülemezliği. •Farklı faaliyet alanlarının nadiren kullanılan kelimelerinin çevirisinde hataların bulunması. •Sadece bir konu alanına yönelim. •Çok sayıda paralel metnin kıyaslanması gerekliliği.
Sinirsel / Nöral Makine Çevirisi (Neural Machine Translation)	<ul style="list-style-type: none"> •İnsan beyninin eğitim yapısının dijital nöronlar kullanılarak modellenmesi. •Büyük zaman tasarrufu. •Çok yaygın alanlarda ve başlıca Avrupa dillerinde mükemmel çeviri gerçekleştirmesi. •Faaliyet alanını dikkate alarak belli bir işletme için bireysel çözüm yaratma fırsatı. •İşlem için belleğin küçük bir kısmının gerekliliği. 	<ul style="list-style-type: none"> •Çevirinin okunmasının ve algılanmasının zor olması. •Sıra dışı deyimlerin çevirisinde pek iyi sonuç vermemesi. •Pazarlama, reklam veya yaratıcı metinlerin çevirisi için önerilmemesi.

KTMÇ (Kural Tabanlı Makine Çevirisi) teknolojisi, hedef dilde bir cümle oluşturmak için kaynak dilin ve hedef dilin gramer analizini yapar. Bu teknoloji çeviri ile ilgili tüm kuralların insanlar tarafından oluşturulduğunu varsayar. İstatistiksel Makine Çevirisi'nde kendi gelişim nedeniyle elde edilen etki, KTMÇ'de doğrudan insan faktörüne bağlıdır. Bu teknolojinin iyi sonuçlar alması ve kaliteli makine çevirisinin ortaya çıkması için uzmanlar sürekli olarak kuralları geliştirir ve detaylandırır. Çevirinin doğruluk düzeyi, dil bilimcilerin KTMÇ teknolojisini kullanarak çevirmen için dil nüanslarını ne kadar derinlemesine incelediklerine ve veri tabanının alaka düzeyini ne kadar düzenli tuttıklarına bağlıdır. Süreç, yüksek nitelik ve yüksek insan kaynakları maliyeti gerektirir. Ayrıca, kapsamlı redaksiyon ihtiyacı ve sözlüklere olan bağımlılığı, KTMÇ'nin verimliliğinin uzun bir süre sonra elde edilmesini mümkün kılar. PROMT (Rusya) ve Systran (Fransa) gibi sistemler, KTMÇ teknolojisinin uygulanmasına örnek olarak gösterilebilir.

İMÇ (İstatistiksel Makine Çevirisi) teknolojisi, büyük hacimli iki dilli metnin analizine dayanan istatistiksel modellere atıfta bulunarak çalışır (Pivanova, 2014, s. 18). Amacı, kaynak dildeki bir sözcük ile hedef dildeki bir sözcük arasındaki uyumu saptamaktır. Bu temelde İMÇ bir kendi kendine öğrenme sistemi gibi değerlendirilebilir. Büyük hacimli verilerin başarılı bir şekilde analiz edilmesinin ve makine koduna doğru bir şekilde dönüştürülmesinin temel koşulu, uygun bilgi işlem gücünün mevcudiyetidir. Bunu, çoğu zaman makine çevirisi alanında uzun süredir çalışan en büyük şirketler, pazar liderleri gerçekleştirebilir, çünkü büyük hacimli verileri analiz etmek çok zaman alır. Günümüzde İMÇ, temel çeviri için oldukça iyi bir teknolojidir, ancak onun en büyük eksikliği bağlamı dikkate almamasıdır. Bu yüzden bazen çeviri metninde hatalar olabilir. Ama sunucuların verimliliğini sürekli olarak yükseltmesi ve bulut depolarının hacminin artırılması, geliştiricilerin ve kullanıcıların tüm makine çevirisi endüstrisini ileriye taşıyan İMÇ teknolojisini etkinliğini artırmasına olanak sağlar.

SMÇ (Sinirsel Makine Çevirisi) çeviri amaçlı istatistiksel modeller geliştirmek için sinir ağı modellerine (insan beynine) dayanan bir tür makine çevirisi teknolojisidir. Bu teknoloji diğer makine çevirisi teknolojileri, özellikle de İMÇ gibi özel alan sistemlerine bağlı değildir.

Makine çevirisi alanındaki son gelişmeler, çeviride doğruluk oranını yükseltmek için sinir ağlarının kullanılmasına yol açmıştır. Bu teknolojinin uzmanları, ziraat veya turizm gibi belirli alanların terminolojisini sisteme dâhil etmenin yanı sıra, kullanıcılara bu terimlerin kendi çeviri versiyonlarını yükleme imkânı sağlamakla makine çevirisinin kalitesini yükseltmeyi amaçlamışlar.

2016'dan itibaren sinirsel makine çevirisi teknolojisi çeşitli çevrim içi çeviri sistemleri (Google Çeviri, Bing, DeepL, Amazon Translate, Yandex Çeviri) tarafından kullanılmaktadır.

Teknolojiler farklı olsa da makine çevirisinin çalışma şeması aynıdır. Bu şema aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır:

1. Kaynak dildeki metnin bilgisayara girilmesi.
2. Kaynak dildeki metnin her kelimesinin türünü ve morfolojik özelliklerini belirleyen morfolojik analizin yapılması.
3. Kaynak dildeki metnin her cümlesinin temel öğelerini arayan ve onlar arasındaki söz dizimsel bağlantı türlerini tanımlayan söz dizimsel analizin yapılması.
4. Kaynak dildeki metnin her cümlesi hakkında anlamsal bir fikrin olduğu anlamsal analizin yapılması.
5. Hedef dildeki metnin cümlelerinin söz dizimsel analizinin yapılması.
6. Hedef dildeki metnin cümlelerinin terkipteki her kelimenin morfolojik analizinin yapılması.
7. Metnin hedef dilinde verilmesi (Zubov ve Zubova, 2004, s. 80-81).

3. Popüler Makine Çevirisi Programlarının Analizi

Çalışmanın bu bölümünde popüler 10 çeviri programı hakkında bilgi verilmiş, onların hangi çeviri teknolojisine dayalı çalıştıkları, kaç dili destekledikleri, sesli yanıt sisteminin varlığı ve hangi işlevlere sahip oldukları açısından avantaj ve dezavantajları analiz edilmiştir. Ancak bu liste çeviri programlarının kullanıcılarının amacına göre değişebilir. Yani listedeki sıralama öznel ve internet verilerine dayanmaktadır (Kpfu, 2022).

Google Çeviri – Desteklenen dil sayısı (133 dil) (Google Çeviri, 2023) ve kullanıcı sayısı açısından dünyanın en popüler çeviri programıdır. Çevrim içi olarak web sitesi veya mobil uygulama aracılığıyla kullanılabilir. Makine çevirisinin kendini geliştirme algoritmasını kullanmaktadır. Mart 2017'den itibaren SMÇ teknolojisine dayalı çalışmaktadır. Sesli Yanıt Sistemi (SYS) mevcuttur.

Yandex Çeviri – Kelimeleri, metinleri, belgeleri, fotoğraf yazılarını ve internet sayfalarını çeviren programdır. 102 dili (Yandex Çeviri, 2023) desteklemektedir. Rusya ürünüdür. Arama motorları arasında önemli bir fark olmamasına rağmen Google'ın rakibi olarak görülmektedir. 2017 yılından itibaren İMÇ ve SMÇ çeviri teknolojilerinden oluşan hibrit teknolojiye dayalı çalışmaktadır. Çeviri işlevi PROMT teknolojisine dayanmaktadır. SYS mevcuttur.

DeepL – En iyi çevrim içi makine çevirisi programlarından biridir. 31 dili (DeepL, 2023) desteklemektedir. Linguae - SMÇ veri tabanı temeline dayalı süper hassas sinir ağlarını kullanmaktadır. SYS mevcut değil.

Reverso – Küçük metin parçalarının, basit formüllerin çevirisini gerçekleştiren programdır. 26 dili (Reverso, 2023) desteklemektedir. Yazı denetleme ve sözlük işlevine sahiptir. SMÇ teknolojisine dayalı bir sistemle çalışmaktadır. SYS mevcuttur.

Cambridge Dictionary – Ek sözlük tanımları, telaffuz ve eş anlamlı kelime örnekleri sunan, 27 dili (Cambridge Dictionary, 2023) destekleyen ücretsiz çevrim içi çeviri programıdır. SYS mevcuttur.

PROMT (PROcejt of Machine Translation) – Rusya ürünü olan çeviri programıdır. 45 dili (PROMT, 2023) desteklemektedir. Sözlük veritabanı, metnin konusunu seçebilme özelliği programın çeviri kalitesini yükseltir. SMÇ ve KTMÇ çeviri teknolojilerini kendinde birleştirir. Çeviri Belleği teknolojisine dayalı kendi çözümlerini sunmaktadır. SYS mevcuttur.

ImTranslator – Klasik bir çeviri programıdır. Metinleri, kelimeleri ve web sayfalarını çevirir. 128 dili (ImTranslator, 2023) desteklemektedir. SYS mevcuttur.

Bing – Web sitesindeki metni anında diğer dillere çeviren ücretsiz makine çevirisi programıdır. Çevrim içi olarak 128 dili (Bing, 2023) desteklemektedir. SMÇ ve İMÇ çeviri teknolojilerinden oluşan hibrit teknolojiye dayalı çalışmaktadır. SYS mevcuttur.

Systran – Kullanıcılarına stil ve gramer açısından farklılık gösteren birkaç makine çevirisi versiyonu teklif eden çeviri programıdır. 52 dili (Systran, 2023) desteklemektedir. KTMÇ ve İMÇ makine çevirisi teknolojilerini kendinde birleştiren hibrit teknolojiye dayanmaktadır. SYS mevcut değildir.

Webtran – Basit ve kullanışlı çevrim içi çeviri programıdır. Sade bir tasarıma sahiptir. 102 dili (Webtran, 2023) desteklemektedir. SYS mevcuttur.

Yukarıdaki listede özelliklerinin bir kısmı belirtilen çeviri programlarının avantaj ve dezavantajları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2: Çeviri Programlarının Avantaj ve Dezavantajları

Çeviri Programı	Avantajları	Dezavantajları
Google Çeviri	<ul style="list-style-type: none"> Girilen metnin dilini otomatik olarak belirler, sesli komutlara tepki verir, metni fotoğraflardan çevirir. Sözlük işlevi vardır, yazım denetimi yapar. Belgelerin çevirisindeki uygunluk oranı yüksektir, terminolojiyi iyi çevirir. Profesyonellerin yardımını gerektirmeyen basit çeviri görevleri için idealdir. 	<ul style="list-style-type: none"> Metin giriş alanı 5.000 karakterle sınırlıdır. Her dil çifti için farklı çeviri doğruluk oranı var. Algoritmalarındaki periyodik hatalar çeviride yanlışlıklara yol açar.
Yandex Çeviri	<ul style="list-style-type: none"> Çevrim dışı çalışabilme olasılığı. Metin girerken kelimeleri anlama göre tahmin etme seçeneği. İndirilebilir dil veri tabanlarına sahip bir mobil uygulamanın mevcut olması. Hedef dilde çevrim içi metin düzenleme imkânı. 	<ul style="list-style-type: none"> El yazısını tanımaz. Tercüme metninin transkripsiyonunun otomatik oluşturulması işlevi yoktur.
DeepL	<ul style="list-style-type: none"> Uzun metinleri ve PDF dosyalarını çevirir. Kalıplaşmış sözlerin ve deyimlerin yüksek doğru çeviri oranı. Belirli kelime ve deyimlerin kişiselleştirilmiş çevirisi işlevi. Program teknolojisini web sitelerinde ve 	<ul style="list-style-type: none"> Metni bir fotoğraftan dönüştürürken, sık sık çeviri hataları yapar. Çevrim dışı modda çalışmaz. Yazım denetimi işlevi yoktur.

uygulamalarda kullanma imkânı.		
Reverso	<ul style="list-style-type: none"> •Ücretsiz sürümde bile yüksek kaliteli çeviri. •Çeviri programının ve çevrim içi hizmetin farklı düzelticileri vardır. •Bağlamdaki sözcük ve deyim örnekleri. •Eş anlamlı kelime seçimi imkânı ve gramer kılavuzu mevcut olması. 	<ul style="list-style-type: none"> •Metin giriş alanı 2.000 karakterle sınırlıdır. •Sitelere bağlantıya göre çeviremez. •Zor terminolojinin, dar alan ifadelerinin ve argoların çeviri kalitesi düşüktür.
Cambridge Dictionary	<ul style="list-style-type: none"> •Eş anlamlı kelimelerin yanı sıra anlama ilgili kelimelerin de listesi verilir. •Argo ifadelerin, deyimlerin ve deyimsele fiillerin çevirilerini verir. •Kelimenin en sık kullanılan tanımlarından bir kaçının örneğini verir. •Kelimenin çeşitli cümlelerde kullanımına dair örnekler sunar. 	<ul style="list-style-type: none"> •Ters çeviri imkânı bulunmaz.
PROMT	<ul style="list-style-type: none"> •Metnin konusunu belirleme özelliğinin mevcut olması (toplam 18 konu – gıda ve görüşmeden ticaret ve ilaca kadar). •Metinlerde bulunan kelimenin veya sözcük öbeklerinin varyantlarını içeren sözlüğün varlığı. •Metinler, web sayfaları, e-postalar ve WAP için çevrim içi çeviri hizmetleri sağlayan ücretsiz çevrim içi çeviri sitesinin varlığı. 	<ul style="list-style-type: none"> •Metin giriş alanı 3.000 karakterle sınırlıdır. •Çeviriyi düzenleme seçeneği yoktur. •Sözlük işlevi yoktur. •Çevrim dışı modda çalışmaz. •Yalnızca metin çevirisi yapar.
ImTranslator	<ul style="list-style-type: none"> •Çeviri geçmişini kaydetme imkânı. •Dilin otomatik tanımı işlevi. •Bir web sayfasında sadece seçilen metnin çevirisi işlevi. •Ters çeviri imkânı. •Fareyle üzerine gelindiğinde bir web sayfasını çevirme özelliği. 	<ul style="list-style-type: none"> •Metin giriş alanı 5.000 karakterle sınırlıdır.
Bing	<ul style="list-style-type: none"> •Ses girişi desteği imkânı. •Dilin otomatik tanımı işlevi. •Çeviriyi düzenleme imkânı. •Metni nadir dillere çevirme özelliği. 	<ul style="list-style-type: none"> •Metin giriş alanı 5.000 karakterle sınırlıdır. •Sözlük doğrulama işlevi yoktur. •Çevrim dışı çevirilerin kalitesi çevrim içi çevirilerin kalitesinden daha düşüktür.
Systran	<ul style="list-style-type: none"> •Dili otomatik olarak belirleme imkânı. •İki çeviri seçeneğinin varlığı: Generic (basit) ve IT (SYSTRAN teknolojisi ile işlenir). •Ses girişi ve sesli çeviri gerçekleştirme işlevi. •Transkripsiyonlu bir sözlük içirme özelliği. 	<ul style="list-style-type: none"> •Metin giriş alanı 2.000 karakterle sınırlıdır. •Yalnızca metin çevirisi yapar. •Çeviriyi düzenleme seçeneği yoktur. •Bazı özellikler yalnızca ücretli sürümde mevcuttur.
Webtran	<ul style="list-style-type: none"> •Kullanımının son derece kolay olması. •Metinleri kadın veya erkek sesiyle seslendirme imkânı. 	<ul style="list-style-type: none"> •Metin giriş alanı 5.000 karakterle sınırlıdır. •Yalnızca metin çevirisi yapar. •Çeviri yalnızca "Çevir" düğmesine bastıktan sonra mümkündür.

Yukarıdaki tabloda sadece 10 çeviri programının avantajları ve dezavantajları verilmiştir. Elbette genel olarak bu avantajların ve dezavantajların sayısı daha fazladır ve tabloda yer almayan diğer önemli programların da (Abbyy Lingvo, Collins Dictionary Translator, Retrans Vista, Multitran, World Lingo, Amazon Translate, Apertium, IdiomaX) özellikleri dikkate alındığında makine çevirisi programlarının avantaj ve dezavantajlarını aşağıdaki gibi madde madde özetlemek mümkündür:

Avantajları

- Bir çevirmenin çevirmesi uzun sürebilen bir metni, makine çevirisi programları ile çok kısa sürede çevirmek mümkündür.

- Çevrilen her metin için bir tercümana ödeme yapmak yerine, makine çevirisi programının çevrim dışı sürümünü tek seferlik bir ödeme karşılığında satın almak veya programın çevrim içi sürümünü hiçbir ödeme yapmadan kullanmak mümkündür.

- İnternete erişimi olan veya makine çevirisi programının çevrimdışı bir sürümünü elektronik cihazına yükleyen herkes, herhangi bir zamanda herhangi bir yerden bu programa erişebilir ve çeviri yapabilir.

- Kullanıcı, kişisel bilgilerinin (iş yazışmaları, finansal tablolar) korunması ve güvenliği konusunda makine çevirisi programlarına güvenebilir.

- Bazı makine çevirisi programları yabancı dilde olan herhangi bir web kaynağının içeriğini seçilen dile otomatik olarak çevirebilir.

- Profesyonel çevirmenler çoğunlukla bir veya birkaç dilde uzmanlaşırken Google Çeviri gibi genel amaçlı makine çevirisi programları metni yüzden fazla dile, hatta az yaygın olan dillere de çevirebilir.

- Bazı makine çevirisi programları farklı dosya uzantılarındaki (txt, doc, xls, pdf, jpg, png veb) metinleri çevirebilme imkânı sağlamaktadır.

Dezavantajları

- Bazı makine çevirisi programları kelimesi kelimesine çeviri yapar. Bu tür çeviri özellikle edebî eserlerin çevirisinde ciddi anlam veya ifade hatalarının ortaya çıkması ile sonuçlanabilir.

- Makine çevirisi programları kendi veritabanında bulunmayan kelimeleri bir başka dile çeviremez.

- Makine çevirisi programları dil bilgisi, üslup ve kelime bilgisi kurallarına uymaz, kelime oyununu, sanatsal teknikleri dikkate almaz.

- Bazen dikkatlice düşünülmüş içerik, makine çevirisinin bir sonucu olarak esas anlamın basit bir aktarımına dönüşebilir.

- Makine çevirisi programları bazen çok anlamlı bir kelimenin bağlama uymayabilecek anlamlarından birini seçebilir veya yanlışlıkla bağlamın aktarımının yeterli olduğuna karar verip kelimeleri düşürebilir.

- Makine çevirisi programları kaynak dildeki kelimelerin sırasını olduğu gibi tutarak veya kelimelerin yerini değiştirerek çeviri metninde anlam kaymasına sebep olabilir.

- Makine çevirisi programları bir kelimeyi başka bir dile çevirmek için genellikle birkaç seçenek sunsa da bu seçeneklerden hangisinin kaynak dildeki kelimenin anlamına daha uygun olduğu hakkında bilgi vermeyebilir.

- Kalitesiz bir makine çevirisini kontrol etmek ve düzeltmek ek zaman, çaba ve kaynak gerektirebilir.

- Bazı makine çevirisi programları hedef dilde karşılığı bulunmayan argoların yerine anlamı uygun olmayan kelimeleri kullanabilir.

4. Sonuç

Makine çevirisi programları da dâhil olmak üzere teknolojinin tüm alanlarındaki modernleşme ve gelişme her geçen gün daha da hız kazanmaktadır. Günümüzde, makine çevirisi sistemleri sayesinde insanlık, mütercim ve tercümanlık alanında tamamen yeni zirvelere ulaşmış durumdadır. Makine çevirisi programları zamandan tasarruf sağlar, konu belirlendiği durumda terminoloji gereksinimlerini doğru bir şekilde karşılayabilir. Ama bu programların bazı eksiklikleri de vardır. Günümüzde bu eksiklikler dikkate alınarak makine çevirisinin kalitesinin yükseltilmesi için ciddi çalışmalar yapılmaktadır. Makine çevirisi programlarının veri tabanına sürekli olarak yeni kelimeler eklenir, kelime hazinesi geliştirilir, çevirinin anlaşılabilirliğine yönelik düzenlemeler hayata geçirilir, programların desteklediği dillerin sayısı artırılır. Ancak yine de makine çevirisi, metnin genel anlamını anlamaya yardımcı olabilir, tam doğru, orijinale uygun bir çeviri sağlayamaz ve bir çevirmenin yerini tamamen alamaz. Bu konuyla bağlı İ. İ. Revzin ve V. Y. Rozentsveyg'in birlikte yazdıkları "Genel ve Makine Çevirisinin Temelleri" kitabında böyle bir tahmin var:

"Bazen şu soru ortaya çıkar: Makine çevirmenin yerini alacak mı? Burada aşağıdakiler not edilebilir. Aslında elektronik bilgisayarların yaratılmasının matematikçiler arasında "işsizliğe" yol açması gerekiyordu, çünkü makine bugün daha önce matematikçiler tarafından çözülen sorunları çözüyor. Ancak tam tersi oldu: matematik en kıt uzmanlık alanı hâline geldi. Çeviri alanında da aynı şeyin olacağını rahatlıkla söyleyebiliriz" (Revzin ve Rozentsveyg, 1964, s. 18).

Araştırmamızda birçok durumda kullanılabilen bazı makine çevirisi programlarını inceledik. Ama bu tür programların metinlerin tam çevirisini değil, yalnızca içerik aktarımını gerçekleştirdiğini unutmamak gerekir. Bugün yapay zekanın mükemmel bir çeviri ürünü ortaya çıkaramayacağı düşünülmektedir. Bunu yalnızca algoritmalarla değil, yaratıcı düşünebilen profesyonel bir çevirmen yapabilir.

Bu kadar çok sayıda ve çeşitlilikte makine çevirisi programını tek bir araştırma makalesinde incelemek elbette ki mümkün değil. Ancak bizim hedefimiz bu programların 2022-2023 istatistiksel göstergelerine göre en yaygın kullanılanlarını analiz etmektir. Böyle bir analizin hem Türkiye'de çalışan çevirmenlerin amaçlarına uygun çevrim içi çeviri programları seçmelerine yardımcı olacağı hem de bu alanda araştırma yapan araştırmacılar için bir veri tabanı işlevi göreceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Albiz, Ü. (2022). Şiir çevirilerinin makine çevirisi üzerinden değerlendirilmesi: Paul Celan şiirlerini makine çevirisi ile okumak. *Kesit Akademi Dergisi*, 8(31), 154-179.
- Baymuratova, U. S. (2013). *Elektronnyy instrumentariy perezvodçika*. Orenburg: OGU
- Bing (2023). bing.com. 08.08.2023 tarihinde <https://www.bing.com/translator> URL'den erişim.
- Cambridge Dictionary (2023). dictionary.cambridge.org. 08.08.2023 tarihinde <https://dictionary.cambridge.org/> URL'den erişim.
- DeepL (2023). deepl.com. 08.08.2023 tarihinde <https://www.deepl.com/translator> URL'den erişim.
- Google Çeviri (2023). translate.google.com. 08.08.2023 tarihinde <https://translate.google.com/> URL'den erişim.

- ImTranslator (2023). imtranslator.net. 08.08.2023 tarihinde <https://imtranslator.net/translation/online-translation/> URL'den erişim.
- Korkmaz, İ. (2019). Makine çevirisinin kısa tarihçesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 6(32), 155-166.
- Kpfu (2022). *TOP-10 onlayn perevodçikov: kratkiy obzor (çast 2)*. 08.08.2023 tarihinde <https://kpfu.ru/ec/top-10-onlajn-perevodchikov-kratkij-obzor-chast-2.html> URL'den erişim.
- Marçuk, Y. N. (1983). *Problemi maşinnogo perevoda*. Moskova: Nauka
- Mirzəliyeva, M. ve Vəliyeva, K. (2016). *Maşın tərcüməsinin nəzəri problemləri*. Bakı: Elm və təhsil.
- Panov, D. Y. (1958). *Avtomatıçeskiy perevod*. Moskova: İzdatelstvo Akademii Nauk SSSR.
- Pivanova, E. V. (2014). *Teoriya i praktika maşinnogo perevoda*. Stavropol: SKFU.
- PROMT (2023). prompt.com. 08.08.2023 tarihinde https://www.prompt.com/translation_software/directions/ URL'den erişim.
- Reverso (2023). reverso.net. 08.08.2023 tarihinde <https://www.reverso.net/text-translation> URL'den erişim.
- Revzin, İ. İ. ve Rozentsveyg, V. Y. (1964). *Osnovi obşego i maşinnogo perevoda*. Moskova: Vısshaya şkola.
- Sadıkov, T. ve Sarıgül, K. (2021). Makine çeviri yöntemleri ve makine çevirisinin bugünkü durumu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(1), 192-205.
- Systran (2023). systran.net. 08.08.2023 tarihinde <https://www.systran.net/en/translate/> URL'den erişim.
- Tekin, C. (2008). *İngilizce'den Türkçe'ye makine çevirisi modülü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Webtran (2023). webtran.eu. 08.08.2023 tarihinde <https://www.webtran.eu/> URL'den erişim.
- Yandex Çeviri (2023). translate.yandex.com. 08.08.2023 tarihinde <https://translate.yandex.com/tr/> URL'den erişim.
- Zubov, A. V. ve Zubova, İ. İ. (2004). *İnformatsionnıe tekhnologii v lingvistike*. Moskova: Akademiya.

Extended Abstract

Machine translation is a relatively young field located at the intersection of computer technologies and linguistics. The date of its creation is considered to be 1947. It was in the same year that cryptographer Warren Weaver, in his letter to coder Norbert Wiener, first mentioned the problem of machine translation and compared it to the problem of decryption.

As a result of the development of modern computer technologies, translation programs, i.e., machine translation systems, have emerged that automatically compare the grammatical structure, lexicon, and morphology of different languages and can determine the most correct versions of words and phrases in another language. These systems translate texts based on their formal "knowledge" of the language (syntax of the language - the rules of sentence structure, word formation methods, etc.) and the use of dictionaries. Translation software first analyzes text in one language, and then translates this text into another language.

In general, currently, machine translation is mainly classified according to three parameters. These parameters listed below are determined by taking into account whether there is human involvement in the translation:

FAMT (Fully-automated Machine Translation) – fully automated machine translation without human intervention.

HAMT (Human-assisted Machine Translation) – translation made by a machine with human participation.

MAHT (Machine-assisted Human Translation) – translation made by a person with the help of a computer.

Today, there are many translation programs that a user can take advantage of according to their goals. If the user wants to translate a large volume of text, one of them can be helpful, if he wants to convert a text suitable for technical fields into another language, he can turn to the capabilities of a different translation program. In general, the top 10 translation programs of recent years can be ranked as follows: 1) Google Translate 2) Yandex Translate 3) DeepL 4) Reverso 5) Cambridge Dictionary 6) Prompt 7) Im Translator 8) Bing Translator 9) Systran 10) Webtran.

It should be noted that this is a subjective ranking. This list includes more universal translation programs (servers). There are many other translation programs that some user can place at the top of this list according to their interest. For example, the Word Reference program shows very successful results in the translation of words used in idiomatic combinations and phraseology. This program doesn't just translate a word, it also finds examples of how that word is used in a sentence and synonyms of that word from its database. That is, for the translator who is engaged in the translation of proverbs and sayings, these programs may be more important than all the other programs listed above. There are dozens of such translation programs that suit the user's interest.

Of course, all these programs have both advantages and disadvantages. In our research article, the technical indicators, advantages and disadvantages of the above-mentioned translation programs are mentioned in the form of a table. But there are some advantages and some disadvantages that are characteristic of all of them. For example, such features as to be able to translate a large amount of text in a short time, to make translations from many different languages to each other, to bring out a translated text that serves as the primary material for a professional translator (that needs editing), etc. can be considered as the best part of these programs. Of course, it is possible to evaluate some features as the weaknesses of these programs such as grammatical errors in the translated text, low-quality translation of literary texts, identifying and extracting the wrong meaning of polysemous words in the translated language, etc.

Of course, it is impossible to comprehensively analyze such numerous and varied translation programs in a single research article. However, we have set ourselves the goal of analyzing the most famous of these programs based on the statistical indicators of 2022-2023. We believe that such an analysis will help practical translators in Turkey to choose translation programs that are suitable for their purposes, and will also serve as a database for researchers conducting research in this field.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/1 2024 s. 138-158, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**BEKTAŞİLİĞİ ÇEVRELEYEN DİNİ TARTIŞMALAR: XIX. YÜZYILDA
BALKANLARDA BEKTAŞİLİK VE HRİSTİYANLIK ETKİLEŞİMLERİ***

Mustafa ASLAN**

Geliş Tarihi: 28 Eylül 2023

Kabul Tarihi: 16 Kasım 2023

Öz

Bektaşilik, kendine özgü felsefesiyle başta Sünni ulema olmak üzere diğer İslami gruplar tarafından şüpheyle bakılan ve İslami geleneğe ters düşen faaliyetlerde bulunmakla suçlanan bir tarikat olmuştur. Osmanlı yöneticileri ise Bektaşilerin imparatorluktaki karmaşık rolüyle karşı karşıya kalmış, Bektaşiliği ilk dönemlerde devlet otoritesini güçlendirme aracı olarak kullanırken Sünni anlayışın bürokraside güçlenmesiyle ilerleyen dönemlerde dar bir alanla (askeri) sınırlandırmıştır. Bektaşiliğin yasaklanmasıyla devlet otoritesine bağlı olan kurumsal yapıyı dağıtmış, her alanda takibatlara uğramıştır. II. Abdülhamid Dönemi'nin İslamcılık politikasıyla birlikte baskı ve tedbirler daha da artmıştır. Dönemin atmosferinde ise Bektaşilere karşı olumsuz bakış farklı tartışmalara da evrilmiştir. Bu tartışmalardan biri Bektaşilerin Hristiyanlaşma ve halkı Hristiyanlaştırma faaliyetlerinde bulunmakla itham edilmeleri olmuştur. Bununla birlikte Balkanlarda Hristiyan izleri arayan Batılı araştırmacılar da Bektaşilere bu perspektifle yaklaşmış, onların gizli Hristiyan olduklarını düşünerek iddialarını çeşitli temellere oturtmaya gayret göstermişlerdir. Çalışmamızda Osmanlı Devleti'nde giderek sarsılan Bektaşi imajından haklarındaki Hristiyanlaşma iddialarına kadar uzanan tarihsel altyapı verilerek bu yönlü tartışmalar incelenecektir.

Anahtar Sözcükler: Bektaşi, Sünni, II. Abdülhamid, Hristiyan, dinî etkileşim, oryantalizm, Balkanlar ve Anadolu.

**RELIGIOUS DEBATES SURROUNDING BEKTASHISM:
BEKTASHISM AND CHRISTIANITY INTERACTIONS IN THE
XIXTH CENTURY**

Abstract

Bektashism, with its unique philosophy, has been a sect that has been viewed with suspicion by other Islamic groups, especially the Sunni Ulema, and accused of activities contrary to Islamic tradition. The Ottoman rulers, on the other hand, were confronted with the complex role of Bektashis in the empire. While they used Bektashism as a means of strengthening state authority in the early periods, they restricted it to a narrow field [military] in the later periods as the Sunni understanding gained strength in the bureaucracy. With the prohibition of Bektashism, the institutional structure dependent on the state authority was dismantled and Bektashism was persecuted in every

* Bu çalışma, 2022 yılında Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Ana Bilim Dalı, Prof. Dr. Hilmi BAYRAKTAR danışmanlığında yürütülen doktora tezinden üretilmiştir.

** Arş. Gör. Dr.; Gaziantep Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, aslmstf88@yahoo.com.

field. With the Islamism policy of the Abdülhamid II period, the pressure and measures increased even more. In the atmosphere of the period, the negative view of Bektashis evolved into different debates. One of these debates was the accusation that Bektashis were engaged in Christianisation and Christianising the population. In addition, Western researchers looking for traces of Christianity in the Balkans also approached the Bektashis from this perspective and endeavoured to base their claims on various grounds, considering them to be secret Christians. In our study, the historical background from the Bektashi image, which was gradually shaken in the Ottoman Empire, to the allegations of Christianisation against them will be given and these debates will be analysed.

Keywords: Bektashi, Sunni, Abdulhamid II, Christian, religious interaction, orientalism, Balkans and Anatolia.

Giriş

XIII. yüzyıl içerisinde Anadolu ve Balkanlardaki siyasi kargaşa ortamında ortaya çıkan Bektaşî tarikatı; Hacı Bektaş-ı Veli öğretileri etrafında kurulmuş, öğrencileri tarafından kurumsallaştırılmış, gayrisünni bir tarikattır (Yıldırım, 2008, s. 71). Ortaya çıktığı dönemden itibaren kendine has özellikleriyle Osmanlı coğrafyasında devleti ve toplumu derinden etkilemiş olan Bektaşîlik, özellikle Balkan fetihlerinde önemli roller oynamıştır. Aynı zamanda Bektaşî dervişlerinin fetih sonrası bölgede Türkleştirme ve İslamlaştırma faaliyetlerinde bulunmaları, Osmanlı Devleti yöneticileri nezdinde itibarlarını giderek artırmıştır. Bu gibi nedenler ve yeniçerilerle olan yakın ilişkileri, heterodoks¹ (Ortaylı, 1996, s. 64) İslam anlayışına sahip olmalarına rağmen bir süre Bektaşîlerin devlet tarafından himaye edilmesini sağlamıştır. Ancak XVI. yüzyıldan itibaren devletin merkezîleşmesi ve Sünni ulemanın etkisinin artmasıyla devletin Bektaşîlere karşı tutumu değişmeye başlamıştır. Özellikle Kanuni Sultan Süleyman Dönemi'nde Şeyhülislam Ebu's-Su'ûd Efendi'nin fetvalarıyla Bektaşîlik ve Alevilik gibi heterodoks İslam akımları sapkın ve bidat olarak nitelendirilmiştir.² Bu dönemde devlet, Sünniliği resmî mezhep olarak benimsemiş ve Sünni ulemanın otoritesini güçlendirmiştir (Savaş, 2018, s. 290; Akdağ, 1995, s. 13-15).³ XIX. yüzyıla gelindiğinde yukarıdaki nedenlerle birlikte yeniçerilerle olan yakınlıkları da gerekçe gösterilerek 1826 yılında Bektaşîlik tarikatı yasaklanmıştır (Maden, 2013, s. 70). Bu bağlamda Bektaşîliğin yasaklanmasının esas nedeni devletin Sünnileşme politikası ve görünürdeki nedeni yeniçerilerle olan ilişkileridir (Tulasoğlu, 2015, s. 165).

Bektaşîliğin yasaklanmasıyla birlikte Bektaşîleri en çok zorlayan olguları dinî, sosyal ve siyasal olarak üç grupta incelemek mümkündür. İlk olarak, devletin en yüksek dinî temsilcileri olması hasebiyle ulemanın Bektaşîlere bakışı önemlidir. İkinci olarak, bölgenin kozmopolit yapısı

¹ İlber Ortaylı heterodoks kavramının kullanılma nedenlerini şu şekilde aktarmaktadır: "Heterodox gibi bir kavramı ise Türkçeye çevirmeyişimiz filolojik bir meseleden çok itikada ilişiktir. Hristiyanlıkta ilahi bir niyabet iddiası taşıyan ruhban sınıfının; kilisenin yeniden ortaya koyduğu, yorumladığı tasdik ettiği bir akidenin dışında kalanları veya muhalifleri tanımlanan biçimi bir geniş lügat yarattı. Heterodox (doğru yolda olmayan) heretique (Rafizi) gibi deyimlerin ardı gelmez. Bu deyimleri bizdeki zendeka (zındık), irtidat (mürted) gibi deyimlerle eşleştirmek de pek kolay olmuyor. Çünkü Hristiyanlık-Müslümanlık arasında paralellik kurmak da mümkün değil (Ortaylı, 1996, s. 64).

² Özellikle Safevîlerle mücadele esnasında Kızılbaş Türkmen grupları, devlet tarafından sıkı bir takibat altında tutulmuşlardı. Örnek olarak Artıkabad kazasına bağlı Efke karyesindeki Hamza Halife'nin Kızılbaş olduğu doğru ise cezalandırılması devlet tarafından istenmişti (Kahveci, 1998, s. 41).

³ XVII. yüzyılda Şeyh Aziz Hüdayi Efendi'nin padişaha; her köye bir Sünni imam atanması, imamın kadın ve çocuklara ilim öğretip zikir yaptırması; ışık tekkelerinin teftiş edilip yoklanarak Hulefâ-i Râşidîne küfür ve diğer makul olmayan davranışlarını kendi istekleriyle terk edip sünnet ve şeriata uymayanların kapatılmaları... (Akdağ, 1995, s. 13-15). Dönemin Bektaşîlere yönelik olumsuz tutum almalarında literatürde Celâli İsyanları olarak da bilinen ekonomik ve sosyal temelli Alevi Türkmen isyanları ve yine onunla bağlantılı Kalender Çelebi İsyanı'dır (İlgürel, 2001, s. 249).

gereği Bektaşiler sadece kendi müdavimlerinin oldukları yerlerde bulunmadıklarından diğer halktan unsurlarla da etkileşim içerisindeydi. Devletin değişen politikasıyla birlikte bu yapıların (da Bektaşilere, kendi dinî çerçevelerinden yaklaşımları değişiklik arz etmekteydi. Üçüncü ise II. Abdülhamid Dönemi'ndeki yükselen İslamcılık ideolojisi ve II. Abdülhamid'in Bektaşiler gibi gayrisünni yapılara karşı tutumu, devletin tarikata yönelik politikalarının daha da sertleşmesine neden olmuştu. Bu nedenle Hristiyanlaşma iddialarına girmeden önce giriş mahiyetinde Bektaşilere karşı olumsuz imajın oluşumunun altyapısını vermek konunun anlaşılması açısından daha faydalı olacaktır.

1. Ulemanın Bektaşi Algısı

Osmanlı uleması, devletin resmî din anlayışını oluşturan bir yapı olması hasebiyle Sünni ve genel olarak Hanefî fikhî ekolüne bağlı din adamlarının oluşturduğu bir kurumdu. Böyle bir yapı içerisinde genel olarak Aleviler, özel olarak ise Bektaşiler kurum içinde temsil edilmiyorlardı. Bu gayrisünni gruplar, İslam'ın hak yolundan sapmış ve özellikle XVI-XVII. yüzyıllarda Kızılbaş Safevî Devleti ile yapılan uzun savaşlar boyunca güvenilmez yapılar olarak görülüyorlardı (Bein, 2013, s. 13). XIX. yüzyıla gelindiğinde ise bu yapılardan Bektaşi tarikatı ulemanın da etkisiyle yasaklanmıştı.

Dönemin tanığı olan Esad Efendi'nin Üss-i Zafer adlı eserinde, yeniçeriliğin ve Bektaşiliğin kaldırılması ile ilgili önemli bilgiler vermesi açısından öncelikle konuya söz konusu eserdeki ilgili bölümleri vererek girilmelidir. Bu bize Bektaşiler hakkında ulema ve Sünni tarikat liderlerinin görüşlerini sunarak önemli fikirler kazandıracaktır. Söz konusu eserde Esad Efendi, Bektaşiler ile ilgili kendi görüşlerine yer vererek konuya giriş yapmakta ve sonra Bektaşilerin durumu hakkında yapılan toplantıdan bahsetmektedir. Öncelikle Esad Efendi'nin konu hakkındaki yorumuna bakacak olursak Esad Efendi'ye göre Bektaşiler, ashabin çoğuna küfrederek onlar hakkında saygısız sözlerde bulunmuşlar ve bu türlü fiillerle Rafiziliğe meyillidirler. Ayrıca Kur'an-ı Kerim'in çeşitli ayetlerine yorumlar uydurmak, ramazanda şarap içmek, namaz, oruç vs. temel dinî uygulamaları önemsememek gibi hâllerde bulunmaları dinde tahrifat yaratmaktadır. Bu uygulamalarıyla da aralarına bir hayli batıl inançlı kişilerin sızmasına neden oldukları gibi fesada meyilli olan halktan bazı kişilerin ve yeniçerilerin de kendi yollarına girmelerine neden olmuşlardır. Ayrıca söz konusu faaliyetlerini sadece kendi tekkelerinde yapmayarak Osmanlı İmparatorluğu'nda Baba, Sultan ve Abdal gibi lakapları içeren Nakşibendiye, Kadiriye gibi tarikatların tekkelerine el koyarak batıl inançlarını buralarda da yaymışlardır. Bundan dolayı bu tarikatın şeran ve aklen kaldırılması zorunludur (Ayar, 2005, s. 200).

Bektaşiliğin yasaklanmasıyla ilgili meşveret meclisinde bir toplantı düzenlenmiştir. Toplantıya Sünnî İslam'ın temsilcilerinden olan Nakşibendi, Mevlevî, Halvetî, Kadiriye ve Sadiyye tarikatlarının temsilcileri katılmıştı. Toplantıda devletin Bektaşiler hakkındaki resmî görüşü vermesi açısından şeyhülislamın sözleri önemlidir:

Hacı Bektaş-ı Veli, öteki büyük pirler gibi ehlullah olup kendisine katiyen diyeceğimiz yoktur. Lakin Osmanlı topraklarında bu yüce tarikatlara intisap edenler, kadim usul ve erkân üzere gidip her şeyden önce mukaddes şeriata uymalıdır. Hatta şeriatımızda mekruh olan şey, tarikatta haram sayılır. Bazı caniler ise Bektaşilik namıyla nefislerine uyarak farzları eda edeceklerine, haramları helal kılmaya ve âdetlerle alay etmeye kalkıştıklarından kâfir oldukları genel olarak bilinir (Esad Efendi, 1827, s. 200).

Şeyhülislam bu sözlerinden sonra toplantıya katılan tarikat temsilcilerinin de görüşlerini sormuştu. Bunlardan bazıları Bektaşiler ile bir ilişkilerinin olmadığından durumlarını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bazı kişiler ise bu durumun herkes tarafından bilindiğini söyleyerek şeyhülislamı onaylamışlardı. Yine eski şeyhülislamlardan Yasincizade Efendi ile diğer ulema mensupları da Bektaşilerin, namaz, oruç gibi ibadetleri terk ettiklerini ve ilk üç halifeye küftüklerinden siyaseten cezalandırılmalarının caiz olduğunu açıklamışlardır (Ahmet Cevdet Paşa, 2011, s. 1463).

Ancak toplantıdaki görüşlere ek olarak Esad Efendi, önemli bir detay ortaya koymaktadır. Buna göre Esad Efendi Bektaşilerin Sultan Süleyman Dönemi'nde Kalender Çelebi'nin önderliğinde isyan hareketlerinde bulunarak onların bu durumlarının yeni olmadığını belirtmektedir. Böylelikle Bektaşiliğin yasaklanmasının devlet tarafından epey zamandır düşünüldüğünü ancak bu dönemde mümkün olduğunu belirtmiştir (Ayar, 2005, s. 202).

Bektaşiliği yasaklayan fermana bakıldığında ise yukarıda sözünü ettiğimiz Bektaşiliği yasaklayan o toplantıdaki görüşlerin bire bir yansıtıldığı söylenebilir. Fermana devlet, Bektaşilerin bir zamandan beri Hacı Bektaş-ı Veli'ye mensubiyetleri olduğunu iddia ederek İslam dinine aykırı işler yaptığını belirtmektedir. Bu aykırı işlerin başında namaz, oruç gibi ibadetlerin terk edilmesi ve ilk üç halifeye dil uzatma gibi birçok fiillerden ibaret olduğu söylenmekteydi. Bu hareketleriyle Müslüman halkı yollarından saptırarak sayılarını da bir hayli artırdıkları ifade edilmişti. Devlet; fermana ayrıca yaptıklarını meşrulaştırmak için yönetim tarafından tek başına alınan bir karar olmadığını, yukarıda adı geçen tarikat temsilcileri ile diğer ehlisünnet cemaatten birçok kişinin yer aldığı encümen-i şûra kararı olduğunu belirtmişti. Bu kararda Bektaşiliğe karşı yapılan ilk tedbir 60 yıl öncesinde yapılan tekkelerin yıkılması, daha eski olanlarının da cami, medrese vb. yerlere dönüştürülmesi idi. Bu tekkelerin içerisindeki dervişlerin tekkeden çıkarılması, cürmüne göre cezalandırılmaları ve cezası ağır olmayanların ulemanın yoğun olduğu yerlere sürgün edilmesi kararlaştırıldı (BOA, C. ADL. 29-1734; Şener, 2002, s. 38).

2. Toplumun Bektaşî Algısı

Devletin Bektaşilere karşı politikasının değişmesinden dolayı, Sünni ve Hristiyan ahalinin çoğunlukta olduğu yerlerdeki Bektaşiler, bu çevre halkı ile zaman zaman problem yaşamaktaydılar. Problemlerin temelinde, değişen dönemin koşullarında ekonomik kaygılar olmakla birlikte özellikle Sünni-Hanefi halkın Bektaşilere karşı dinî yönden bakışları da etkili olabilmekteydi.

Bu minvalde, Bektaşilerin dinî faaliyetlerinden rahatsız olan bazı kişiler merkeze bu konuda birçok ihbar göndermekteydi. Bunlardan biri; Dedeoğaç'ın Sofular kazasına bağlı Karacık kasabasında bazı Bektaşî tarikatına mensup kişilerin tarikat adına teşkilatlanma içerisinde bulunup ayinlerini yapmalarıydı. Teşkilatlanmadan kastedilen, bölgedeki Müslüman ahalinin Bektaşî tarikatına intisap ettirilmeleriydi. Bu teşkilatlanma sadece ahali ile sınırlı değildi. Askerler başta olmak üzere birçok devlet görevlisi de yer almakta, bunların nüfuzlarıyla tarikat bölgede faaliyetlerini arttırmaktaydı. Gönderilen bu ihbarda Bektaşilerin muhbirlerin gözünden tasvirleri de yapılmıştı. Tasvire göre bu kişiler peygambere varıncaya kadar Yezid diye adlandırıp İslamiyet hakkında uygunsuz sözler zikrediyorlardı. Üstelik tekke ve dergâhlarını âdeta birer işret yerleri yani içki içme yerleri olarak kullandıkları, bu şekilde de ahaliyi bu yerlere çektikleri iddialar arasındaydı. Benzer ihbarlarda sıkça geçtiği gibi namaz kılmadıkları, peygamberler ve ezan hakkında kötü sözler etmekte oldukları da söylenmekteydi. Bunların yanında fiziki

görünümlerine de değinilmiş, başlarında beyaz külahla birlikte çeşitli giysiler giydikleri belirtilmişti. Ayrıca muhbirler Bektaşilerin ayin adı altında tekkelerinde sık sık toplanarak gece gündüz rakı ve şarap içtiklerini iddia etmekteydiler. İhbarı yapan kişiler devletin dikkatini çekmek için bu iddialarla yetinmeyip Bektaşilerin beşinci mezhep olarak Bektaşî tarikatını kuracaklarını ve sayılarının tahminen on bin kadar olduğunu ifade etmişlerdi. Yukarıda bahsettiğimiz gibi ordu içerisinde de birçok destekçilerinin olduğu, bunların arasında Karacık Say taburundan Binbaşı Said Efendi, Yüzbaşı Ali, Teğmen Mustafa ve Rüştü Efendilerin ve diğer devlet görevlilerinden telgraf müdürü Hilmi Efendi ile Dedeagaç jandarma tabur kâtibi Haşim Efendilerin yer aldığı iddia edilmekteydi. Muhbirler dilekçelerinin sonunda ihbar etmelerinin nedenini İslamiyet ve padişah için olduğunu belirtmişlerdi (BOA, Y. PRK. ASK. 67-49).

Diğer bir örnek ise Ergiri'deki Bektaşî tekkesi ile bölgenin Hristiyan ahalisi arasında yaşanmıştı. Belgeden bir arazi anlaşmazlığı olduğu anlaşılan konuda Hristiyan ahalinin Bektaşî tekkesindeki görevliler hakkındaki görüşleri dikkat çekicidir. Hristiyan ahalinin şikayetine göre Bektaşî tekkesindeki görevliler, ahalinin kullandığı kilise ve kilise arazilerine el koymuştur. Ayrıca tekkedeki görevliler, ahalden bu duruma itiraz edenleri darp etmişlerdir. Burada bizim için önemli olan şikayetlerinde "...halka eziyetten başka hiçbir faydası olmayan bu tekkenin..." gibi ifadeleridir. Konu yerel devlet görevlileri tarafından araştırıldığında olayın müşteriklerin ifadelerindeki gibi olmadığı açığa çıkmıştır. Ancak Hristiyan ahalinin Bektaşîlerden rahatsızlıklarını dile getirmelerinde böyle bir dil kullanımı ekonomik temelli de olsa bir sorun olduğunu bize düşündürmektedir. Her ne kadar yerel bir olay olsa da Balkan coğrafyasında buna benzer birkaç örnek görmek mümkündür (BOA, TRF.I.YN. 8-780). Hepsini burada vermek konuyu uzatacağından halkın bakış açısını vermede yukarıdaki örneklerin yeterli olacağı kanaatindeyiz.

3. II. Abdülhamid'in Bektaşilere Karşı Tutumu

Sultan II. Mahmud Dönemi'nde başlayan Bektaşilere karşı sıkı takibat, padişahın ölümü ve ardından Tanzimat'ın ilanı ile yerini daha yumuşak tedbirlere bırakmıştı. Ancak II. Abdülhamid'in iktidara gelmesi ve gücünü pekiştirmesiyle birlikte Bektaşilerin de kaderini etkileyecek yeni bir siyasi dönem ortaya çıkmıştı. Bu dönemin temel unsurlarından biri, II. Abdülhamid Dönemi'nde önemli bir rol oynayan İslamcılık ideolojisiydi (Özcan, 2001, s. 62).

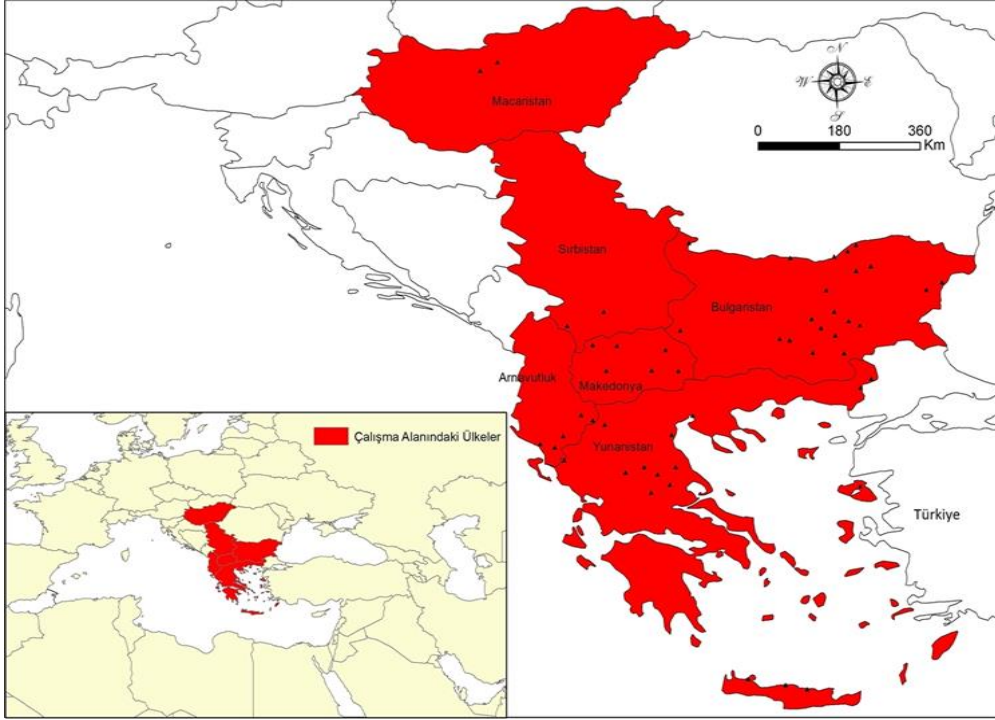
İslamcılık ya da Panislamizm olarak da zikredilen II. Abdülhamid'in bu siyaseti dış ve iç politikalarda farklılık göstermekteydi. Dış politikada diplomatik bir unsur olarak kullanılan İslamcılık, iç politikada ise farklı İslami düşünceleri Sünni-Hanefî çatısı altında toplamaktı. Böylelikle II. Abdülhamid, İslamcılık siyasetiyle iktidarını güçlendirecekti (Çakmak, 2019, s. 88). Ancak Bektaşiler başta olmak üzere diğer gayrisünni grupların çeşitliliği, Sünni-Hanefî İslam çatısı altındaki birliktelik için problem teşkil ediyordu. Bu nedenle II. Abdülhamid yönetimi, imparatorluk genelinde sorun olarak görülen bu gruplar için farklı çözüm yolları aramaktaydı. Söz konusu gruplardan biri olan Bektaşiler, yasaklılık süreci içerisinde olmalarına rağmen hâlâ Balkanlarda nüfuz sahibiydiler (Goodwin, 1997, s. 246). Bundan rahatsız olan yönetim Bektaşiler için polisiye, sürgün ve tekke tayinlerine müdahale gibi tedbirler alıyordu (BOA, DH. MKT. 1657-34; 1983-15; 1975-31; Y. A. HUS. 263-6). Bu tedbirlerin yanı sıra Balkan Bölgesi için özel talimatnameler yayımlayarak Balkanlarda Bektaşilik yerine Sünni-Hanefî ekolün hâkim olmasını hedeflemekteydi.

Bu anlayışla 11 Temmuz 1885 tarihinde II. Abdülhamid yönetimi dönemin ideolojisi Panislamizmin izlerinin çok iyi görüldüğü bir talimatname yayımladı. Yayımlanan talimatname Romanya, Yunanistan, Sırbistan, Karadağ ve Bulgaristan'daki Müslüman ahalinin genel mezhepleri hakkında şeyhülislamlık makamınca düzenlenmişti. Söz konusu talimatnamenin giriş kısmında İslamiyet'in, peygamberin hilafeti ve Muhammed'in vekilliği üzerine dayanmasının yeterli olduğu ancak zamanın değişimine göre halifelik makamının bu dayanaklara eklendiğinden söz etmekteydi. Dönemin hilafeti de Osmanlı Hilafeti olduğundan dünyadaki tüm Müslümanların temsilcisi durumunda olduğu ve bu nedenle halifenin bütün Müslümanlar tarafından bilinmesi gerektiği vurgulanmıştı. Bu talimatnamede halifeyi tanımanın önemi öylesine mübalağa edilmiştir ki bir Müslüman halifeyi bilmeden ölür ise dinsiz kabul edileceği ifade edilmiş ve bunun doğruluğu "Men mâte velem ya'rif imâme zemânihi mâte miyteten câhiliyyeten"⁴ (<https://velayet.wordpress.com>) hadisiyle delillendirilmek istenmişti. Özetle tüm Müslümanların temsilcisi zamane hilafeti olan Osmanlı halifesidir. Bütün dinî konularda hüküm vermek ona aittir.

Talimatname on bölümden oluşmuş olup birinci kısımda İslam'ın temeli olarak belirtilen namaz, oruç gibi ibadetlerin nasıl yapılacağı ve yapmayanlara ne gibi cezai işlemler uygulanacağından bahsedilmiştir. İkinci kısımda, tekke ve cami gibi yerlerdeki görevlilerin tanımı ve nasıl atanmaları gerektiğinden söz edilmektedir. Buna göre bir tekke şeyhinin tayini için öncelikle o tekke şeyhinin halifeleri, ikinci olarak da naiplikte önde olanlar aday olurlar. Yine bir dinî görevli atamasında adaylar arasında eşitlik var ise bunun seçimi o bölgedeki cemaatin çoğunluğunun seçimine göre belirlenir. Üçüncü kısımda İslam cemaatleri ve müftülük makamından bahsedilmiştir. Dördüncü kısımda yine müftülük ve fetva makamından söz edilmiştir. Beşinci kısımda cemaat meclisleri ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Altıncı kısımda şeriatın öneminden söz edilmiş ve ramazanda oruç yemek, inanışlarla ilgili konularda kötüye yorumlamak, kadınların açık saçık gezmesi gibi durumların dinde yasak olduğu ifade edilmiştir. Yedinci kısımda vakıfların idaresi hakkındaki hükümlerden söz edilmektedir. Sekizinci kısımda yetim hakları ve miraslarla ilgili konular bulunmaktadır. Dokuzuncu bölümde Müslüman cemaatlerinin olduğu her yerde ilkokulların olması gerektiği ve çocukların okullara gönderilmesinin zorunlu olduğundan bahseden maddeler vardır. Onuncu bölümde ise görevli tayin usullerinden söz etmektedir (Düstur, 1937, s. 274-291).⁵

⁴ "Kim zamanının imamını tanımadan ölürse o cahiliye ölümü üzere ölmüştür." Ebü'l-Hasan İbn Bâbeveyh (Şeyh Saduk), Kemâlü'd-dîn ve temâmü'n-ni'me, Hadis 9, 376.

⁵ Konunun uzamaması için talimatnamenin bazı kısımları verilmiştir, geneline bakıldığında Sünni-Hanefi ekolün anlayışında yazıldığı görülmektedir. Bk. Düstur, 1937, s. 274-291.



Harita 1: Bektaşî Tekkelerinin Balkanlarda Yoğunlaştığı Bölgeler

Görüldüğü gibi talimatnamede Balkanlardaki Müslümanlar için Sünni-Hanefî bir İslam anlayışı isteniyordu. Talimatnamenin bazı bölümlerinde ise Bektaşî itikadına karşı en çok yapılan suçlamaların yer aldığı görülmektedir. Talimatnamedeki bölgelerin nüfus yoğunluğu olarak Bektaşîliğin yaygın olduğu yerler olması, bize talimatnamenin Bektaşî itikadına karşı hazırlandığını düşündürmektedir. Ayrıca metinden, Bektaşîlere karşı II. Abdülhamid'in Bektaşîliği İslam dışı gördüğü anlaşılmaktadır. Bu nedenle dönem boyunca Bektaşîliğe karşı sıkı tedbirler alınacak, sorun olarak görülen bu tarikat için de köklü çözümler aranacaktır (BOA, MF. MKT. 92-75; DH. MKT. 833-15; BEO. 2303-172709; 2602-195080; 2063-154674).

Bektaşîliğin 1826 yılı itibarıyla yasaklanmasının ardından genel olarak devletin, Sünni ahalinin ve bazı bölgelerdeki gayrimüslim ahalinin bakışını bu şekilde özetleyebiliriz. Çalışmamızın esas konusunu oluşturan Hristiyanlaşma iddialarını ise bu perspektiften özellikle Sünni-Hanefî ekolün Bektaşîliği İslam dışı olarak görmesinin bir sonucu olarak değerlendirebiliriz.

4. Balkan Bektaşîliği Hakkında Birtakım Hristiyanlaşma İddiaları

Bektaşîlerin Hristiyan oldukları veya Hristiyanlaştıkları iddiaları aslında ne yeni ne de sadece Bektaşîler için geçerli olan bir durumdu. Öncelikle bunu iddia sahiplerine ve dönemlerine göre ayıracak olursak bu iddiaların başlangıç noktası, Bektaşîliğin kurucu unsurlarının da katıldığı Babai İsyanı'na ve Selçuklu Sünni İslam temsilcilerine kadar geri gitmektedir (Hüseyin Hüsameddin, 2007, s. 215-216; Ocak, 1991a, s. 368; Elvan Çelebi, 2014, s. 153).⁶ Sonrası ise

⁶ Anadolu topraklarında Orthodoxie İslam'ın güçlenmesiyle birlikte Heterodoxie (gayrisünni) itikatlı topluluklar için İslam dışı iddiaları, Anadolu Selçuklu Devleti'nin son dönemlerine kadar geri gittiği görülmektedir. 1240 yılında Anadolu Selçuklulara karşı başlatılan ve Babai İsyanı olarak adlandırılan büyük Türkmen isyanının liderlerinden biri olan Baba İshak hakkında sonradan yazılan dönemin yazılı kaynaklarında bu yönlü iddialar mevcuttur. Söz konusu eserlerden biri olan Hüseyin Hüsameddin'in "Amasya Tarihi"nde, yazar Baba İshak'ın aslında Müslüman kılığına

Bektaşî yasağı dönemini kapsamakta olup Bektaşîliği gözden düşürmek için haklarında Hristiyanlaşma iddialarında bulunan bazı devlet görevlileri, bazı toplumsal gruplar ve farklı tarikatlara mensup kişilerce algı oluşturulan dönemdir. Diğer bir dönem ise XIX. yüzyıl ile XX. yüzyılın başlarında, Anadolu'ya gelen misyonerler ve Batılı araştırmacıların Bektaşîlikle ilgili çalışmalarıdır. Bu iddiayı ortaya atan grupların her birinin kendi amaçlarına uygun olarak farklı gerekçeleri bulunmaktaydı.

4.1. Balkanlarda Bektaşî ve Hristiyan Toplulukların Etkileşiminden Kaynaklanan İddialar

Osmanlı Devleti'nde gayrisünni ahalinin nüfus bakımından yoğun olarak yaşadığı bölgelerde, onların dinî akaitleri konusunda Sünni inanca uymadığı için haklarında zaman zaman farklı iddialar ortaya atılabilmekteydi. Özellikle de Balkanların nüfus olarak kozmopolit bir yapıda olması bu tip iddiaların ortaya atılması için daha elverişli bir ortam oluşturmaktaydı. Bunun üzerine bir de 1826 süreci eklenince Bektaşîlere karşı devletin bu tutumunu sürdürmek isteyen yerel yöneticiler, Bektaşîlikle mücadelede bu gibi nedenleri de ortaya atabiliyorlardı. Bu duruma en iyi örneklerden birisi Yanya Valisi Ahmet Hıfzı Paşa'dır. Vali, Bektaşîlikle ilgili bir raporunda onların durumundan bahsederken Hristiyanlar ile iç içe yaşadıklarını hatta kendi çocuklarını Hristiyan mekteplerine gönderdiklerini söylemiş, ehli-sünnet konusunda büsbütün cahil olduklarından da bahsederek İslamiyet'ten uzak bir yaşam sürdürdüklerini iddia etmiştir. Paşanın ifadeleri şu şekildedir:

...ve kurasında 3000 hane İslam ve 1850 hane Hristiyan ve 16000 zükur ve inas İslam ve keza zükur ve inas 9300 Hristiyan nüfustan ibaret olup İslam ve Hristiyan yekdiğerleriyle karındaş gibi geçinmekte ve bu imtizaç-ı umumiyyeyi ihlal edecek bâis kıyl ü kâl olacak bir hadise zuhura getirilmemekte ve bu suretle asayiş ve inzibat mahalli muhafaza edilmektedir devamı hakkında bir kat daha dikkat olunması zabtiyata tenbih edilmiştir İslam'dan ibaret olan kura ahalisi ekserisi bir hâl-ı vahşet ve cehalette olarak bunlarda mektep namına bir şey yoktur bazı kurada cami-i şerif bulunuyor ise de burada da meslek-i mezkur erbabı hükmü-ferma olduğundan halk akaid-i diniyeden bi-behre ve bu sebeple

girmiş bir Rum olduğu ve amacının Amasya'da bir Rum İmparatorluğu kurmak için Hristiyanlık ve Müslümanlık karışımı bir mezhep oluşturduğunu iddia ediyordu. Ayrıntılı bilgi için Bk. (Hüseyin Hüsameddin, 2007, s. 215-216). "Fakat Baba İlyas'ın nüfuzu, günden güne tekessür iden mürîdânîyle kesb-i ehemmiyet idiyordu. Çünkü Baba İlyas'ın harekâtını perde arkasından idare iden Baba İshak, yani mühtedi şekl ve kıyafetine girüb ehl-i İslam'ın mu'tekadât-ı diniyyesini ifsad iderek Rumlar'ın hesabına hareket iden İshak, Amasya'da bir Rum krallığı teşkiline çalışıyor; bu hususa Baba İlyas'ı alet iderek Müslim Türkler ile Hristiyan Rumların ve Ermenilerin mu'tekadât ve hissiyatını te'lîfe gayret idiyordu." Ahmet Yaşar Ocak, bu iddianın hiçbir delil ve kaynakla desteklenmediğini ancak bir ihtimal değerlendirilebileceğini belirtmektedir (Ocak, 1991a, s. 368). Babailer hakkında önemli başka bir kaynak olan Elvan Çelebi'nin Menâkıbu'l-kudsiyye'sinin Baba İshak ile ilgili bölümlerden birinde; Baba İshak ve müritlerinin bellerine "zünnar" denilen bir kuşak bağladıklarını şu beyitle belirtmektedir: "Gürce vü kürd leşker-i cerrar / Ekserinün bilinde var zünnar" Zünnar ise daha çok Hristiyan rahiplerin bellerine bağladıkları kemer veya kuşak olarak bilinmektedir (Yavuz, 2013, s. 572). Dolayısıyla Elvan Çelebi de onların Hristiyan rahip olduklarını veya benzemeye çalıştıklarını ifade etmeye çalıştığını bize düşündürmektedir. Bilindiği üzere isyan bastırıldıktan sonra buradan dağılan gayrisünni gruplar, Osmanlı Devleti'nin kuruluş aşamasında olduğu uç bölgesine gelecek ve devletin kuruluşunda büyük katkıları olacaktır (Elvan Çelebi, 2014, s. 153). Son yıllara kadar Osmanlı Devleti'nin kuruluş aşaması hakkında yapılan çalışmalarda, Vefai tarikatının yaptığı katkılar anlaşılmuş değildi. Ocak'a göre Osmanlı tarihçilerinin hiçbirisi, Rum Abdalları zümresini bildikleri hâlde, bu zümrenin mahiyeti ve içerisinde hangi tarikatların bulunduğu o dönemlerde tam olarak bilinmediğinden, Şeyh Edebali ve Geyikli Baba gibi sufilerin Vefai olduklarına dikkat etmemişlerdir. Bu nedenle Vefai tarikatının önemini anlayamamışlardı. Baba İlyas ve çevresindekilerin Vefai oldukları bilindikten sonra XIII.-XIV. yüzyıllardaki Anadolu'da bu tarikatın ne kadar yaygın olduğu ve Osmanlı Devleti'nin kuruluşundaki rolü bugün daha iyi anlaşılacaktır (Ocak, 2006, s. 139-140).

cevami-i şerife mesdut? ve tekiyeler ise mekşuf ve mamur bir hâldedir. İşbu meslek bu derecede ilerlemesi cehaletten münbais olub.⁷ (BOA, MF. MKT. s. 92-75)

Bektaşilerin Hristiyanlaştığı iddiası hakkında yerel yöneticilerin tutumlarının yanı sıra başka nedenler de vardır. Bu nedenlerden biri bazı tekke babalarının yanlış anlaşılmaya meydan verebilecek birtakım tutum, davranış ve söylemlerinden kaynaklanmaktadır. Bu durumun somut bir örneği Siroz kaymakamının merkeze gönderdiği bir ihbarla anlaşılmaktadır. Bu ihbarda bölgedeki Bektaşilerin değişen yaşam tarzları ile ilgili ilginç bilgiler verilmektedir. Buna göre Veli Dede namında bir Bektaşi dedesi, bölgedeki Müslüman ahalinin dinî akaitlerini bozacak yazılar göndermektedir. Şeyhin söylemleri de bölgedeki Rumlar tarafından Müslüman dinî bir otoritenin ifadesi olarak lanse edilmiştir. Her ne kadar her yerde ve her döneme ait bir uygulama olmasa da bu söylemlere istinaden “dinî bilgiden uzak birçok cahil Müslüman kızın yine papazlar marifetiyle Hristiyanlarla evlendirildiği” iddia edilmiştir. Pertev Efendi, Müslüman kızların Hristiyanlarla evlenmeleri gibi yanlış uygulamalara meydan verilememesi için Osmanlı hükümeti tarafından hızlı bir şekilde tedbir alınması gerektiğini belirtmiştir (BOA, A. MKT. UM. s. 482-44).

Ama bu durum sadece Bektaşilerin yaşadığı bir olay değildi. Belgede Bektaşilere vurgu yapılsa da aslında Bosna’dan Mısır’a kadar Türklerin bulunduğu birçok bölgede durumun böyle olduğu bilinmektedir (Üzüm, 1960, s. 254-255; BOA, DH. MKT. 1509-108; Gülşen, 2021, s. 436).⁸

Bu konu hakkında aydınlatıcı bilgileri Cevdet Paşa’nın eserlerinde görmek mümkündür. Cevdet Paşa’nın İşkodra’da Hristiyan ile Müslüman ahali arasındaki ilişkiyi anlattığı pasaj dikkat çekicidir:

...savaşlarda Latinler Müslüman bayrakların arkasından ve Müslümanlar Latinlerin arkasından bayraklara uyararak giderler. Birbirlerinin vefatlarına şehit deyip saygı gösterirler. ...Ayrıca Latinler kızlarını Müslümanlarla evlendirirler ve her ne kadar nadir ise de Müslümanlardan kız almışlardır. Örneğin Bib Doda Paşa’nın eşi ve Preng Bey’in annesi Müslümandır. Bib Doda Paşa’da Müslüman bir eş ile evlenmiş, din farklılığı bu evliliğe engel olamamıştır (Ahmed Cevdet Paşa, 1960, s. 183).

⁷ Ancak Müslümanların Hristiyan okuluna gitmesi sadece Müslümanların yaptığı bir şey değildi. Örneğin Mostar’da Hristiyan Latin öğrenciler Müslümanların okuduğu okula gidebiliyordu. Bu okulda Kur’an-ı Kerim ve ilmihâl okunduğundan, Hristiyan öğrencilere bu dayatılmayacağından onlar için uygun Müslüman bir hoca ayarlanmıştı (Ahmet Cevdet Paşa, 1991, s. 18). Ayrıca Ahmet Hıfzı Paşa, sorunun eğitim yoluyla çözüleceği kanaatindeydi. Onun bu görüşlerine halefi Osman Paşa ve Sadrazam Mehmed Ferit Paşa gibi üst düzey görevliler de katılıyordu (BOA, Y. A. HUS. 462-44; DH. MKT. 833-15; BEO. 2063-154674).

⁸ Müslüman bir kadının, Müslüman olmayan veya Şii bir erkekle evlenmesi, Osmanlı Devleti’nin resmî olarak benimsediği / benimsemeye çalıştığı “İslam Hukuku”na göre yasaktı. Bu, Osmanlı Devleti’nin kuruluşundan çöküşüne kadar böyle devam etti. Ancak Tanzimat ve Islahat Fermanlarının ilan edildiği XIX. yüzyılda toplumda önemli dönüşümler yaşanmıştır. Bu fermanların getirdiği değişikliklerle Müslümanlarla gayrimüslimler arasında toplumsal hayatta daha fazla etkileşim oluşmuştur. Örneğin Zehra adlı Müslüman bir kadın, 1888 yılında İstanbul Hasköy’de evliyken, başka dinden bir kişiye âşık olmuş ve kocası tarafından terk edilmiştir. Zehra’nın “Yuda ile evlenmek için Yahudi mezhebine geçeceğinin duyulduğu ve Hasköy’de yaşamasının uygun olmadığı” bildirilmiştir. Zehra’nın taşrada Hristiyanların olmadığı başka bir yere sürülmesi gerektiği de istenmiştir (BOA, DH. MKT. 1509-108). Bu noktada XVI. yüzyılda yani daha erken dönemlerde Osmanlı uleması içerisinde de Hristiyanlık tartışmaları dikkat çekicidir. Örnek olarak Molla Kabız’ın fikirlerinden dolayı idam edilmesi söylenebilir. Bilindiği gibi Molla Kabız’ın Hz. İsa’nın Hz. Muhammet’ten daha üstün olduğu hakkında görüşleri olduğu ve bunu halk arasında ifade ettiği iddia edilmektedir. Bu görüşleri doğrultusunda birkaç kez sorguya çekilen Molla Kabız iddialarını savunmuş ve Sultan Süleyman Kabız’ın iddialarının cevaplandırılmamasından rahatsızlık duymuştur. Bunun üzerine Molla Kabız tekrar Şeyhülislam Kemalpaşazâde ve İstanbul kadısı Sadettin Efendi karşısında iddialarını savunmuş, iddialara göre bu kişiler görüşlerini çürütmüştür (Üzüm, 2020, s. 254-255).

Görüldüğü gibi Müslüman kızların Hristiyanlarla evlenmesi bölgede irtidat olarak algılanmamaktadır. Hatta Cevdet Paşa'nın aşağıdaki pasajda belirttiği gibi Hristiyan-Müslüman dostluğundan rahatsız olmak bir tarafa, devlet tarafından teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Malisorlar ve rahipleri bu Latin ve Müslüman dostluğunu bozmak istemektedirler. Bu dostluğun vilayet yönetimince dahi korunmasına çalışılırken devlet hiçbir şekilde bu konuyla ilgilenmemiştir. Hâlbuki Latin ve Müslüman birliğinin korunması ve rahiplerin bozgunculuklarının engellenmesi için Hristiyan Müslüman ayrımı olmaksızın bir ordu oluşturmak en kesin çözümdür (Ahmed Cevdet Paşa, 1960, s. 184).

Ancak bu durumdan sadece bazı Müslümanlar değil, Cevdet Paşa'nın aktardığına göre Hristiyanların da bir kısmını rahatsız ediyordu. Nitekim bir belgede, bu dinler arası evliliklerin Hristiyanlar aleyhine de sıkıntılara yol açtığından bahsedilmektedir. Hatta belgeye göre ortaya çıkan bu sorunlara Avusturya Elçisi Baron Perokin de kayıtsız kalmamıştı. Elçi Perokin Drac, Tiran ve Nasva köylerinde Müslüman erkekler ile Hristiyan-Katolik kadınlar arasında sıkça evlilik yapıldığını, İslam dinine göre Müslüman kadınların gayrimüslim erkeklerle evlenme yasağı bulunurken Hristiyan kadınların Müslüman erkeklerle evlenmesinin Tanzimat'ın getirdiği eşitlik hakkına ters düştüğünü söylemektedir. Elçi, bölgedeki Katolik papazların ve diğer Hristiyan ahalinin bundan rahatsız olduğunu bu şekildeki dinler arası evliliklere ağır vergiler koyularak önüne geçilmesi gerektiğini belirtmiştir (BOA, HR. TO. s. 159-43). Görüleceği üzere iki ayrı bölgede yaşanan bu dinler arası evlilikler birtakım kurumlar tarafından endişe ile karşılanmıştır. Siroz'da bu durumdan Müslümanlar adına bir kaymakam rahatsız olurken İşkodra'da ise Hristiyanlar adına papazlar endişeye düşmüştür.⁹

Aslında dinler arası evliliklerin ortaya çıkması ve bu durumun Hristiyanlaşma olarak değerlendirilmesi sorunu sadece Balkan coğrafyasında değil, Anadolu vilayetlerinde de görülmüş ve problem olarak algılanmıştır (BOA, Y. PRK. ASK. 43-104). Sonuç olarak bir yozlaşma veya değişim varsa bu durum sadece Bektaşilerin sorunu ya da sorunun kaynağı Bektaşiler değildir. Her ne kadar 1860 tarihli belgede Bektaşi tekke şeyhinin söylemlerinin dinler arası evliliklere neden olduğu iddia edilse de Cevdet Paşa, aynı dönemde bölgedeki İslam ahalisinin genel durumunu anlatırken bu tür evliliklerin varlığından söz etmektedir (Ahmet Cevdet Paşa, 1960, s. 183). Bu da gösteriyor ki bölgedeki sorunu arz eden kaymakam, muhtemelen bölgedeki durumdan ya habersiz ya da bu sorunun nedeni olarak Bektaşileri görmek istemiştir (Mehmed Süreyya, 1996, s. 1332).¹⁰

4.2. Bölgedeki Bektaşilerin ve Hristiyanların Ortak Değerleri Üzerinden İddialar

Hristiyan-Müslüman ilişkilerinde durum sadece evlilik olayları ile sınırlı değildi. Yukarıda bahsettiğimiz gibi kadim Hristiyan kültürü ile yoğrulmuş bu coğrafyada, iki topluluğun birbirinden etkilenmesi kaçınılmazdı. Konuyu ilk gündeme getirenlerden biri olan F. W.

⁹ Aslında bölge halkı bu durumdan şikayetçi değildir. Sadece dış devletlerin kışkırtmasıyla bazı papazlar ve Hristiyanlar durumdan rahatsızdır. Yine Cevdet Paşa'nın (1960, s. 184) yorumlarından ve buna getirdiği çözüm önerilerinden, bu Hristiyan-Müslüman ilişkisinin özellikle devlet tarafından korunması gerektiğini düşündüğünü anlamaktayız. Paşa'nın Balkanların parçalanmasının bu gibi unsurlarla engelleneceğini düşündüğünü yorumlamak çok zor olmayacaktır.

¹⁰ "Sicil-i Osmani" adlı eserde hakkında bilgi verilen Pertev Efendi Arap asıllı birisidir (Mehmed Süreyya, 1996, s. 1332). Yani Balkan coğrafyasındaki durumdan haberdar değildir. Dinler arası evlilikler ile ilgili değerlendirmesinin sert olması makul karşılanabilir. Oysa Lofçalı (Bugün Bulgaristan sınırlarında) olan Cevdet Paşa bölgedeki sosyal yapıyı çok daha iyi bilen ve tahlil eden birisidir. Kadim Hristiyan kültürüyle yoğrulmuş bu bölgede İslam'ın tesisinin çok kolay olmayacağını farkındadır. İki kadim inancın çatışma ve sonra buluşma noktası olan Balkan coğrafyasının sosyal ve inançsal yapısının kendine has yeni birtakım uygulamaları da getireceğinin farkındadır.

Hasluck'un (1991, s. 60) bu konudaki eserleri dikkat çekicidir. Hasluck'un bu eserleri, XX. yüzyılın başlarında Balkanlarda yaptığı gözlemlere ve sahadaki birinci el kaynaklara dayanması açısından önemlidir. Bu araştırmalarında Hasluck'un dikkatini çeken önemli konulardan biri, bazı kutsal kişilerin ve onların buldukları yerlerin her iki topluluk tarafından kutsal olarak sayılmasıydı. Başka bir deyişle Hristiyanlar veya Müslümanlar tarafından kutsal olan bir aziz herhangi bir sorun karşısında hangi tarafın kutsalı olmasına bakılmadan yardım istenebiliyordu. Mesela, 1908'de Türk çocukları arasında bir kolera salgını sırasında Türkler, Rumlardan rica ederek Ürgüp'te Aziz İoannis'in mumyalanmış bedenini kendi mahallelerinden törenle geçirilmesini sağlamışlardı. Buradaki ahali her ne kadar Türk Müslüman da olsalar Hristiyanların azizlerinden yardım almaktan geri durmamışlardı. Hasluck, Hacı Bektaş tekkesinin de Hristiyanlar tarafından o dönemlerde sıkça ziyaret edilen bir yer olduğunu iddia etmektedir. Hasluck'a göre bunun nedeni, tekkenin yer aldığı bölgede daha önceden Ayios Haralambos Manastırının var olmasıdır (Hasluck, 1991, s. 78).

Yine Hristiyanlar tarafından sıkça ziyaret edilen başka bir Bektaşî tekkesi ise Akyazılı Sultan Dergâhıdır. Bektaşiler tarafından Akyazılı Sultan veya Akyazılı Baba olarak adlandırılan bu kişi, Hristiyanlarca Aya Tanaş olarak adlandırılıp saygı duyulmaktadır. Hem Müslümanlar hem de Hristiyanlar kaybolan hayvanlarının bulunması için tekkeyi ziyaret etmekteydiler. Kırım Savaşı'na kadar sadece Müslümanların bu niyetle gittikleri tekkeyi, bu zamandan sonra Hristiyanların da ziyaret etmelerine izin verilmiş ve onlardan gelen hediyeler tekke dervişleri tarafından kabul edilmiştir. Müslüman ve Hristiyanların müşterek ziyarette buldukları yerlerden biri de Sarı Saltık Tekkesidir. Türkler arasında çok meşhur olan Sarı Saltık, Hristiyanlar tarafından da Aziz Nikola olarak anılıp sevilmektedir (Babinger ve Köprülü, 1996, s. 28-29).¹¹ Yine hem Müslümanlar hem de Hristiyanlar tarafından ziyaret edilen diğer bir yer Ali Koç Baba Tekkesidir. Müslümanlar tarafından bu adla anılan tekke, Hristiyanlar tarafından Tanrı Mezarı olarak adlandırılmış ve burada yatan azizin ise Ali Koç Baba değil, Çar Ivan Şişman olduğuna inanmışlardır (Canpolat, 2017, s. 159).

Türkler arasında da Hristiyan kültü olan Aya Yorgi ile ilişkiler kurulmaktadır. Buna göre Türklerin XI. yüzyıldan itibaren Kuzey Irak, Kuzey Suriye ve Anadolu'ya geldikleri sıralarda Aya Yorgi'yi Cercis Nebi diye tanıyıp benimsendiği düşünülmektedir. Aynı zamanda mevsim değişiklikleri ve buna bağlı sosyoekonomik faaliyetler onu Hızır İlyas kültü ile özdeşleştirmelerine neden oldu. Sonuçta iki kült birbirini içerisinde eriyerek hem Hristiyanlar hem de Türkler arasında kutlanmaya başlandı (Ocak, 1991b, s. 669).

Sadece azizler konusunda bir ortaklık yoktu. Zaman zaman azizlerin yaşadıkları yerlerdeki ibadethanelerinde de ortaklıklar çıkabiliyordu. Belki de Hristiyan ahalinin Türk azizleri kendi azizleri gibi görmesinin bir sebebi, bu yerlere olan bağlılıklarındandı. Hasluck'un da (1991, s. 38) ifade ettiği gibi yıkık ya da sadece yer olarak kutsanan birçok mekâna Bektaşiler tekke veya türbeler tesis ederek bu yerleri kendilerine ait bir şeyhe atfetmişlerdi. Örneğin Akyazılı Sultan'ı, Hristiyanların kendi azizleri olan Aya Tanaş olarak adlandırmalarının yanında tekkenin de bulunduğu yerin Aya Tanaş Kilisesi olduğu iddia edilmişti¹² (BOA, TRF.I. YN, 08-780). Yine

¹¹ Saltıkname'ye göre Sarı Saltık'ın Hristiyan din adamlarıyla tartışacak kadar Hristiyan din bilgisine sahip olması, ayrıca yine ona ait makamlarda yerel Hristiyan azizlerle karışmış olması, onun Hristiyan unsurlarla kutsanmasına neden olmuştu (Ocak, 2011, s. 66).

¹² Osmanlı Devleti, tekke ile Hristiyan ahali arasındaki bu sorunu incelemiş, mahkemeye taşınan sürecin sonucunda Hristiyanların iddialarının asılsız olduğunu tapu kayıtlarıyla ortaya çıkarmıştır (BOA, BEO, 2401-180074).

yukarıda değindiğimiz gibi Aya Yorgi'ye ait makamlar, kilise ve manastırlar Hızır İlyas'a mal edildi (Ocak, 1991b, s. 670). Yukarıda bahsedilen bu örnekleri de yine Hristiyanlaşma iddiasını ortaya çıkaracak başka bir neden olarak görmek mümkündür.

4.3. Batılı Araştırmacıların Bektaşilerin Hristiyanlığı Hakkındaki İddiaları

Bektaşiliğin Hristiyanlıkla hem dinsel olarak hem de somut olarak bir bağlantısı olduğunu öne süren çalışmalar bulunmaktadır. Hasluck, Bektaşiliğin temel felsefesindeki insan sevgisi nedeniyle Müslüman ve Müslüman olmayanlar arasında bir ayırım yapılmadığını belirtmektedir. Bu bağlamda, Bursa'daki bir Bektaşi tekkesinin şeyhinin Antonaki Versamis isimli bir kişi olduğunu ve Arnavutluk'ta bazı tekkelerde de dervişlerin bir kısmının Hristiyan olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca, Bektaşiler tarafından bunların tarikat niteliklerine uygun olup olmadığına bakılmış, eski dinlerinde kalmalarına izin verilerek diğer Müslüman dervişlerle aralarında hiçbir fark gözetilmemiştir (Hasluck, 1991, s. 40; Öz, 2008, s. 218).¹³

Yine konu dâhilinde Yunan Hristiyan bir Bektaşi babasının varlığından söz edilmektedir. Buna göre XX. yüzyılın başlarında Bektaşilerin, Yunan Bektaşi Baba Kaso'nun Bektaşiliğe sokmaya çalıştığı "baba, oğul ve kutsal ruh" üçlemesine karşı çıktıklarından bahsedilmektedir. Jazexhi bu konuda, Hristiyanlıktaki teslis ile Bektaşilikteki üçlemenin birbirinden farklı olduğunu, Hristiyanların iddia ettiği gibi tam olarak benzemediği görüşündedir. Bektaşilerin dualarında "Allah-Muhammet-Ali" isimlerinin söylenmesi Hristiyanların teslisine benzetilse de buradaki üçleme; Allah'ın yaratıcı, Hz. Muhammet'in yolun kurucusu, Hz. Ali ve Hacı Bektaş-ı Veli ise rehber olarak ifade edilmesidir. Ayrıca bu üçleme vahdetivücut (varlığın birliği) kavramı dâhilinde kendi inançlarının bir parçasıdır (<https://olsijazexhi.wordpress.com>).

Bektaşilikle ilgili önemli çalışmaları olan J. Kingsley Birge de birtakım Bektaşi ritüellerinin Hristiyanlıktaki uygulamalara benzediğini düşünmektedir. Hatta bu benzerlikten dolayı birçok Hristiyan'ın Bektaşi olduğunu ve bu tarikat içerisinde kendilerinin Hristiyanlıktan çok da uzaklaşmadıklarını söylemektedir. Bu görüşün bir yere kadar doğru olabileceğini düşünüyoruz. Ancak İslam dini ile karşılaşan Hristiyanların Bektaşiliğin kendi dinlerine benzerliğinden değil, Sünni İslam inancına göre daha ılımlı olması nedeniyle Bektaşiliğe sempati duydukları söylenebilir. Birge aynı zamanda Bektaşilik sayesinde sadece birçok Grek ve Arnavut değil, önceden Nasturi Hristiyan olan milyonlarca Türk'ün torunlarının da bu tarikata yöneldiklerini iddia etmektedir. Birge'nin bu iki inanç arasında gördüğü benzerlikler ise şu şekildedir:

Bunlardan birincisi Hristiyanlığa girerken tüm günahların affedilmesi için yapılan vaftiz törenidir. Bu tören için Bektaşilikte gördüğü benzer uygulama, ayinicum öncesi yapılan abdest erkânıdır. İkinci olarak Hristiyan ayinlerinde mukaddes mesh yağı sürmeyi, ikrar ayinindeki gül suyu sürülmesine benzetmektedir. Üçüncüsü; Hristiyanlıktaki Aşai Rabbani diğer adı Efkaristiya¹⁴ da olan son akşam yemeği ayininin Bektaşilikte Hz. Hüseyin'in acılarının anısına

¹³ Hasluck (1991, s. 40), o dönem yazdığı kitabında bu bilgileri belirten kişinin Monsenyör Petit adlı bir araştırmacının da ünlü Osmanlı aydınlarından biri olan Arnavut Bektaşilerinden Şemsettin Sami Bey'den (Sami Fraşeri) aldığını belirtmektedir. Hasluck'un bu noktadaki temel iddiası Bektaşiliği, Hristiyanlık ile Şiilik arasında kendine özgü bir din olarak görmesidir.

¹⁴ Kutsal Komünyon veya Rabb'in Sofrası olarak da isimlendirilen Efkaristiya, Hristiyanlıkta İsa'nın havarileriyle yediği Son Akşam Yemeği'nin anmasıdır. Efkaristiya (Yunanca "şükran" anlamına gelen eucharistia'dan) Hristiyan ibadetinin en temel eylemidir ve neredeyse tüm Hristiyan kiliseleri tarafından bir şekilde gerçekleştirilir. Vaftizle beraber Yeni Ahit'te en belirgin şekilde yer alan iki ayinden biridir (<https://www.britannica.com>).

yapılan bir ayinicismdeki gibi sadece bu iki törene, yalnızca onaylanan kişilerin ve üyelerin girebilmesi açısından benzetilmektedir. Dördüncü olarak Bektaşilikteki babalık kavramı, Hristiyanlıktaki keşişlik kavramına benzetilmektedir. Keşişin manastırdaki otoritesi ile babanın tekkedeki otoritesi birbirine benzemekle birlikte, Balım Sultan'ın getirdiği mücerretlikteki küpe takma erkânının Yahudilikten geçmiş olabileceğini iddia etmiştir. Ayrıca Balım Sultan'ın annesinin Hristiyan olduğunu söyleyerek buradaki etkilenmenin direk bundan kaynaklandığını yazmıştır. Ayrıca mücerret Bektaşilerin Elif taçlarını (başlık) ve tiğbentlerini (kuşak), keşişlerin Piskopos tacına ve bellerine taktıkları kuşaklarına benzemektedir. Beşincisi yine Hristiyanlık dinine göre günah işleyen bir Hristiyan'ın aforoz edilmesi yani dinden çıkarılmasıydı. Birge'ye göre bunun Bektaşilikteki karşılığı ise düşkünlüktü. Ancak burada sadece Alevilik ve Bektaşilikte değil, Sünni Müslümanlıkta da düşkünlüğe benzer olan tekfir kavramını hatırlamak gerekmektedir (Karaağaç, 2013, s. 164). Yani bu kavram Hristiyanlıktan Bektaşi ve Alevilere geçebileceği gibi direkt kendi dinleri olan İslamiyet'ten de geçmiş olabilir. Altıncı ise bir rahibin huzurunda kıyılan nikah ile babanın huzurunda kıyılan nikahtır. Yine bunların dışında Bektaşilikteki teslim taşı gibi diğer birçok şeyde kutsal sayılan 12 sayısının, Hristiyanlıktaki 12 Havari'yi temsil ettiği, Hz. İsa ile Balım Sultan'ın doğum hikâyeleri, Hacı Bektaş-ı Veli'nin St. Haralambos'un yeniden dirilmiş hâli olarak inanılması ve Virani Baba'nın Yuhanna'ya benzer bir şekilde insanın Tanrı'ya ulaşması için yeniden doğması gerektiği söylemesi gibi birçok şeyler Birge'ye göre Hristiyanlıkla Bektaşiliğin ortak yönleridir. Virani Baba'nın Fakrname'si'nde benzerlik gördüğü pasaj ise şu şekildedir:

imdi pirlir haydır kisiyi ikilikten alemi anasır birle yoğururlar bina örürler nitekim bab-1 seri'atla bab-1 tarikatla bab-1 ma'rifetle bab-1 hakikatla bina örürler el-kıssa batn-1 ademden geldiği gibi ikilikden seni zuhura getirür nitekim bir kişi iki kerre anadan gelmese adem olmaz zira kim biri anadan gelmekdir ve biri pirlerden gelmekdir imdi anadan gelmek beseriyyetdir takliddir bir dahı pirlerden gelmekde alem-i tahkikdir kavlühü Te'ala Hak Subbanehü ve Te'ala kulunı böyle buyur kim bir kişi andan gelse zulümat nurıdır imdi pirlere irse nur-ı hidayetdir ol zaman Hak Teala kulunı zulümatdan çıkarub nur-ı hidayete ihrac eylese gerekdir ol zaman kimse ehl-i hidayet olup zatını ve sıfatını bilse gerekdir¹⁵ (Birge, 1994, s. 242-245).

¹⁵ Birge'nin bu noktada Yuhanna'nın İncili'ndeki "İsa ve Nikodim" hikâyesinde insanın Tanrıya ulaşması için yeniden doğması gerektiği konusunda edilen sözler şunlardır: "1-2. Yahudiler'in Nikodim adlı bir lideri vardı. Ferisiler'den olan bu kişi bir gece İsa'ya gelerek 'Rabbî, senin Tanrı'dan gelmiş bir öğretmen olduğunu biliyoruz. Çünkü Tanrı kendisiyle olmadıkça kimse senin yaptığın bu mucizeleri yapamaz.' dedi. 3. İsa ona şu karşılığı verdi: 'Sana doğrusunu söyleyeyim, bir kimse yeniden doğmadıkça Tanrı'nın egemenliğini göremez.' 4. Nikodim, 'Yaşlanmış bir adam nasıl doğabilir? Annesinin rahmine ikinci kez girip doğabilir mi?' diye sordu. 5. İsa şöyle yanıt verdi: 'Sana doğrusunu söyleyeyim, bir kimse sudan ve Ruh'tan doğmadıkça Tanrı'nın egemenliğine giremez. 6. Bedenden doğan bedendir, Ruh'tan doğan ruhtur. 7. Sana, 'Yeniden doğmalısınız' dediğime şaşma. 8. Yel dilediği yerde eser; sesini iştirsin ama nereden gelip nereye gittiğini bilemezsin. Ruh'tan doğan herkes böyledir.' 9. Nikodim İsa'ya, 'Bunlar nasıl olabilir?' diye sordu.10. İsa ona şöyle yanıt verdi: 'Sen İsrail'in öğretmeni olduğun hâlde bunları anlamıyor musun? 11. Sana doğrusunu söyleyeyim, biz bildiğimizi söylüyoruz, gördüğümüze tanıklık ediyoruz. Sizler ise bizim tanıklığımızı kabul etmiyorsunuz. 12. Sizlere yeryüzüyle ilgili şeyleri söylediğim zaman inanmazsanız, gökle ilgili şeyleri söylediğimde nasıl inancaksınız? 13. Gökten inmiş olan İnsanoğlu'ndan başka hiç kimse göğe çıkmamıştır. 14. Musa çölde yılanı nasıl yukarı kaldırdıysa, İnsanoğlu'nun da öylece yukarı kaldırılması gerekir. 15. Öyle ki, O'na iman eden herkes sonsuz yaşama kavuşsun.16. Çünkü Tanrı dünyayı o kadar çok sevdi ki, biricik Oğlu'nu verdi. Öyle ki, O'na iman edenlerin hiçbiri mahvolmasın, hepsi sonsuz yaşama kavuşsun. 17. Tanrı, Oğlu'nu dünyayı yargılamak için göndermedi, dünya O'nun aracılığıyla kurtulsun diye gönderdi. 18. O'na iman eden yargılanmaz, iman etmeyen ise zaten yargılanmıştır. Çünkü Tanrı'nın biricik Oğlu'nun adına iman etmemiştir. 19. Yargı da şudur: Dünyaya ışık geldi, ama insanlar ışık yerine karanlığı sevdiler. Çünkü yaptıkları işler kötüydü. 20. Kötülük yapan herkes ışıktan nefret eder ve yaptıkları açığa çıkmasını diye ışığa yaklaşmaz. 21. Ama gerçeği uygulayan kişi yaptıklarını, Tanrı'ya dayanarak yaptığını göstermek için ışığa gelir" (İncil, 2021, s. 225).

Ancak Virani Baba'nın Fakrname'sinde yeniden doğmadan kastedilen, bir kişinin pirlerin önderliğinde belli aşamalardan geçmeden âdem sıfatını kazanamamasıdır. Yani bu ünvana aday bir kimse, piri tarafından dört unsurla yeniden yoğrulur ve ona şekil verilir. Bu dört unsur olan şeriat-tarikat-hakikat-marifet kapılarından geçen aday ikinci kez doğar ve taklit makamına geldiği dünyadan hidayete erer (Kaya, 2009, s. 42-43).

Bektaşiliğin Hristiyanlıkla ilişkisi hakkında benzer bir görüş ise Klever'e aittir. Ona göre Bektaşiler için her din eşittir ve Bektaşilikteki üçleme ile Hristiyanlıktaki üçlemeyi birbirine benzemektedir. Yani Bektaşilikteki Ali'de Hristiyanlıktaki Baba'nın, Muhammet'te Ruh'un ve Allah'ta ise Tanrı'nın izleri görülmektedir. Hatta Hristiyan kültüründe olan Efkaristiya ayinine - ona da Mithras gibi çok eski dinlerden geçen- benzer şekilde ekmek, şarap ve peynir tüketmeleri de benzetilen uygulamalar arasındadır. Tüm bunlarla birlikte Bektaşilerin Müslüman Şii olduklarını kabul etmektedir. Ayrıca Klever'e göre Bektaşilik katı Sünni inanca muhalefet etmek için kurulmuştur (Klever, 1978, s. 47).

Bektaşiler hakkında ortaya atılan bu iddiaların büyük çoğunluğu Kızılbaş-Aleviler için de geçerliydi. 1883 yıllarında Sivas'ta bir mektebin müdürü olan Nazaret Dağavaryan, "Hristiyan Protestanlığının ve Kızılbaş İnançının Doğuşu" adlı çalışmasında Birge ve Klever'in Bektaşiler için söylediklerine benzer şeyler iddia etmektedir. Dağavaryan, öncelikle Kızılbaşlar hakkında kısa bir bilgi verir. Buna göre Kızılbaşlar nüfus olarak bir milyonu geçmektedir. XX. yüzyılın başı itibarıyla daha çok tarım ve hayvancılık ile uğraşan bir halktır. Zamanında gördükleri büyük zulümler sonucu, genellikle yükseklerde ve تنها yerlerde toplu hâlde yaşarlar. Devlet, Kızılbaşlara herhangi bir siyasi görev ve kamusal iş vermez. Onları yoldan çıkmış İslam halkı olarak sayar. Bu nedenle de birçok kez baskıya, zulme ve katliama uğramışlardır. Önceleri gayrimüslimler gibi onlardan da asker alınmazdı. Fakat sonraları devlet, onları İslamlaştırmak amacıyla askere almaya başladı (Dağavaryan, 2018, s. 59-71).

Kısa bilgiden sonra Hristiyanlıkla ortak bulduğu noktalar şu şekildedir:

Bunlardan ilki sünnettir. Kızılbaşlar bazı iddialara göre korktukları için sünnet olurlar, bazı görüşlere göre ise "İsa da sünnet oldu" diye uygularlar. Sünnet töreninin giderleri Babalık veya Kirve olarak adlandırdıkları bir dost tarafından karşılanır. Ki bu, Hristiyanlıktaki "Vaftiz Baba"ya karşılık gelir. Çocuk sünnet esnasında, Hristiyanlarda olduğu gibi "Kirve"nin kucagında olur. Sünnet genellikle ilk çocukluk yaşlarında yerine getirilir. Bazen daha geç, fakat çoğunlukla 15 yaşını geçmeden bu ritüel yerine getirilir. İçlerinde sünnet olmayanlar da bulunmaktadır. İddiaya göre Ermenilerin kirveliğini kabul eden Kızılbaşlar İslamlarını asla kabul etmezler. Kirve olan aileler, Hristiyanlıktaki vaftiz babalık bulunan aileler gibi birbirinden kız alıp vermezler. Yine Alevi-Kızılbaşlarda olan musahiplik inancı, Hristiyan tarikatlarında da benzer bir şekilde var olduğu iddia edilmektedir. Diğer bir benzerlik ise "günah ikrarı" yani "görgü-sorgu" cemidir. Bu uygulama da eski Hristiyanlarda uygulanmaktaydı. Bunların dışında çile çekmek, çile dolması gibi uygulamalarda benzerlik kurulurken Alevi-Kızılbaşların perşembe gecesi cem ayinlerinin, Hristiyanların perşembe gecesi ayinleri ile çok benzerlik gösterdiğini düşünmektedir. Başka birçok yönden benzeyen ortak yönler olduğu gibi en dikkat çekici olanları her iki grupta da olan kutsal ekmek paylaşımı (Alevilerde lokma)dır. Hristiyanlıkta benzer yönler olduğu kadar Müslümanlar ile farklar da oldukça fazladır. Bunlardan en önemlisi Müslümanlar için dinin gereği olarak şart olan Mekke'ye hac vazifesi yoktur. Onun yerine bazıları Kerbela'ya giderler. Hacı Bektaşî Çelebi'nin tekkesi büyük önem taşıyan ziyaret mekânıdır. Bunların dışında Kızılbaşların yaşadıkları bölgelerde kendilerine ait kutsal mekânları bulunmaktadır. Aynı zamanda Hristiyan manastırlarını da ziyaret ederler (Dağavaryan, 2018, s. 59-71).

Farlane ise 1827 yılında Türkiye'deki gezilerinde Karesi Sancağı'na bağlı Balıklı köyünde karşılaştığı Bektaşiler hakkında ilginç bilgiler vermektedir. Öncelikle karşılaştıkları Bektaşi grubunun başındaki Antonacki'nin Rum ve Hristiyan olduğunu söylemektedir. Onun aktardığına göre Antonacki; Bektaşilerin müftü, molla, ulema ve buna benzer ilmiye sınıfından olan her şeyden nefret ettiklerini ve Kurban Bayramı dışında camiye gitmediklerinden söz etmiştir. Ayrıca selevi Bektaşi şeyhi Panduzoğlu'nun rakı ve şarap içip domuz eti yediğinden de bahsetmektedir. Farlane, Antonacki ile görüşmesini şu şekilde aktarıyor:

Antonacki, Balıklı köyüne geldiğinde selevi Panduzoğlu adlı Bektaşi şeyhinin evine yerleşmiştir. Burada çevredeki Müslüman Türkler tarafından saygıyla karşılanıp, bir Bektaşi olmasını ve başlarına geçmesini istiyorlar. Antonacki ise bunu kabul etmenin bu memlekette Bektaşilerin sayıca çok ve Farmasonlukla bağlantılı olduğu için kendisine itibar kazandıracağını düşünüyor. Üstelik onların inançlarının kendisinin inançlarıyla uyduğuna da belirtiyor. Ona göre Bektaşiler müftü, molla, ulema gibi tüm din adamlarından nefret ediyorlardı. Antonacki de tüm papazlardan nefret edip neredeyse sarhoş, aptal veya haydut ve sahtekâr olmayan hiçbir Rum papazı ile karşılaşmadığını söylüyor. Hiçbir Rum ve papazın olmadığı bir yerde yaşadığı için de mutlu olduğunu belirtmektedir (Farlane, 1850, s. 497-502).

Farlane, Bektaşileri onların tek Tanrı'ya ve ruhun ölmezliğine inanan, Arabistan'daki Vahabiler ile Müslüman reformculara benzetiyordu. Ayrıca Bektaşiler İsa'yı Muhammet'ten daha üstün tutup peygamber soyundan geldiklerini iddia eden seyit ve şerifleri küçümsüyorlardı. Sünnet olmayı kabul etmeyerek tüm ibadetleri hiçe sayıyorlardı. Gerçekte insanları kurtaracak olan şeyin hayırseverlik, yardımlaşma ve barış içinde yaşama olduğuna inanıyorlardı. Bir Tanrı'ya inanmak ve ruhun ölmezliği inançlarından dolayı, eğer bir Yahudi veya Hristiyan davranışları ile gerçek bir Bektaşi gibi olursa aralarına çok kolay girebilir ve kardeş muamelesi görebilirdi. Bektaşiler kendilerine herhangi bir saldırıda bir arada durmak zorundaydılar. Birbirlerini tanımak için çeşitli semboller taşıyorlardı. Bunlar daha çok yüksek derecede olan Bektaşilerin taşıdıkları değişik bir mızrak, tesbih ve mavi taşlı bir kolyeydi. Bunların her biri sembolik anlamlar taşımaktadır. Ayrıca ülkedeki diğer Müslümanlardan daha iyi oldukları konusunda Antonacki'nin kendisini temin ettiğini de belirtmektedir. Yine Antonacki, bulunduğu grubun ahlak dışı davranışlar sergilediklerini ve din özgürlüğü bahanesiyle farklı fiillerde bulduklarını iddia etmektedir. Ancak bunların gerçek bir Bektaşi olmadıklarını, Tanrı'ya inanmadıklarını ve onların birer Türk ateisti olduklarını düşünümektedir. Hacı Bektaş-ı Veli'nin de zevk ve acıyı küçümseyen, tutkularına boyun eğdiren bir Stoacı olduğunu belirtmiştir. Son olarak Farlane, Bektaşiliği İtalya'daki Carbonari'ye¹⁶ benzeterek Bektaşi tarikatının da reform yanlısı ve dindar olmayan kişileri bir araya getiren bir yapı olduğunu savunmuştur (Farlane, 1850, s. 497-502).

Klever, Birge ve Hasluck gibi diğer birçok araştırmacı da benzer iddiaları ortaya atmışlardı. Ancak Yuri Stoyanov konu ile ilgili yaptığı çalışmada bu iddiaların birçoğuna karşı çıkmış ve bunun nedenlerini açıklamıştı. Ona göre bu iddiaların temeli, XIX.-XX. yüzyıl misyoner ve gezginlerin Osmanlı Devleti içerisinde Sünni İslam'dan farklı bir unsurla karşılaştıklarında, ilk başlarda bunların Müslümanlaşmış eski Hristiyanlar olarak görmelerinden veya görmek istemelerinden kaynaklanmaktaydı. Daha sonra yine bu iddialarını kanıtlamak için birçok uydurma deliller ortaya atmışlardı. Aslında ortaya atılan bu delillerin çoğu Bektaşi

¹⁶ Gizli bir örgüt olan Carbonari, İtalya'nın birleşmesi için çalışmıştır. Kökleri Orta Çağ'a kadar uzanan bu örgüt, gizli hücreler hâlinde İtalya'nın her yerine yayılmış ve dönemin en korkulan örgütü olmuştur (Rath, 1964, s. 353-354).

dervişlerinin Hristiyan ibadethanelerini ve Hristiyan azizlerinin yerlerini kullanmaları sonucu ortaya çıkan etkileşimdi. Bektaşiler ve Osmanlılar tarafından bu etkileşimin bilerek veya bilmeyerek yapıldığı söylenemese de kesin olan, bunun sonucunda Balkanlarda bazı bölgelerde ortak inanışların ortaya çıkmasıdır. Ayrıca Bektaşi misyonerlerince daha esnek bir inanç ve ritüel sistemi oluşturularak Hristiyanları Müslümanlaştırma amaçlı bir sistem ortaya atılmış olabilir. Bu hareket sonucunda ortak Hristiyan-Müslüman tapınakları, bayramlar, azizler ve batıl törenler gibi durumlar ortaya çıkmıştır. Stoyanov'a göre bir başka ihtimal ise iki din içerisindeki düzen karşıtı ve o dinin radikal unsurlarına göre sapkın olarak görülen grupların birbirleriyle yakınlaşması sonucu böyle bir durumun ortaya çıktığıydı. Ancak Kızılbaş ve İslamlaşan bazı Pavlusçu gruplar gibi benzer toplulukların herhangi bir etkileşimde bulduklarına dair bir araştırma daha yapılmadığından böyle bir genelleme yapmak doğru olmayacaktır. Yine de Balkanlar ve Anadolu'daki Pavlusçu topluluklarının yerleşim yerlerinin daha sonradan Bektaşi, Babai ve Kızılbaş grupların faaliyet merkezleri olması göz ardı edilmemelidir. Ama bu durumda Bektaşilerin, Osmanlı öncesi Hristiyan sapkınların halefi olduğunu iddia etmek çok doğru olmayacaktır (Stoyanov, 2015, s. 16).

5. Hristiyanlaşma İddialarının Anadolu'daki İzdüşümü

Her ne kadar Hristiyanlaşma iddialarının yoğunluğu Balkanlarda görülse de bu iddiaların Anadolu'daki Bektaşilere yakın gruplar için de yapıldığı görülmektedir. Bu yönlü iddiaların yoğunluğu ise Anadolu'da Bektaşilerin güçlü olduğu Sivas gibi bölgelerdedir.

Konuyla ilgili bir durum Sivas'taki ordu mensubu Kumandan Bahaddin'in merkeze yolladığı ihbarda ortaya çıkmaktadır. İhbarın konusu Sivas'ın Yıldızeli, Gerden, Hafık ve Koçgiri kazalarında çoğunluğu Kızılbaş olmakla birlikte bir kısım Sünni İslam ahalesinin din değiştirerek Protestanlığa geçmeleridir. Bu din değişikliği iddiasının sorumluları Kızılbaş dedelerinden Tisilik köyü müdürü Gökçe Kâhya ile aynı köyden Garip Ağa, Karabel nahiyesi Abdi köyünde müdür yardımcısı Kara Hüseyin, Kırne Koca köyünde Mansur Ali ile İmamoğlu Ali Dede'dir. İhbara göre bu kişilerin teşvikleriyle Kara Cevran köyü ve Gürün kazasının 25 kadar köyünden birçok Müslüman din değiştirmiştir. Tüm bunların başındaysa Tokat'ın Zile kasabasında Tanrılık iddiasında bulunan Ayşe Bacı isimli bir kadın bulunmaktadır. Bu kadının birinci mutemedi olan Himmet Ağa ise Baş Dede olup çevre köylerden Ayşe Bacı adına yardım için 600 koyun ve 100 tane de sığır toplatmıştır. Ayrıca Ayşe Bacı'nın 4 bin kadar kişinin din değiştirmelerini sağladığı iddialar arasındaydı (BOA, Y. PRK. ASK. s. 43-104).

Merkezî hükümetin bu konuyu ciddiye alması üzerine Kumandan Bahaddin, iddiasını değiştirerek aslında durumun Hristiyanlaşma olmadığını, sadece 8 kadar Protestan'ın bu bölgede küçük kitaplar dağıttıklarını ve bunda da başarı sağlayamayıp geri döndüklerini bildirecektir. Bu defa din değiştirme iddiasının her ne kadar kendi bölgelerinde olmasa da çevre bölgelerde gerçekleştiğini ve yakın zamanda kendi bölgelerine de sıçrayabileceğinin muhtemel olduğunu iddia etmiştir. Kumandan Bahaddin iddiaların gerçekleşmemesi için köylere birer okul yapılarak bir an önce ahaliye eğitim verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca bölgeye uygun kaymakam ve müdürler atanırsa, bu işin önüne geçilebileceğini merkeze bildirmişti (BOA, Y. PRK. ASK. s. 43-104).¹⁷

¹⁷ Burada tanrılık iddiasında bulunduğu söylenen topluluk, Alevi ocak sisteminde olan Hubyar Ocağı'na bağlıyken oradan ayrılan bir Alevi topluluğudur. Belgede belirtilen Protestan oldukları iddiaları, dönemin Sünni politikası ışığındadır. Osmanlı belgelerine yansımaları, haklarında 1887 tarihli bir şikâyet ile gerçekleşmiştir. Ayrıca kendi

Kanaatimizce Kumandan Bahaddin'in Kızılbaşların Hristiyanlaşma iddiasını ortaya atmasındaki sebep, devletin bu konulardaki hassasiyetini kullanmaktır. Keza devlet konunun araştırılmasını derinleştirmek isteğinde iddialarından vazgeçmiştir. Sonrasında Kızılbaş köyleri için önerilerinde amacının farklı olduğu görülmektedir. Bu amaç doğrultusunda kumandan, Kızılbaş köylerine okullar yapılmasını isteyerek Kızılbaşların eğitim yoluyla Sünnileştirilmelerini hedeflemektedir. Ayrıca kumandanın bu önerisinin II. Abdülhamid'in Bektaşî ve diğer gayrisünni gruplara yönelik eğitim politikasından ayrı düşünülmemelidir.

6. Sonuç

Sonuç olarak yeni fethedilen bölgelerde Osmanlı kolonizasyon sürecinde Bektaşîler birçok Hristiyan mabetlerini kendi ibadethanelerine dönüştürerek bölgenin İslamlaşması ve Türkleşmesini sağladı. Bununla birlikte Hristiyan unsurlarla doğal olarak etkileşim içinde bulunmuşlardı. Bu etkileşim sürecinde şüphesiz Bektaşîler ve Osmanlılar bu yeni fethedilen topraklardaki halkın sempatisini kazanabilmek için hoşgörü çerçevesinde, onları yumuşak bir geçişle kazanmak istediler ve Hristiyan âdetlerine sert bir şekilde karşı çıkmadılar. Bu nedenle zamanla bazı bölgelerde hem Müslümanlar hem de Hristiyanlar tarafından saygı duyulan, inanılan ortak azizler, ortak aziz mabetleri ve benzer ritüeller ortaya çıkmıştı. Buradan hareketle -Batılı araştırmacıların iddialarındaki gibi- Bektaşîlerin bölgedeki eskiden Hristiyan olan unsurların kalıntısı olduklarını iddia etmek doğru değildir. Keza bu ortaklıkların çoğunda etkilenen taraf daha çok Hristiyan unsurlardır. Örneğin; Sarı Saltık gibi Türkler arasındaki efsanevi bir kişilik, Hristiyan unsurlar tarafından da sevilip saygı gösterilmişti ve her bölgede farklı bir aziz olarak anılmıştı. Bulgaristan'da Saint Nicolas veya İlyas Peygamber, Arnavutluk'ta Saint Spiridon veya Saint George olarak bilinmişti. Bu itibarla Bektaşîler ve Osmanlıların bölgedeki Hristiyan unsurları Müslümanlaştırmak, bu unsurları ürkütmemek için onların eskiden kalan inançlarını yaşamalarına izin verdikleri söylenebilir. Birlikte yaşamının gereği olarak zamanla ortak kültürlerin oluşabileceği ihtimali göz ardı edilmemelidir.

Bektaşîlerin Hristiyanlaştığı iddiasının daha çok Osmanlı Devleti'nin ilgili bölgelerdeki memurlarının -devletin Bektaşî politikası gereğince- Bektaşîlere karşı olumsuz tutumları doğrultusunda yapıldığını düşünüyoruz. Özellikle Yanya Valisi Hıfzı Paşa'nın konuyla ilgili raporlarında Bektaşîleri İslam dışı gördüğü açıktır. Bu durumda valiye göre Bektaşîlerin Hristiyanlaşması kaçınılmazdır. Konuyla ilgili bazı Osmanlı memurlarının valiyle aynı görüşte oldukları ve birçoğunun da sadece Bektaşîlik problemine dikkat çekmek istediği için bu iddiayı destekledikleri tespit edilmektedir. Ayrıca II. Abdülhamid Dönemi İslamcılık politikasının bu devlet görevlilerine yön verdiği de unutulmamalıdır. Bunun yanında Cevdet Paşa gibi daha öngörülü memurlar, Hristiyan-Müslüman etkileşimini bir sorun olarak görmemişlerdir. Aksine bunun bir doğal süreç olduğuna ve bölgenin huzuru için gerekliliğine inandıkları görülmektedir.

Sonuç olarak bu ortak kültürler, II. Abdülhamid Dönemi devlet adamları ve Batılı araştırmacılar tarafından Hristiyanlaşma olarak algılanmış veya öyle görülmek istenmiştir. Çalışmada ortaya koyulduğu gibi bunun birlikte yaşamının bir sonucundan öteye gitmediği açıktır. Buna benzer olaylar tarihsel süreçte hemen hemen her bölgede yaşanmıştır. Dolayısıyla farklı dinlerin, inançların, mezheplerin ve kültürlerin bir arada yaşadığı toplumlarda bu tür

toplulukları ve Alevi öğretisinde Ayşe ismi sevilmediğinden Anşa bacı olarak zikredilmektedir. Osmanlı belgelerinde Ayşe olarak belirtilmesi bir yanlışlık sonucu olmalıdır (Çakmak, 2019, s. 341).

iddiaların ortaya atılması, hatta birbirinden etkilenmesi sosyolojik bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kaynaklar

Arşiv Kaynakları

Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA)

Babıali Evrak Odası Evrakı (BEO.) 2303-172709; 2602-195080; 2063-154674; 2401-180074.

Cevdet Adliye (C. ADL.) 29-1734.

Dâhiliye Nezareti Mektubi Kalemi (DH. MKT.) 833-15; 1657-34; 1983-15; 1975-3; 1509-108.

Hariciye Nezareti Tercüme Odası Evrakı (HR. TO.) 159-43.

Maarif Nezareti Mektubi Kalemi (MF. MKT.) 92-75.

Rumeli Müfettişliği Yanya Evrakı (TFR. I. YN.) 8-780.

Yıldız Perakende Evrakı Askerî Maruzat (Y. PRK. ASK.) 43-104; 67-49.

Yıldız Sadaret Hususi Maruzat Evrakı (Y. A. HUS.) 263-6; 462-44.

Tetkik Eserler

Ahmet Cevdet Paşa. (1960). *Tezakir 13-20*. (Haz. C. Baysun), Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Ahmet Cevdet Paşa. (1960). *Tezakir 21-39*. (Haz. C. Baysun), Ankara: Türk Tarih Kurumu 1.

Ahmet Cevdet Paşa. (2011). *Osmanlı imparatorluğu tarihi*. (Ed. M. Güçlükol ve B. Bozkurt) İstanbul: İlgî Kültür Sanat.

Akdağ, M. (1995). *Türk halkının dirlik ve düzenlik kavgası "Celâli İsyânları"*. İstanbul: Cem.

Arsel, İ. (1993). *Teokratik devlet anlayışından demokratik devlet anlayışına*. İstanbul: Hayali.

Ayar, T. (2005). *Sahhâflar Şeyhi-Zâde Mehmed Esad Efendi'nin "Üss-i Zafer" adlı eserinin transkripsiyonu ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Babinger, F. ve Köprülü, M. F. (1996). *Anadolu'da İslamiyet*. (Çev. R. Hulusi ve M. Kanar), İstanbul: İnsan.

Bein, A. (2013). *Osmanlı uleması ve Türkiye Cumhuriyeti*. (Çev. B. Üçpunar), İstanbul: Kitap.

Birge, J. K. (1994). *The Bektashi order of dervishes*. London: Luzac Oriental.

Canpolat, C. (2017). *Osmanlı'nın gerçek manevi temeli*. İstanbul: Siyah Beyaz.

Çakmak, Y. (2019). *Sultanın Kızılbaşları II. Abdülhamid Dönemi Alevi algısı ve siyaseti*. İstanbul: İletişim.

Dağavaryan, N. (2018). *Hristiyan Protestanlığının ve Kızılbaş inancının doğuşu*. (Çev. K. Taşkiran), İstanbul: Kor.

Düstur. (1937). Ankara: Başvekâlet Matbaası, 5, 274-291.

Elvan Çelebi. (2014). *Menâkıbu'l-kudsiyye fi menâsibi'l-ünsiyye*. (Haz. İ. E. Erünsal ve A. Y. Ocak), Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Esad Efendi. (1826). *Üss-i Zafer*, İstanbul.

- Farlane, C. M. (1850). *Turkey and its destiny*. Volume 1, London: W.Clowes and Sons.
- Goodwin, G. (1997). *Yeniçeriler*. (Çev. D. Türkömer), İstanbul: Doğan Kitap.
- Gülşen, R. (2021). Mütareke Dönemi'nde Müslüman Osmanlı kadınlarının gayrimüslimler, İranlılar ve Javalılar ile evlilikleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 68, 429-462.
- Hasluck, F. W. (1991). *Bektaşiliğin coğrafi dağılımı*. (Çev. T. Koca ve A. N. Erginsoy), İstanbul: Ufuk Matbaası.
- Hüseyin Hüsameddin. (2007). *Amasya tarihi*. II, (Haz. M. Aydın ve G. Aydın), Amasya: Amasya Belediyesi.
- İlgürel, M. (2001). Kalender Şah. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 24, s. 249). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- İncil. (2021). Yuhanna 2:3. İstanbul: Yeni Yaşam.
- Kahveci. G. (1998). *29 numaralı Mühimme defteri (984/1576)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaağaç, H. (2013). Ehlisünnete göre tekfir problematiği. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 40, 163-186.
- Kaya, P. (2009). *Fakrnâme (Virani Baba risalesi)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Klever, U. (1978). *Das weltreich der Türken*. Bastei Lübbe: Hestia-Verlag.
- Maden, F. (2013). *Bektaşî tekkelerinin kapatılması (1826) ve Bektaşîliğin yasaklı yılları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Mehmed Süreyya. (1996). *Sicill-i Osmani*. (Haz. N. Akbayan), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Ocak, A. Y. (1991a). Baba İshak. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 4, s. 368-369). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Ocak, A. Y. (1991b). XIII.-XV. yüzyıllarda Anadolu'da Türk-Hristiyan dinî etkileşimler ve Aya Yorgi (Saint Georges) kültü. *Belleten*, 55-214, 661-674.
- Ocak, A. Y. (2006). Türkiye Selçukluları döneminde ve sonrasında Vefai Tarikatı (Vefaiyye) (Türkiye popüler tasavvuf tarihine farklı bir yaklaşım). *Belleten*, 70-257, 119-154.
- Ocak, A. Y. (2011). *Sarı Saltık: Popüler İslam'ın Balkanlardaki destani öncüsü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Ortaylı, İ. (1996). 19. yüzyılda heterodoks dinî gruplar ve Osmanlı idaresi. *İLAM Araştırma Dergisi*, 1(1), 63-68.
- Özcan, A. (2001). İslamcılık. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 23, s. 62-65). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Öz, B. (2008). *Alevilik nedir?* İstanbul: Der.
- Rath, R. J. (1964). The Carbonari: Their origins, initiation rites, and aims. *The American Historical Review*, 69(2), 353-370.
- Savaş, S. (2018). Osmanlı Dönemi arşiv belgelerinin Alevilik araştırmaları bakımından önemi. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi (OTAM)*, 44, 279-309.

- Stoyanov, Y. (2015). Christian dualism and Alevism: The state of research and evidence, *Balkanlarda Alevilik-Bektaşılık*. (Ed. M. Ersal), Tekirdağ: Çorlu Belediyesi, 16-35.
- Şener, C. (2002). *Osmanlı belgelerinde Aleviler-Bektaşiler*. İstanbul: Karacaahmet Sultan Derneği.
- Tulasoğlu, G. (2015). Türk-Sünnî kimlik inşasının II. Mahmud Dönemi'ndeki kökenleri üzerine, *Kızılbaşlık, Alevilik, Bektaşılık (Tarih-Kimlik-İnanç-Ritüel)*. (Dr. Y. Çakmak ve İ. Gürtaş), İstanbul: İletişim, 165-183.
- Üzüm, İ. (2020). Molla Kâbız, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 30, 254-255.
- Yavuz, Y. Ş. (2013). Zünnar, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, 44, 572.
- Yıldırım, R. (2008). *Turkomans between two empires: The origins of the Qızılbaş identity in Anatolia (1447-1514)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İnternet Kaynakları

Ebü'l-Hasan İbn Bâbeveyh (Şeyh Saduk). Kemâlü'd-dîn ve temâmü'n-ni'me. 9/376. <https://velayet.wordpress.com> (Erişim Tarihi: 22.07.2023).

Jazexhi O. (2007). *Dervişlerin Bektaşi Tarikati*, (Çev. A. Kaldırım) <https://olsijazexhi.wordpress.com/2014/12/24/dervislerin-bektasi-tarikati/> (Erişim Tarihi: 22.09.2023)

<https://www.britannica.com/topic/Eucharist> (Erişim Tarihi: 27.09.2023)

Extended Abstract

The fabric of human religious life is woven with threads of beliefs and practices that have developed over thousands of years. Since the dawn of civilisation, people have sought meaning and connection through religious experience. Certainly, the religious beliefs of early civilisations, despite their geographical and cultural diversity, often shared some common themes and understandings. While these beliefs and practices have commonalities, it is important to note that each early civilisation had its own distinctive religious traditions and mythologies, shaped by its specific cultural, geographical and historical contexts. However, as societies developed and interacted with each other, religious beliefs also underwent transformation, syncretism and adaptation.

Moving from the broader historical context to the specific geographical focus of the Balkans, we encounter a region marked by different religious communities. Here, the interaction of beliefs and cultures has been a defining feature. Religious interactions in the Balkans have been both deep and intricate. The cosmopolitan structure of the region has encouraged a dynamic interaction by enabling various religious groups to live together. One of these religious structures in the region has been the Bektashism sect, the tolerant face of Islam.

Bektashism is a non-Sunni sect that started to form within Kalenderism in the XIIIth century and gathered around the traditions of Hacı Bektas Veli in the XVth century. It is one of the important parts of the Ottoman Empire due to its close relations with the Janissary Corps. As the Ottoman Empire directed its conquests towards the Balkans, the Bektashis moved with the state and played an important role in the permanence of the conquests. Bektashism, which became an important figure in the region and had an open and inclusive philosophy, established relations with various religious communities, including Christians. These relations developed to such an extent that common cults, common authorities and common saints began to emerge. So much so that Sarı Saltık, a legendary figure among Muslim Turks, was called and respected by Christians with names such as St. Nicholas.

Similarly, Saint George, who belonged to Christians, was identified by Bektashis with figures they respected. Of course, these also created a counterbalance against the Christians in the Balkans with the

support of the Ottoman Empire. However, by the XIXth century, the sect had begun to lose its prestige in the state. In 1826, with the abolition of the Janissary Corps, which was intertwined with Bektashism, Bektashism was banned and lost its former reputation in the eyes of the state and society. The sect, which suffered a great blow with the ban, lost its former power when it lost the support of the Janissaries and the ayans.

In the end, Bektashism has always been a sect that has been debated and subjected to various accusations during the prohibition period due to its unique inclusive philosophy and its different elements from orthodox Sunni or Shia traditions. Sunni Muslims were generally sceptical of the Bektashis, accusing them of activities contrary to Islamic orthodoxy and sometimes going further, labelling them un-Islamic or mulhid. Ottoman rulers grappled with the complex role of the Bektashis in the empire, at times embracing them as a means of strengthening state authority and at other times suppressing their influence to appease Sunni religious elites. Abdülhamid's reign was a key period in which a more Islamist approach to governance emerged, leading to increased scrutiny and measures against Bektashis, among other non-Sunni groups, as part of a wider agenda to consolidate religious orthodoxy. In contrast, some Christians have viewed the Bektashis through the lens of syncretism, often seeing them as a group perpetuating Christian influences and even as secret Christians. This perception was partly due to the historical conversion of abandoned Christian churches into Bektashi tekkes, which, as mentioned above, left a tangible trace of their existence in Christian memory. The complex nature of the relationship between Bektashism and Christianity in the Balkans underlines the region's rich tapestry of religious diversity, encompassing both peaceful coexistence and moments of tension, as well as the enduring legacy of syncretic practices and interfaith relations in shaping its cultural and religious landscape. In this study, the views of these groups towards the Bektashis are presented and the Christianisation claims against them are discussed.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/1 2024 s. 159-181, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

BAŞLANGICINDAN OSMANLI DÖNEMİNE ALEVİLİK TARİHİ TOPLUMSAL OLAYLARI

Ersin SAVAŞ*

Geliş Tarihi: 13 Kasım 2023

Kabul Tarihi: 16 Ocak 2024

Öz

Aleviliğin kadim bir kültürü olduğu bilinmektedir. Bu kültürün şekillenmesinde Horasan'dan başlayıp Anadolu'ya kadar uzanan tarihi kesitin büyük bir payı olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu coğrafyada farklı birçok kültür ve inancı bünyesinde birleştiren Aleviliğin senkretik bir yapıda olduğunu söylemek hata olmaz. Bu tespiti yapabilmek için de Aleviliğin tarihinin ana temaları çerçevesinde ele alınması gerekmektedir. Çünkü Horasan'dan Anadolu'ya uzanan coğrafyada bulunan birtakım kültürel motiflerin Alevilik yoluyla Anadolu coğrafyasına taşınması da meselenin başka bir yönü olarak belirmektedir. Bu durumu Anadolu coğrafyasında yaşanan toplumsal olaylarla ilişkilendirmek de pek tabii mümkündür. Alevilik tarihi içerisinde toplumsal olayların oldukça mühim olduğu tartışma götürmezdir. Çünkü ilgili toplumsal olayların; kültürü, edebiyatı ve düşünsel faaliyetleri önemli oranda şekillendirdiği görülmektedir. Bu motivasyondan hareketle bu çalışmada Alevilik tarihi başlangıcından itibaren Osmanlı Dönemi dâhil olmak üzere toplumsal olaylar ve sosyal bağamları çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Alevilik, Horasan, Anadolu, toplumsal olaylar, sosyal bağlam.

HISTORICAL SOCIAL EVENTS OF ALEVISM FROM THE BEGINNING TO THE OTTOMAN PERIOD

Abstract

It is known that Alevism is an ancient culture. It is understood that the historical section starting from Khorasan and extending to Anatolia played a major role in shaping this culture. It would not be a mistake to say that Alevism has a syncretic structure, combining many different cultures and beliefs in the geography in question. In order to make this determination, the history of Alevism must be discussed within the framework of its main themes. Because the transfer of some cultural motifs found in the geography extending from Khorasan to Anatolia to the Anatolian geography through Alevism appears as another aspect of the issue. It is of course possible to associate this situation with the social events taking place in the Anatolian geography. It is indisputable that social events are very important in the history of Alevism. Because the relevant social events; It is seen that it significantly shapes culture, literature and intellectual activities. Based on this motivation, in this study, the history of Alevism has been tried to be

* Dr. Öğr. Üyesi; Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, esavas@agri.edu.tr.

evaluated within the framework of social events and social contexts from its beginning to the Ottoman Period.

Keywords: Alevism, Khorasan, Anatolia, social events, social context.

Giriş

Bugün bilinen hâliyle Alevilik, tarih sahnesine 15. yüzyıl sonu ile 16. yüzyıl başı arasındaki kesitte ortaya çıkmıştır. Bu söz konusu tarihî kesitten önce gerek teolojik gerekse de kurumsal yapı anlamında bir Alevilikten söz etmek mümkün değildir. Fakat bu durum, 15-16. yüzyıl öncesinde sonradan *Alevi* veya *Kızılbaş* olarak anılacak yapıların olmadığı anlamına gelmemektedir. Bilakis bu yapıların tarihi 10. yüzyıla kadar götürülebilmektedir. Ancak bu dönemde *Alevi* veya *Kızılbaş* yapıları sonradan bünyelerine eklenen *Hz. Ali kültü* ile *Kerbela Matemi* olmadan düşünmek gerekmektedir. Çünkü ilgili inançlar bu yapılara sonradan eklenmiştir. Dolayısıyla genel anlamda bir ayrıma gidilmesi gerekirse Alevi inancı temel anlamda tarihî iki döneme ayrılabilir. Bunlar şöyle kategorize edilebilir:

- 10. yüzyılda başlayıp 15. yüzyıl sonlarına kadar olan dönemki Şah İsmail Öncesi ya da “*Ali’siz dönem*” olarak isimlendirilebilen tarihî kesit,
- 16. yüzyıldan itibaren başlayan Şah İsmail ve sonrası ya da “*Ali’li dönem*” olarak tarif edilen tarihî kesit (Ocak, 1999, s. 386-387).

Fakat bu anlayıştan farklı yaklaşımlara da rastlamak mümkündür. Bu bağlamda yukarıda işaret edilen ayrımdan farklı olarak öne çıkan anlayış Hz. Ali ve Ehl-i Beyt sevgisinin 16. yüzyıl öncesinde de gerek Alevi inanişta gerekse de Türkler arasında bulunduğu yaklaşımdır. Dolayısıyla Aleviliği Bektaşilik ile aynı çizgide temellendiren yaklaşımlar -ki bunlar arasında Köprülü ve Melikoff sayılabilir- esas alındığında bu anlayış kabul edilebilir. Çünkü Bektaşilik, Moğol baskısı neticesinde Anadolu’ya gelen ve yerleşen Yesevî geleneğine sahip Hacı Bektâş Velî tarafından temelleri atılan ve Türkmenler arasında oldukça yaygın olan bir tarikattır. Bektaşiliğin temel ilkeleri arasında da Hz. Ali ve Ehl-i Beyt sevgisinin bulunduğu bilinmektedir. Bu bağlamda 13. yüzyılda dahi Hz. Ali ve Ehl-i Beyt sevgisinin Bektaşilikte bulunduğu görülmektedir. Nitekim Hacı Bektâş Velî’nin Mâkâlât adlı eserinin girişinde Ehl-i Beyt’e selam verilmektedir (Ünlüsoy, 2020, s. 158-159). Buradan hareketle Hz. Ali ve Ehl-i Beyt sevgisinin Türkler ve dolayısıyla Alevilikte Şah İsmail öncesi dönemde de bulunduğunu söylemek güç değildir. Neticede Türklerde Hz. Ali sevgisinin çok öncelere dayandığı görülmektedir (Gülten, 2020, s. 22-28).

Bu noktada bir diğer destek de Alevilerin kendilerini tarihî olarak Hz. Peygamber sonrasındaki ayrışmaya bağlamalarıdır. Bu bağlamda Alevilere göre Hz. Peygamber sonrasında önemli isimler Hz. Ali’ye bağlanmışlardır. Bu bakımdan Gadir-i Hum olayını da delil olarak alan Alevilere göre Hz. Peygamber’in vefatından sonra O’nu en iyi temsil edenler Hz. Ali geleneğine mensup olanlardır. Aleviler kendilerini de bu gelenek içerisinde değerlendirmektedir. Ayrıca hem yazılı hem de sözlü tüm Alevi kaynakları Aleviliği *Hak-Muhammed-Ali Yolu* olarak tanımlamaktadır (Yıldırım, 2018, s. 167-182).

Yukarıda işaret edilenler şu soruyu akla getirmektedir: Aleviler, Hz. Ali’ye olan bağlılık ve Ehl-i Beyt’e duyulan muhabbet gibi İslam’ın Şia yorumuna ait inanışları (Öz, 2010, s. 111; Ahmetoğlu, 2020, s. 198; Ahmetoğlu, 2017, s. 62; Öz, 1994, s. 498-501) kendi bünyelerine almadan önce nasıl bir mahiyetteydiler? Bu soru Alevilerin daha Anadolu coğrafyasına gelmeden önceki yurtlarından biri kabul edilen (Üzüm, 2022, s. 547), bugün; Türkmenistan,

Afganistan ve İnan sınırları içerisinde yer alan bir bölge olan Horasan (Çetin, 1998, s. 234) hususunda ya da başka bir ifade ile Alevilerin Horasan'daki sosyal ve kültürel zeminleri ile ilgili bilgi vermeyi zaruri kılmaktadır.

1. Horasan Bölgesinde Alevilik

Önceden tek parça olan Horasan, kuzeyden güneye, doğudan batıya farklı kültür ve sosyal zeminleri kendi bünyesinde barındıran ve Çin ile Hindistan'a komşu olacak kadar geniş bir coğrafyayı kapsayan ticari bir merkez konumundaydı. Fakat Horasan'ın Alevilik tarihi açısından asıl önemli yanı iç Asya ile olan bağlantısıdır. Çünkü bu bölgenin getirmiş olduğu coğrafi zorunluluk yani kırsal yaşam tarzı Aleviliği oluşturan topluluğun yani Türklerin bir nevi kaderlerini belirleyen başat bir unsur olmuştur. Çünkü bu kırsal yaşam tarzı Türklerin hem içtimai hem de kültür yapılarını önemli ölçüde şekillendirmiştir. Örneğin Türkler bu mecburi durumdan ötürü besicilik tarzına dayalı bir yaşam benimsemişlerdir. Bundan dolayı yazlık ve kışlık yerlerinin zarureti ön plana çıkmıştır. Sonrasında da kırsal üretim neticesinde önem kazanan bölge sürekli farklı devletler arasında güç savaşının yaşandığı bir merkez hâline gelmiştir. Bu güç savaşlarında; Türklerden, Sasanilerden, Araplardan ve Moğollardan (Özgüdenli, 2020, s. 225-228) söz etmek mümkündür. Neticede coğrafyanın Arap ordularının kontrolüne girmesi, bölgede yaşayan besici / kırsal hayat tarzını benimsemiş toplulukların yani Türklerin yazlık ve kışlık mekânlarını kaybetmesi ile sonuçlanmıştır. Üretim faaliyetlerini kaybeden *besici / kırsal* topluluklar diğer taraftan da Emevi Arapların *Mevali* politikalarına muhatap olunca (Yiğit, 2004, s. 424-426), 10. yüzyıldan itibaren Horasan'dan Anadolu'ya doğru göç etmeye başlamışlardır. *Besici / kırsal* yaşam tarzını benimseyen Türklerin Arap karşısı bir İslam anlayışı geliştirmelerinin temelinde de bu tarz uygulamaları aramak yerinde olacaktır. Ayrıca bölgenin coğrafi yapısı gereği *besici / kırsal* anlayışı benimseyen toplulukların bu tipte bir yaşam tarzları neticesinde hem bazı coğrafi bilgilere hem de doğaya ait malumata özellikle de hayvanlarla olan müktesebata hâkim oldukları bilinen bir gerçektir (Yalçın, 2009, s. 2-12).

Besici / kırsal hayat tarzını benimseyen toplulukların daha önce işaret edilen mücbir sebeplerle Anadolu coğrafyasına doğru göç etmeleri ve buraya yerleşmeleri onların Selçuklu ve Osmanlı dönemlerindeki durumlarını daha iyi anlama noktasında önemli bir kıstas olarak belirlemektedir. Dolayısıyla Horasan sonrasındaki devirleri anlamada bu göç döneminin önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Genel anlamda Horasan'dan Anadolu'ya olan göçü üç ana kategoride ele almak mümkündür. Bu söz konusu kategorilerin her biri *Anadolu Aleviliği*'nin oluşumunda önemli noktalar olarak görülebilir. Bunlar da şöyle hülasa edilebilir:

- Miladi 9. yüzyılda başlayan ilk göç devresi,
- 10. yüzyılda vuku bulan ikinci devre,
- 13 ve 15. yüzyıllar arasındaki devre.

Horasan'dan Anadolu'ya göç neticesinde Anadolu'nun kırsal kesimine yerleşen besici / kırsal topluluklar üç önemli fonksiyon icra etmişlerdir. Bunlar şöyle özetlenebilir:

- Bizans'ın kırsal kesimde otorite kaybı şehirler arasında kargaşaya neden olmuştur. Anadolu Aleviliği bu otorite boşluğunu doldurmak suretiyle güven ve istikrarı sağlamıştır.
- Anadolu ile Çin arasındaki gerek ticaret gerekse de haberleşme noktalarındaki irtibatı Anadolu Aleviliği bünyesindeki *Ocaklar* sağlamıştır. Özellikle ticaret yollarındaki güven temini önemlidir.

• Madenlerden elde edilen metallerin şehirlere taşınma görevini yine Anadolu Aleviliği bünyesindeki *Ocaklar* temin etmiştir (Yalçın, 2010a, s. 1-2).

Yukarıda işaret edilen noktalar Horasan'dan göçerek Anadolu'ya gelmeye başlayan *besici / kırsal* toplulukların Anadolu coğrafyasındaki yerleşikler tarafından ciddi bir muhalefete karşılaşmamaları hatta yer yer hoş karşılanmalarını tesis etmiştir. Bu sürecin devamında *besici / kırsal* topluluklar, nüfus bakımından da üstün konuma gelmişlerdir. Fakat bu durum ekonomik ve güvenlik meseleleri temelli sebepler etrafında şekillenmiştir. Başka bir ifade ile ilgili vakıa yerleşik olanların ve Bizans'ın biraz da işine gelmesi sebebiyle olmuştur. Çünkü otoritesi kaybolma noktasında olan Bizans ve harap durumundaki Anadolu halkı, kırsal alanda düzeni sağlayan *besici / kırsal* topluluklara yani Türklere pek ses çıkaramamışlardır (Yalçın, 2010b, s. 15-17).

Alevilerin yaşam biçimlerini konargöçer olarak tanımlayan çalışmalar da bulunmaktadır (Yıldırım, 2020, s. 24).

2. Anadolu'ya Geliş Döneminde Alevilik

Malazgirt Meydan Muharebesi ile Anadolu kapılarının tamamen Türklere açılmasıyla (Sevim, 2003, s. 481-483) Türk nüfusun Anadolu'ya yoğun bir göç faaliyeti içerisine girdiği görülmüştür (Kafesoğlu, 1989, s. 526-530). Fakat bu Türk nüfusun Arap ve Fars egemen anlayışlı bir İslam inancından ziyade kendi kültürel öğelerine dayanan bir İslam anlayışında sabitkadem kalmaları Anadolu Aleviliğinin gelişmesi ve zemin bulmasında önemli bir pay sahibi olmuştur. Anadolu'ya gelen ve yerleşen Türklerin Arap ve Farslardan farklılıkları sadece dinî anlayıştaki ayrımlardan kaynaklanmamaktadır. Aynı zamanda bu ayrımlar toplumsal yaşamdaki birtakım farklı düşünme biçimlerini de kapsamaktadır. Bu durumun temelinde de Anadolu coğrafyasının şekillendirdiği Anadolu Alevi İslam yorumunun kendisine has özelliklerini ve bunların Türk tarihindeki kökenlerini aramak yerinde olacaktır (Dedekargınoğlu, 2010, s. 330).

Anadolu Aleviliği tarihinde buraya kadar işaret edilenler sonrasında özellikle Selçuklu ve Osmanlı dönemleri üzerinde durulması gerekmektedir. Bu söz konusu dönemler içerisinde de bilhassa Anadolu Selçukluları Dönemi'ndeki *Babai İsyanı* ve Osmanlılar Dönemi'ndeki *Şeyh Bedreddin* ve *Şahkulu İsyancıları* ile Çaldıran Muharebesi ve Yeniçeri Ocağı'nın kapatılması değinilmesi gereken sosyal ve tarihî hadiselerin başında gelmektedir (Arslanoğlu, 2002, s. 134).

Bu sosyal hadiselerden önce belirtilmesi gereken yaygın bir kanaate göre gerek Selçuklu gerekse de Osmanlı kuruluş aşamasında Türkmenlerden oldukça yoğun destek almışlardır. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse bu söz konusu devletlerin kurucu unsurlarının Türkmenler olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. Fakat sonrasında Selçukluların Fars kültürüne, Osmanlıların ise Arap kültürüne meyli nedeniyle Türkmenler kendi devletlerinde ikinci plana düşmüşler; bu durumun sonucunda da çeşitli ayaklanmalar meydana gelmiştir (Gümüsoğlu, 2011, s. 274).

Anadolu Selçukluları devrinde Anadolu Aleviliği tarihi irdelenirken *Babai İsyanı*'na değinmek yerinde olacaktır. İsyanın Babai İsyanı olarak anılmasının sebebi Baba İlyâs-ı Horasânî ismindeki bir şahsın etrafında toplanan ve Türkmenlerden oluşan bir grup tarafından icra edilmesidir. İsyân II. Gıyâseddin Keyhüsrev Dönemi'nde gerçekleşmiştir. İsyân dinî olmaktan çok sosyal yapının bir sonucu olarak meydana gelmiştir. Nitekim birçokları Babai İsyanı ile isyan sonrası hayatta kalanların dayanışması sonucu vücuda gelen Babailik hareketini

birbirine karıştırmışlardır. Fakat her iki olay da farklıdır. İsyanın temeline bakıldığında ekonomik / sosyolojik nedenlerin ağır bastığı anlaşılmaktadır. Nitekim kaynaklarda geçtiği üzere I. Alâaddin Keykubat'tan sonra otoriteyi eline alan II. Gıyâseddin Keyhüsrev olumlu bir yönetim anlayışı geliştirememiştir. Özellikle vergi ve toprak yönetimi alanındaki mali problemler halkta ciddi anlamda olumsuz karşılık bulmuştur. Böyle bir dönemde Vefâilik benzeri bir yaklaşımla hareket eden Baba İlyâs-ı Horasânî kurtarıcı bekleyen halkın tabiri caizse imdadına yetişmiştir. Kaynaklarda belirtildiğine göre kendisi hakkında *mehdi* ve yine bazı kaynaklara göre *peygamber* dedirten karizmatik bu şahıs halktan da olumlu karşılık bulmuştur. Baba İlyas'ın kimi kaynaklarca kendisine peygamber imajı çizmesi şahsına *Baba Resul* isyana da *Baba Resul kıyâmı* denmesine neden olmuştur. Miladi 1240 yılında Baba İlyas'ın önderliğinde başlayan isyan bugünkü Güneydoğu Anadolu özellikle Kahta civarından Anadolu'nun ortalarına kadar sıçradı ve ciddi bir karşılık buldu. Burada Türkmenlerin gayretinden özellikle söz edilmesi gerekmektedir. Sonrasında Anadolu Selçuklu kuvvetleri Amasya civarında Baba İlyas önderliğindeki isyancıları mağlup etti ve Baba İlyas idam edildi. Ardından hareketin devamı olmak isteyen ve isyanı Konya'ya kadar sıçratan Baba İshak da (Köprülü, 1976, s. 207) Kırşehir yakınlarında kuvvetleri ile öldürüldü. İsyan sonrası hayatta kalabilenler senkretik yapıda Babailik hareketini oluşturdular. Felsefi bir kavram olan senkretik anlayış, bilindiği üzere farklı inanışların bir araya gelip bir bütün oluşturması anlamında kullanılmaktadır (Cevizci, 2013, s. 1390). Farklı birçok yapıdaki sosyal dokunun bir araya gelmesiyle oluşan isyan hayatta kalanların tam bir dayanışma ile kenetlenmelerine vesile oldu. Nitekim isyana katılanlar arasında; Vefâî, Yesevî, Kalenderî ve Haydarî olmak üzere hep Türkmen menşeli yapılar bulunmaktadır. Akabinde bu söz konusu yapılar toplu hareket etmenin verdiği dayanışma ile isyan sonrasında Babailiğin vücuda gelmesi ve teşkilatlanmasında oldukça önemli bir rol oynadılar. Tasavvufi bir yapıda olan bu hareket Sünni paradigmadan oldukça farklı formattadır. Çünkü yeni Müslüman olmuş bu kitleler yani Türkmenlerin yeni dinî anlayışa uyum sağlayacak kadar vakitleri olmamıştır. Bu sebeple önceki kültürlerinin ciddi manada izlerini taşımaktadırlar. Babailik günümüze değin ulaşmamıştır. Yazılı olarak Babailerin kendilerinden olmasa da bugün bizler sonralarında onların devamı niteliğinde olan Bektaşî ve Kızılbaş inanışı temelinde yazılan eserlerden *Gök Tanrı* gibi eski Türk inanışlarından esinlendiklerini söyleyebilmekteyiz. Yine bu yapının; az da olsa Hristiyanlık (Eröz, 1990, s. 183-184) sonrasında Şamanizm, Mazdeizm, Manihaizm ve Budizm gibi inanışlardan da belirli oranda tesirler taşıdığını söylemek güç değildir (Ocak, 2012, s. 53-277). Hatta bunlara Anadolu'da yer etmiş bazı inançların da eklenmesi mümkündür. Nitekim bu sebeple senkretik olarak tavsif edilmişlerdir (Öktem, 1999a, s. 221-239). Babailiğin Şiilik ile ilintisinin kurulması ise doğru bir yaklaşım olarak görülmemektedir. Çünkü Babailik sonradan izleri silinse de bir nevi devamı olan Kızılbaşlığın ve Bektaşîliğin anlaşılmasında hem önemli bir zemin hem de ışık tutmaktadır. Bu halef-selef meselesinde sadece Bektaşî / Kızılbaş yapıya tesir eden Şia ve Hurûfî etki istisna edilmelidir. Çünkü Şiiliğin işin içine girmesi 15. yüzyıla yani Safevî Dönemi'ne denk gelmektedir. Nitekim bu dönemde Şia anlayışın en önemli bileşenlerinden olan *on iki imam kültü* Bektaşî ve Kızılbaş inanç dünyasına eklenmiştir. Babailik hareketi her ne kadar bugün var olmasa da Türklerin Anadolu coğrafyasındaki dinî teşkilatlanmalarını anlamada hâlâ önemli bir mihenk taşı olarak düşünülebilir (Ocak, 1991, s. 373-374).

Babai isyanından sonra ise Alevi / Bektaşî olarak isimlendirilen yapının sosyolojik bağlamda birtakım değişiklikler geçirdiği görülmektedir. Nitekim daha öncesinde; oba, oymak

ve boy şeklinde teşkilatlanan Aleviler savaş, göç gibi sosyal olayların neticesinde artık kendilerini tasavvufî bir form içinde ifade etmeye başladılar. Bu durum ciddi anlamda sosyal bir değişime tekabül etmektedir (Taşgın ve Solmaz, 2012, s. 213-214).

Türklerin İslam'ın Sünnî ve Şîa yorumlarının her ikisini de benimsedikleri tarihî kaynaklarla sabittir. Fakat Selçuklu devlet erkânı çoğunlukla Sünnî anlayışı benimseyen kimselerdir (Ocak, 2009, s. 375). Bu durumu Abbasiler ile olan ilişkiye bağlamak mümkündür. Bu anlayış Anadolu Selçuklularında da mevcuttur. Yalnız Anadolu'nun İslamlaşmasında büyük bir emeğe sahip Horasan erenlerinin ise 12 İmam ve Ehl-i Beyt geleneğine yakın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla hem Horasan ve civarındaki Türklerin hem de oralardan Anadolu'ya göçen Türklerin mezhep taassubundan uzak, yalın ve daha hoşgörü ağırlıklı İslam anlayışlarını benimsemeleri sosyolojik bir hadisedir. Bu durum biraz da tarihî bir zaruret gibi durmaktadır (Öktem, 1999b, s. 258).

Değinilmesi gereken bir diğer nokta da isyanın kime karşı olduğu başka bir ifade ile isyanın sınırları meselesidir. Hemen belirtilmelidir ki söz konusu ayaklanma İslam'ın Sünnî yorumunu benimseyen kişilere karşı oluşturulan kutsal bir dinî savaş asla olmamıştır. Yani isyanın ne böyle bir hedefi ne de teolojik zemini bulunmaktadır. Bu hususta isyan hareketinin Sünnî halka değil de doğrudan Selçuklu idaresine yönelmiş olduğu hatırdan hiç çıkarılmamalıdır. Çünkü isyan başından beri ekonomik ve siyasi anlaşmazlık zemini üzerine kurulmuştur. Bu söz konusu zeminin doğal muhatabı da hep Selçuklu idaresi olmuştur. Meseleyi İslam'ın farklı yorumları olan Sünnî ve Alevî karşıtlığı üzerinden değil de asıl mesele olan konargöçer yaşam / yerleşik hayat dikotomisi üzerinden okumak tek çıkış noktasıdır. Çünkü ilgili isyanı konargöçer yaşamın yerleşik hayatı benimseyenlerle olan ekonomik ve siyasi mücadelesi biçimde tanımlamak tarihî ve sosyolojik verilere en uygunu gözükmektedir (Ocak, 2009, s. 43).

Büyük Selçuklu ve Anadolu Selçuklu Devletlerinde Alevilerle ilgili değinilmesi gereken bir diğer husus da adeta köylü / şehirlî zıtlığına dönüşen sosyal hadiselerdir. Bu bağlamda tercih edilen hayat tarzının temelde bulunduğu ciddi bir ayırmadan söz edilebilir. Dolayısıyla konargöçerler ile yerleşik hayata geçenlerin başrolü oynadığı bu söz konusu ciddi ayırım aslında toplumdaki temel paradigma farklılığına işaret etmektedir. Fakat bu hayata paradigma temelinde bir farklılıkla bakış sadece fikrîsel anlamda kalmayıp ciddi bir düşmanlığa hatta karşı tarafı hakir görmeye kadar uzanmaktadır. Öyle ki yerleşik hayat geçen Türkler, konargöçer olan Türkmenleri şu sıfatlar ile adlandırmaktaydılar:

- *Etrâk-i bî idrak (akılsız Türkler),*
- *Etrâk-i Mütegalibe (zorba Türkler),*
- *Etrâk-i na-bâk veya na-pâk (korkusuz, yahut temiz olmayan, pis Türkler),*
- *Etrak-i Hâricî veya Etrâk-i Havâric (isyancı, dinsiz Türkler).*

Konargöçer Türkmenler de bu yakışıksız ifadeler karşısında yerleşik Türklerle ilgili *Yatuk (tembel)* yakıştırmasını kullanmaktaydılar. Meselenin başka bir boyutunda ise yönetim anlayışı bulunmaktadır. Başka bir ifade ile Gerek Büyük Selçuklu gerekse de Anadolu Selçukluları devrinde, konargöçer olan Türkmenler devlet tarafından çok fazla dikkate alınmıyorlardı. Ayrıca bunlara ilave olarak devlet kademesinde görev alan Fars menşeli bürokratik gruplar da Türkmenlere karşı yanlış bir tutum içerisindeydiler. Dolayısıyla ortaya

çıkan tabloda kendi devletlerinde, kendi topraklarında ötelenen Türkler oluyordu. Biriken bu toplumsal infial neticede sosyal patlamalarla tepkisini ortaya koymuş gözükmektedir. Bu durumun başka bir yansıması bağlamında Sultan Sancar ile Türkmenlerin yaşadığı problemler örnek olarak gösterilebilir. Neticede Anadolu'da yaşayan Türkmenler ile Horasan'da yaşayan Türkmenlerin Selçuklulara karşı birbirine benzer tepkiler verdikleri anlaşılmaktadır (Ocak, 2011, s. 41-43).

Büyük Selçuklu Devleti'nin son hükümdarı olan Sultan Sancar (Özaydın, 2009, s. 507-511) ile onun Hârizm Valisi olarak atadığı Kutbüddin Muhammed'in oğlu olan Atsız (Sümer, 1991, s. 91-92) ve Horasan'da bulunan konargöçer Türkler arasında yaşanan olayların tarihî bağlamda oldukça mühim olduğu anlaşılmaktadır. Bu çerçevede öncelikle Atsız'ın Sultan Sancar ile olan ilişkisi iki farklı tarzda cereyan etmiştir. İlk hareket tarzında gerek Selçuklulara gerekse de Sultan Sancar'a oldukça yakın ve faydalı olan Atsız ikinci hareket tarzında ise bundan farklı bir yol izlemiştir. Nitekim konargöçer Türkler üzerinde de ciddi bir ağırlığı olan bu şahıs Selçuklular ile ikinci hareket tarzı döneminde ciddi bir mücadeleye girişmiştir. Bu söz konusu mücadeleye girişmesinde Sultan nezdinde gittikçe artan itibar ve güvenilirliğini çekemeyen bazı saray erkânının ortaya attıkları dayanaksız haberler neticesinde Sultan ile arasının açılması da kaynaklarda geçmektedir. Sonrasında Sultan'dan müsaade alarak kendi memleketi Hârizm'e çekilen Atsız, konargöçer Türkleri kendi tarafında teşkilatlandırmıştır. Fakat bu işlem esnasında döktüğü kan başka bir ifade ile yaptığı kanlı teşkilatlanma Sultan Sancar'ın kendisi üzerine bir sefer yapmasına neden olmuştur. Atsız'ın oğlu Atlıg'ın da öldüğü savaş Sultan Sancar'ın tüm Hârizm'i kontrol altına alması ile neticelendi. Sonrasında Sultan Hârizm'e yeğeni Melik Gıyâsü'd- din Süleyman-şah b. Muhammed'i vekil bırakarak Merv'e döndü. Ancak Atsız tekrar geri gelerek onu Hârizm'den çıkarmayı başardı. Sonrasında cereyan eden olaylarda Atsız Selçuklu ordusuna üç defa mağlup oldu fakat her seferinde af dilediği Sultan tarafında kendisine eman verildi. Bu süreçte de konargöçer Türklerin yurdu olan; Horasan, Nişabur ve Hârizm gibi yerler sürekli Atsız ve Sultan Sancar arasında el değiştirip durdu. Bu süreçten Türklerin maddi ve manevi bağlamda oldukça olumsuz etkilendikleri tarihî kayıtlarla bilinmektedir. Ayrıca henüz İslamiyet'i kabul etmemiş konargöçer Türklerin yaşadığı Horasan bölgesi Atsız için stratejik hedefti çünkü onları tehdit olarak görmekteydi. Ayrıca Müslüman olmayanlara karşı kazanacağı bir harp de ona paye kazandıracaktı. Fakat bu noktada hiç beklenmeyen bir şey oldu ve konargöçer Türkler, Belh'de Selçuklu hükümdarı Sancar'ı yenerek onu esir ettiler. Bu durum Büyük Selçuklu Devleti'nin fiilî olarak ortadan kalkması anlamına gelmektedir. Sultan Sancar, Horasan bölgesini elinde tutan konargöçer Türklerin yaklaşık üç buçuk yıl elinde tutsak olarak kalmıştır. Sonrasında bu esaret bitmiş olsa da Sultan Sancar işleri toparlamaya muvaffak olamamıştır. Otorite boşluğu neticesinde Horasan'da hâkim bulunan konargöçer Türklerle mücadele etmeye çekinen Atsız, miladi 1156'da ölmüştür. Ondan yaklaşık dokuz ay sonra 1157'de de Sultan Sancar vefat etmiştir (Kafesoğlu, 1984, s. 44-72).

3. Osmanlı Devleti Dönemi'nde Alevilik

Selçuklularla birlikte Anadolu'ya gelen Oğuz boylarının çoğu İslamlaşmıştır. Fakat hayat tarzları sebebiyle bu boylar Sünnî İslam'dan farklı bir İslam anlayışı geliştirmişlerdir. Dinî tedrisatları medrese anlayışından farklıydı. Çünkü göçebe yaşam biçimlerinden dolayı medrese ve benzeri dinî öğretim kurumlarından uzaktılar. Bundan dolayı dinî inanışlarını dinî tedrisatın yapıldığı kurumlardan ziyade İslam öncesi eski Türk anlayışı şekillendirmekteydi. Bu söz konusu Oğuz boylarının İslam ile olan iletişimlerini ise Türkmen babaları ve onların

tekkeleri sağlamaktaydı. Bu sebeple Oğuz boylarının İslam anlayışları daha çok kendilerine özgü bir halk anlayışı olarak tanımlanabilir. Osmanlı'nın benimsediği merkezîyetçi anlayışla beraber yerleşik hayata geçen önemli sayıda göçebenin Sünnî anlayışı benimsediği görülmektedir. Fakat bazı göçebelere devletleşme faaliyeti devam sürecinde olan Safevî etkisiyle Şîa tesirine de rastlanılmaktadır. Osmanlı Dönemi boyunca hedeflenen iki gayenin bulunduğu anlaşılmaktadır. Bunlardan ilki; kabile anlayışının ortadan kaldırılması biçiminde, ikincisi de dinî anlayışta ortak bir uzlaşmaya varılması şeklinde özetlenebilir (Savaş, 2009, s. 58-60).

Osmanlı-Alevî ilişkisinde ilk olarak ele alınacak husus Şeyh Bedreddin'in isyan girişimi neticesinde ortaya çıkan olaylardır. Çünkü bu mesele Osmanlı-Alevî ilişkilerinde oldukça önemli bir noktada durmaktadır. Şeyh Bedreddin Simâvî olarak da bilinen Şeyh Bedreddin, Osmanlı'nın Edirne'yi fethi sonrasında buraya yerleşen Selçuklu soyundan gelen bir baba ile Rum iken Müslüman olan bir annenin evladıdır. Babasının soyunun Selçuklulara dayandığı noktasındaki hususta ihtilaf bulunmaktadır. Babasının Simavna'da kadı ya da gazi olması bağlamında da görüş birliği olmamakla beraber *Simavna Kadısı Oğlu* namı ile bilinmektedir (Dindar, 1992, s. 331-332).

Oldukça iyi bir ilim tahsiline sahip olduğu bilinen Şeyh Bedreddin Edirne'den Konya'ya hatta Kahire'ye kadar birçok memlekette bulunmuş ve hürmet görmüştür. Dolayısıyla gittiği her yerde etrafına ciddi bir kitle toplayacak kadar karizmatik bir şahsiyet olduğu hemen anlaşılmaktadır (Yaltkaya, 1991, s. 444-445). Öyle ki bir dönem Emir Timur ile görüşüp onun saygısını kazanacak kadar da nüfuz sahibi bir şahıs olduğu tarihî kayıtlarla sabittir (Yaltkaya, 2001, s. 33-34). Şeyh Bedreddin'in önemli eserleri arasında tasavvuf hakkında Arap dilinde olan *Vâridât* (Ceyhan, 2012, s. 520-522) ve İslam hukuku ile ilgili yine Arap dilinde olan *Câmiu'l-Fusûleyn* (Bardakoğlu, 1993, s. 108-109) sayılabilir. *Vâridât* adlı eserle ilgili müstakil bir çalışma bulunmaktadır (Timuroğlu, 1982). Ayrıca Şeyh Bedreddin'in fikir dünyası ve özellikle *Vâridât* adlı eseri ile hakkında yazılan menkıbeler için Gölpınarlı'nın eserine müracaat edilebilir (Gölpınarlı, 1966).

Osmanlı tarihçisi Aşıkpaşazade'nin (Özcan, 1991, s. 6-7) Osmanlı tarih yazımında önemli bir gelenek olan *Tevârih-i Âl-i Osmân* geleneği ile aynı ismi taşıyan kıymetli eserinde (Özcan, 2011, s. 579-581) de belirtildiği üzere isyanda Simavna kadısı oğluna yardım edenlerin başında Börklüce Mustafa gelmektedir. Aşıkpaşazade'den öğrendiğimize göre Börklüce Mustafa Aydın üzerinden Çeşme'nin merkezi olan Karaburun'a gelmiştir. Sonrasında burada kendisine *nebi* dedirtip fazlaca taraftar topladığı anlaşılmaktadır. Bu sıralarda İznik'te olan Simavna kadısı oğlu Börklüce'nin başarılı olduğunu yani sayıca çokça taraftar topladığını öğrenince o zamanlar Sinop'ta bulunan Candaroğulları'nın beyi olan İsfendiyar Bey'e (Günal, 2000, s. 512-514) oradan bindiği gemi vasıtasıyla Eflak'a ve nihayet oradan da sonraki yüzyıllarda Alevî / Bektaşî nüfusun da yoğunlukta olup bir Türk Kasabası hâline gelecek olan Deliorman'a (Kiel, 1994, s. 141-144) -ki diğer adı Ağaç Denizi (Acaroğlu, 1988, s. 53)-varmıştır. Bu sırada Karaburun'da bulunan Börklüce, Çelebi Mehmet'in gönderdiği Bayezid Paşa ve oğlu Murad komutasındaki kuvvet ile zorlu bir mücadeleden sonra mağlup edildi. Sonrasında yine Bayezid Paşa tarafından Manisa'da Böklüce'nin yardımcısı olan Torlak Kemal (Emecen, 2009a, s. 173) de tepelenip idam edildi. Şeyh Bedreddin ise Deliorman'da padişahlığını ilan etmek suretiyle isyana başlamıştır. Ankara Savaşı sonrası Osmanlı fetret devrinde (Başar, 1995, s. 480-482) padişahlık iddiasında olanlardan biri olan Musa Çelebi

(Başar, 2020, s. 216-217) nezdinde Kazaskerlik makamı alan (Taşköprülüzâde Ahmet Efendi, 2019, s. 100) ve bundan ötürü de fazlaca tımar sahibi olan Şeyh Bedreddin, Deliorman civarında isyanla beraber nüfuz bakımından da güçlü hâle gelmişti. Fakat daha sonra Şeyh Bedreddin, kendi adamları tarafından o sırada Siros'ta bulunan Çelebi Mehmet'e gönderildi. Mevlâna Haydar isimli bir kişi tarafından yargılanan Şeyh Bedreddin idam edildi (Aşıkpaşazâde, 1332h, s. 91-93). Şeyh Bedreddin'den geriye kalan malı müsadere edilmeyip kendi varislerine kalmıştır (Hadîdî, 1991, s. 153). Bu isyanın Çelebi Mehmet'i hayli uğraştırdığı tarihî kaynaklarla bilinmektedir (İnalçık, 2003, s. 393).

Şeyh Bedreddin İsyanı'nı bu çalışma açısından öne çıkaran husus isyanın tabanının Alevi (Gölpınarlı, 1987, s. 171) Türkmenlerden oluşması detayıdır. Dolayısıyla Alevilik tarihi içerisinde Osmanlı Dönemi'nde bu söz konusu isyan önemli bir kilometre taşı olarak değerlendirilebilir (Fığlalı, 1996, s. 203). Nitekim isyanın merkezi olan ve bugün Bulgaristan sınırları içerisinde kalan Deliorman ve yakınındaki muhitlerde (Ocak, 2014, s. 113) günümüzde hâlâ hem Alevi (Georgieva, 1998, s. 11-14) Türkmenler (Mélíkoff, 1993, s. 139-148) hem de *Bedreddin Ocağı* (Gölpınarlı, 1969, s. 117) bulunmaktadır. Bu anılan ocağa mensup kimseler Şeyh Bedreddin'in ölmediğine, dünyaya tekrar gelip nizam vereceğine inanmaktadırlar. Yine bu ocak mensubu kimselerde Şeyh Bedreddin'de bulunmamasına rağmen İran Şia'sına yakınlık görülmektedir. Bu söz konusu durumun izahında Şeyh Bedreddin'in Konya'da Erdebil sufilerine bağlı şahıslarla görüşmesi önemli bir açılım sağlamaktadır. Dolayısıyla pek de bilgili olmadığı görülen Şeyh Bedreddin'in tabanı, kendisinin vefatı sonrasında dinî / sosyal birtakım etmenlerin etkisiyle İran Şia'sına yakınlaşmıştır (Gölpınarlı, 1966, s. 40-41).

Osmanlı Dönemi'nde Alevilerle ilgili bir diğer önemli olguya baktığımızda ise Şah İsmail ve Yavuz Sultan Selim arasında yaşanan gerilim ve bunun hem Osmanlı hem de Osmanlı sınırlarında yaşayan Aleviler üzerindeki etkisi öne çıkmaktadır. Bu bağlamda gelen bu noktada Şah İsmail ve onun Anadolu toprakları ve orada yaşayan Aleviler üzerindeki faaliyetlerine odaklanmak gerekmektedir.

Şah İsmail'in hayat hikâyesi incelendiğinde oldukça meşakkatli bir yaşam geçirdiği görülmektedir. Küçük yaşta babası Şeyh Haydar'ı Akkoyunlular ve Şirvanşah Ferruh Yesâr ile olan savaşta kaybeden (Öngören, 2008a, s. 461), Uzun Hasan'ın kızı olan annesi Alemşah Begim (Ergun, 1956, s. 5) ve kardeşleri ile yaklaşık dört yıl esaret hayatı yaşayan İsmail, bugün İran'da bulunan Doğu Azerbaycan sınırları içinde kalan Erdebil şehrinde (Aliev, 1995, s. 276-277) Safiyyüddîn-i Erdebîli tarafından kurulan başta Sünni olan (Öngören, 2008b, s. 476-478) sonrasında Cüneyd-i Safevî devrinde devletleşme temayülü (Hinz, 1992, s. 14) akamete uğrayan (Yazıcı, 1993, s. 123-124) ve sanıldığı aksine Safiyyüddîn-i Erdebîli'nin torunu Hâce Ali Dönemi'nde değil de onun torunu Cüneyd-i Safevî'nin bir ihtimal Anadolu'ya gelmesi ile Şiileşen (Azamat, 1995, s. 279) Safevi tarikatının başına (Gündüz, 2008, s. 452) küçük yaşta geçmek durumunda kaldı. Lâhîcân adlı şehirde oldukça iyi bir eğitim alan İsmail artık Şia anlayışında derinleşmiştir. Bu raddeden sonra Anadolu civarından gelen Kızılbaş Türkmenler artık ona biat etmeye başladılar. Bu noktada özellikle Erzincan'a gelip ciddi taraftar toplaması dikkatlere calip bir durumdur. Sonrasında; Avşar, Çepni, Tekeli ve nice Kızılbaş Türkmenlerin kendisine katılması ile İsmail kuvvetli muhrip bir yapıya kavuşmuştur. Kısa sürede; Bakü, çevresi ve Tebriz'i almak suretiyle hükümdarlığını ilan etti. Bu noktadan sonra Şah İsmail'in ciddi anlamda Şia anlayışını devletin temel anlayışı hâline getirdiği görülmektedir. Kısa bir vakitte İran coğrafyasının Şia anlayışını benimsediği karşı çıkanların ise cezalandırıldığı

anlaşılmaktadır. Akkoyunluları da bozguna uğratan Şah İsmail (Sümer, 1989, s. 273) bir anlamda bölgede varlığını kati surette ilan etmiştir. Çünkü Akkoyunlu zaferi sonrası toprakları genişlemiştir. Bu bağlamda devletin sınırlarının Anadolu içlerine kadar uzanıp -ki buralara Maraş ve civarı dâhildir- oradan Bağdat, Necef gibi şehirlere kadar uzanmaktadır. Sonrasında Özbek Hanı Şeybânî'yi de âdeta bozguna uğratan (Türkoğlu, 2010, s. 44) Şah İsmail, önünde durulması mümkün olmayan bir güç hâline gelmiştir. Bunun üzerine bir de Anadolu'da bulunan Kızılbaş Türkmenlerin kitleler hâlinde gelip kendine biat etmesi ve Osmanlı'nın da bu duruma sert tedbirler alması Osmanlı ile Şah İsmail'i karşı karşıya getirmiştir (Gündüz, 2010, s. 253-254). Gerilen ilişkilerde Osmanlı padişahı II. Beyazıt'ın Safevilere karşı olan silik politikasının Osmanlı aleyhine bir noktaya evrilmesi dikkat çekmektedir (Turan, 1992, s. 236).

Bu noktada önemli bir gerçeğe işaret edilmesi gerekmektedir. Yukarıda Şah İsmail'in işaret edilen teşkilatlanmasında değinilmesi gereken bir diğer önemli etmen de Şah İsmail'in etrafındaki Türkmen kocalarıdır. Çünkü kendisinin bulunduğu coğrafyada yaşça küçük olmasına rağmen bu kadar taraftar kazanmasında ve topraklarını genişletmesinde çevresindeki kocaların hem bilgi birikimi hem de gayretleri önemli rol oynamıştır. Dönemin Akkoyunlu valisinin baskısıyla Şah İsmail Erdebil'den Lâhîcân'a gelince burada Süfiyân-ı Lâhîcân olarak tarif edilen ve Kızılbaş inancında derinleşen kimselerin himayesinde yaklaşık dört buçuk yıl kalmıştır. Bu süreçte de Şah İsmail hem dinî hem siyasi olarak ciddi manada eğitilmiştir. Şah İsmail'in hem himayesinde hem de eğitiminde önemli görevler üstlenen bu Türkmen kocaların sayısının yedi olduğu tahmin edilmektedir. Bu Türkmen kocaları Şeyh Haydar'ın ölümü akabinde şehzadelerin hapsedilmesi neticesinde oluşan dönemde Safeviyye tarikatının bir bütün olarak kalmasında oldukça önemli bir rol üstlenmişlerdir. Bundan başka Türkmen kocalarının Şah İsmail'e gerek eğitim gerekse de himaye ile kazandırdıklarıyla Şah'ın Azerbaycan'dan İran'a oradan da Anadolu'nun mahdut bir kesimine kadar önemli bir toprak parçasını elde etmesinde önemli bir ufuk sağladıkları da tarihî kaynaklarla sabittir (Yıldırım, 2020, s. 230-238).

Ciddi manada gerilen Osmanlı-Safevi ilişkilerinde *Şah Kulu İsyanı* ise söz konusu iki devletin irtibatını olumsuz anlamda çok daha başka bir noktaya taşımıştır. Teke ili Alevi Türkmenleri üzerinde ciddi bir etkisi olan Şahkulu (Hoca Sadettin Efendi, 1979, s. 42-43) Tekeli Baba tarafından Antalya ve çevresinde başlayan isyanın temelini sadece dinî sebeplerde aramak doğru değildir. Zira isyanın temelinde sosyolojik ve ekonomik birçok etmenin bulunduğu görülmektedir. Nitekim Karaman civarında tımarları alınmış kimselerin isyana katılması dinî olmayan sebeplere örnek olarak gösterilebilir. Fakat bu durum dinî sebeplerin hiç olmadığı anlamına gelmemektedir. Çünkü kendisini Şeyh olarak tanıtan Şahkulu'nun; Allah tarafından kendisine yeryüzünü boyunduruğu altına alma yetkisi ile gücünün verildiği inancı (Kreutel, 1997, s. 47-48) ve 22 Ağustos 1509 tarihinde İstanbul'da meydana gelen hatta *küçük kıyamet* olarak nitelendirilen İstanbul depremi (Arslantaş, 2013, s. 230) sonrası yaşanan buhran ile yine Tekeli Baba'nın Osmanlı'nın sonunun geldiğini savunması ve isyana başlaması ise dinî olan sebepler arasında sayılabilmektedir. Neticede Şah İsmail ile yaptığı görüşmeler sonucu Kızılbaş Türkmenleri ve Şah yanlısı kimseleri de yanına alarak isyana başlayan Tekeli Baba'nın destekçileri onu; mehdi (Tekindağ, 1968, s. 55), peygamber ve nihai noktada Allah'ın cisimleştiği bir varlık (Tansel, 1966, s. 250) olarak lanse ettiği görülmektedir. Karizmatik etkisi ile kısa zamanda kuvvetlenen Tekeli Baba'nın; Antalya, Isparta, Burdur ve Kütahya gibi illeri yağma ettiği bilinmektedir. Tekeli Baba'nın kendisine karşı koyan Osmanlı Şehzadesi Korkut'un kuvvetlerini Alaşehir'de mağlup ettiği (Emecen, 2002, s. 206) ve isyanı bastırmakla

görevlendirilen veziriazam Atık Ali Paşa'yı da 2 Temmuz 1511 tarihinde Sivas ile Kayseri arasında bir mevkiye (Sümer, 1976, s. 33) öldürdüğü tarihî kayıtlarla bilinmektedir (İpşirli, 1991, s. 65). Şahkulu Tekeli Baba'nın Osmanlı'ya bu kadar zarar verdikten sonra ne tür bir sona uğradığı ile ilgili farklı rivayetler olsa da kesin olarak bir kayıt ortada bulunmamaktadır. Fakat bu durum ölüm şekli ile alakalıdır. Çünkü kendisine 1511 tarihi itibarıyla artık kayıtlarda bir daha tesadüf edilmemesi onun bu söz konusu tarihte öldüğünü göstermektedir. Yalnız nasıl öldüğü ile ilgili daha önce de işaret edildiği üzere kesin bir bilgi bulunmamaktadır. Ölümü sonrasında askerleri Şah İsmail tarafına (Anonim, 1992, s. 133) geçmiştir. Zaten isyanın Alevi tarihi açısından önemi burada bulunmaktadır. Çünkü gerilen ilişkiler ile karşı karşıya gelen Osmanlı ve Safevi devletleri irtibatında, Kızılbaş Türkmenlerin Safeviler lehine Anadolu'da bu söz konusu isyandan başka birçok başka isyan daha çıkardığını görmekteyiz. Dolayısıyla Anadolu'da bulunan Kızılbaş Türkmenler, Osmanlı-Safevi ilişkilerinde önemli bir konumda bulunmuşlardır (Emecen, 2010a, s. 284-286). Çünkü birçok Kızılbaş aşiretin Safevi yanlısı olduğu bilinmektedir (Savaş, 2018, s. 13-14).

Osmanlı Devleti'nde ise Trabzon sancağında sancak beyi olan Selim bulunduğu muhit itibarıyla Gürcü Prenslükleri ve Safeviler üzerine odaklanmıştır. Nitekim daha önce bir müddet Amasya'da bulunan Selim sonrasında yirmi beş yıla yakın bir müddet Trabzon'da sancak beyi olarak yöneticilik yapmıştır. Burada kazandığı yönetim tecrübelerinin sonradan kendisine padişahlığı döneminde önemli açılımlar sağladığı görülmektedir. Her ne kadar padişahlığı sekiz yıl gibi kısa bir müddet sürse de bu söz konusu kısa süreye ciddi başarılar sığdırması onun Trabzon'da kazandığı tecrübelerin eseridir denilebilir. Selim'in Trabzon'da iken ciddi olarak takip ettiği ve odaklandığı asıl mesele ise Osmanlı için beliren Safevi tehdididir. Nitekim bu mesele üzerine ciddi mesai vermiş ve elde ettiği verileri raporlaştırıp merkeze göndermiştir. Bundan başka Şah İsmail'in gönderdiği kuvvetlerle de karşılaşmış ve onları Erzincan civarında mağlup etmiştir. Fakat bu başarılar Selim'in taht için uygun görülmesi için yetmemiştir. Çünkü bu vakitten sonra Selim, hem babası II. Bayezit hem kardeşleri Korkut ve Ahmet ile taht mücadelesi vermiştir. Sonunda bu mücadelelerden muvaffakiyetle çıkan Selim (Uluçay, 2011, s. 185-200), miladi olarak 24 Nisan 1512 tarihinde Osmanlı tahtına çıktı (Emecen, 2009b, s.407-408).

Osmanlı tahtına çıkan I. Selim artık Safevi meselesini kökten çözmek niyetindeydi. Çünkü Safevi / Osmanlı anlaşmazlığı içerisinde farklı birçok başka problemi barındıran ve Osmanlı'nın doğu sınırlarını tehdit eden önemli bir sorundu. Dolayısıyla Safevi sorunu Osmanlı açısından hem siyasi hem de dinî yönleri olan ciddi bir problemdir (Gündüz, 2010, s. 254-255). Miladi 1512 yılında Nur-Ali halifenin Tokat'ı alması ve Şah İsmail adına hutbe okutması, Şah İsmail'in Anadolu'ya gönderdiği adamlarının yoğun bir Şia propagandası yapması neticesinde Anadolu'da çıkan siyasi istikrarsızlık ve halkın bundan çok olumsuz etkilenmesi artık Osmanlı ve Safeviler arasında savaştan başka yol olmadığını göstermektedir. Ayrıca Şia propagandasının Osmanlı sarayına kadar uzanması, Şehzade Murad'ın Şah İsmail'in yanına geçmesi ve Şah İsmail tarafından Osmanlı taht varisi ilan edilmesi ise işleri iyice dönülmez noktaya taşımıştır (Varlık, 1993, s. 193). Bu noktada Selim'in Şia anlayışının Ehl-i Sünnet İslam yorumu tarafından kabul edilmediğini halka anlatması için zamanın âlimlerine görev verdiği anlaşılmaktadır. Dönem ulemasının bu yönde verdiği birçok fetva bulunmaktadır. Bunlar arasında Kemal Paşazade dikkatleri çekmektedir. Bundan başka Müfti Hamza da sayılabilmektedir (Tekindağ, 1967, s. 53).

Yaşanan tüm bu gelişmeler ile I. Selim ile Şah İsmail arasındaki dördü I. Selim'e biri ise Şah İsmail'e ait olmak üzere toplamda beş mektup (Feridun Bek, 1275, s. 379-385) neticesinde Osmanlı ve Safevi orduları Çaldıran Ovası'nda karşı karşıya geldiler. I. Selim'in amacı hemen savaşa başlamaktı. Çünkü I. Selim ordusunda bulunan Alevilerin Şah İsmail tarafından tahrik edilmek suretiyle manipüle edilmesinden oldukça endişe etmekteydi. I. Selim'in hemen harbe başlamasında Başdefterdar Piri Mehmet Çelebi'nin oldukça tesiri olduğu bilinmektedir. Safevi ordusunda ise hem Ustaclu oğlu Mehmet Han hem de daha önce belirtildiği üzere Osmanlı topraklarında Şia propagandası yapan Nur Ali Halife Osmanlı ordusu tertibatını almadan saldırı yapılmalı fikrindeydi. Fakat bu görüş özellikle Durmuş Han Şamlu tarafından reddedildi. Yüz bin kişilik Osmanlı ordusu hemen hemen iki bin beş yüz kilometrelik yoldan (Varlık, 1993, s. 194) zor şartlar altında geldiğinden oldukça yorgundu. Şah İsmail'in kuvvetleri ise yaklaşık altmış bin dinç süvariye sahipti. Ancak Osmanlı ordusunun top üstünlüğü bulunmaktaydı. Sonrasında 24 Ağustos 1514 tarihinde sabah vakti savaş başladı. Özellikle Osmanlı ordusunun sağ kanadında yer alan Hadım Sinan Paşa'nın topları zamanında kullanmak suretiyle kendi tarafına saldıran sol kanat Safevi kuvvetlerini yenmesi neticesinde (Turan, 1997, s. 7) Safevi ordusunun Ustaclu oğlu Mehmet Han komutasındaki tarafının tamamı Ustaclu oğlu ile yok edilmiştir (Celâl-zâde Mustafa, 1990, s. 378-379). Akabinde Osmanlı ordusunun Şah İsmail'in hücumu ile bozulan sol kanadı da silahlı yeniçerilerin takviyesi ile toparlanmış ve Safevi ordusunun daha önce galebe çalan sağ kanadı da bozguna uğratılmıştır. Bu esnada savaş meydanında aldığı kurşun yarası ile atından düşen Şah İsmail, Mirza Ali ve Hızır isimli kimselerin gayretleri ile savaş alanından uzaklaştırılmıştır. Savaş, Osmanlı ordusunun kesin zaferi ile sonuçlanmıştır. Şah İsmail'in eşi olan Taclu Hanım esir olarak alınmıştır. Ayrıca Şah İsmail'in tüm değerli eşyaları (Haydar Çelebi, 1975, s. 144) ve savaş komuta merkezi de Osmanlı ordusuna teslim alınmıştır. Savaş sonrası Şah İsmail Dergüzin'e çekildi, Osmanlı ordusu Tebriz'e girdi. Burada yaklaşık dokuz gün kalan Yavuz Sultan Selim sonrasında Tebriz'den sanat ehli bin ailenin İstanbul'a gönderilmesini emredip Amasya'ya yöneldi. Amasya'da iken Şah İsmail'den gelen barış elçisi ise kabul edilmedi. Yavuz'un asıl niyeti tekrar Şah İsmail'in üzerine yürüyerek onu tamamen yok etmektir fakat bu husus askerin Amasya civarında yapmış olduğu isyanla akamete uğradı. Yavuz da Bayburt, Kığı ve Erzincan'ı teslim aldı ayrıca buraların korunması için de Kemah'ı ele geçirdi (Uzunçarşılı, 1988, s. 265-271).

Oldukça sert mizaca sahip olmasından kendisine *Yavuz* denilen I. Selim'in (Emecen, 2009b, s. 407) Çaldıran Savaşı sonrasında ayrıca *Şah* ünvanını da kullanmaya başladığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle basılan sikkelerde Yavuz'un isminin *Sultan Selim Şah* diye geçtiği görülmektedir. Kendisinden sonra gelen padişahlar da bu ünvanı kullanmışlardır. Bu sebeple söz konusu ünvan kullanılarak basılan paralar *şâhî* diye tavsif edilmiştir (Varlık, 1993, s. 195).

Alevi tarihi açısından Çaldıran Savaşı'nın önemi hem Osmanlı ordusunda (Tansel, 1969, s. 53) hem de Safevi ordusunda Alevi Türkmenlerin ya da kullanılan diğer adıyla Kızılbaşların bulunmasıdır (Üzüm, 2022, s. 548-549). Ayrıca Yavuz Sultan Selim ile Şah İsmail arasındaki mektuplaşmalarda özellikle Yavuz'un Şah İsmail'in din anlayışı üzerine çokça vurgular yaptığı görülmektedir (Kırlangıç, 1995, s. 148-150). Örneğin, Yavuz, Şah İsmail'in zındık olduğunu, Hz. Ebubekir ve Hz. Ömer'e kötü söz söylediğini Şah İsmail'e yazdığı ilk mektubunda belirtmektedir. Ayrıca mektubun başında da Yavuz'un Kur'an-ı Kerim'den "*Şüphesiz Allah katında din İslâm'dır.*" (Kur'an-ı Kerim, 3/19) ve "*Kim İslâm'dan başka bir din ararsa, (bilsin ki o din) ondan kabul edilmeyecek ve o ahirette hüsrana uğrayanlardan*

olacaktır.” (Kur’an-ı Kerim, 3/85) ayetlerini kullanması oldukça dikkat çekicidir (Celâl-zâde Mustafa, 1990, s. 362-364). Buna mukabil Şah İsmail’in Yavuz’a yazdığı mektupta ise “*Ali evlâdları ile savaşıyorlar, kendileri yok olur gider.*” dediği (Haydar Çelebi, 1975, s. 47) görülmektedir. Dolayısıyla iki hükümdar da resmî yazışmalarda mezhep farklılıklarına vurgu yapmış ve sonradan vuku bulacak Çaldıran Savaşı’nda kendisinin haklı olduğunu dinî argümanlarla göstermeye çalışmıştır. Fakat kanaatimiz odur ki Çaldıran Savaşı’nı bir din veya mezhep savaşı olarak okumak doğru değildir. Çünkü gerek Osmanlıların gerekse de Safevilerin savaş için zaten siyasi ve ekonomik birçok gerekçeleri bulunmaktadır. Bu bağlamda bu söz konusu gerekçelere bir de dinî sebepleri eklemek doğru gözükmemektedir. Nitekim daha önce de işaret edildiği üzere hem Osmanlı hem de Safevi ordusunda Alevi Türkmenlerin bulunması, savaşın sebebinin dinî gerekçeden farklı bir yerde aranması gerektiğini göstermektedir. Fakat şurası da bir gerçek ki bu söz konusu savaş Alevi Türkmenleri; siyasi, ekonomik ve dinî anlamda oldukça olumsuz etkilemiştir.

Osmanlı Devleti’nin Çaldıran zaferi sonrasında Anadolu’da sükûneti tam olarak sağladığı söylenememektedir. Çünkü yine Çaldıran sonrasında Anadolu’da dinî yönü de olan birçok isyan ve isyan girişimi olduğu görülmektedir. Safevilerin de tazyiki ile Şia anlayışına yakın Türkmen nüfusun sık sık ayaklandığı görülmektedir. Bu isyanların tamamına yakını *Celâli İsyanı* olarak tavsif edildiğinden Celâli İsyanı ve sonrası üzerinde durulması zarureti doğmuştur. Celâli İsyanı, mehdilik iddiasında bulunan Şeyh Celal isimli birinin 1519’da çıkardığı isyana denmektedir. Söz konusu isyanın mekân olarak ise Tokat ve civarında etkili olduğu bilinmektedir. Bu isyan Osmanlı tarafından oldukça şiddetli olarak bastırılmıştır. Bu isyanın sonrasında gelişen her isyana da halkın artık Celâli ismini yakıştırdığı anlaşılmaktadır. Osman ise bu isyanları “*hurûc ale’s- sultân*” olarak kabul etmiştir. İsyancıları sadece dinî sebeplere bağlamak doğru değildir. Nitekim dönemin yerel yöneticilerinin yönetim hataları da bu isyanlarda önemli rol oynamıştır. Bu sebeplerden başka isyanların temelinde; ekonomik istikrarsızlık ve Anadolu’nun hızla artan nüfusunu da saymak gerekmektedir. Bu isyanların Anadolu’ya ve devlete çok zarar verdiği bilinmektedir. Dolayısıyla başta dinî sebeplerin ağırlıklı olduğu isyanlar artık ilerleyen dönemlerde bu özelliğini ikinci plana atarak yönetim karşıtı grupların bir araya geldiği bir hüviyet kazanmıştır. Özellikle merkezî otorite bağlamında Osmanlı’nın genişleyen toprak yapısına uygun yönetim anlayışı geliştirmemesi de isyanların şiddetinin artmasında önemli bir faktör olmuştur (İlgürel, 1993, s. 252-257).

Celâli İsyancıları içerisinde değerlendirilen bazı olaylara değinmek meselenin daha iyi anlaşılması adına önemli olacaktır. Bu bağlamda Celâli İsyancıları’na ismini veren Bozoklu Şeyh Celal (Sümer, 1999, s. 191) İsyancı’na değinmek gerekmektedir. Kendisine *abdâl* yakıştırmaları yapıp mağarada yaşayan ve bu yaşam tarzı ile Kızılbaş Türkmenler üzerinde dinî ve siyasi otorite kuran Bozoklu Şeyh Celal Tokat Turhal civarında etki alanı bulmuştur. Bozoklu Şeyh Celal’in yöre halkı üzerinde dinî otorite kurmasında mehdilik ilanı yanında, kendisine kılıcın zarar veremeyeceği gibi akla sığmayacak bazı iddialarının da olduğu bilinmektedir. Bunlara ilave olarak kendisini *sahib-i zaman* olarak da tavsif etmiştir. İslam öncesi İran düşüncesi ve Eflatuncu yaklaşımına dayanan bu kavram ile Bozoklu Şeyh Celal, Allah adına dünyayı yönetme gücünün kendinde olduğuna işaret etme gayreti gütmektedir. Sonrasında Şeyh Celal’in halk üzerindeki siyasi otoritesini ise Yavuz Sultan Selim’in yönetimini tanımayarak gösterdiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla maddi ve manevi gücü yani hem dünya hem de dinî otoriteyi kendinde topladığını ilan eden Şeyh Celal, Alevi Türkmen kitle üzerinde önemli tesirler yapmıştır. Fakat amacının dinî olmaktan ziyade siyasi olduğu ortadadır. Bu minvalde kendisine

siyasi bir zemin oluşturabilmek için dinî kisveye büründürdüğü kurtarıcı rolünü oynadığı anlaşılmaktadır. Bu yaklaşımı ile kitleler üzerinde otorite elde etme sebepleri arasında o dönem Türkmen Alevilerin yaşadığı siyasi problemler gösterilebilir. Böylece umutsuz kitleler üzerinde kurtarıcı rolü ile siyasi güç devşirmiştir (Erkan, 2017, s. 223-227). Yaklaşık yirmi bin kişilik bir kuvvete sahip Bozoklu Şeyh Celal ayaklanması Osmanlı Devleti tarafından bastırılmıştır. İsyan sonunda Şeyh Celal'in öldürüldüğü bilinmektedir (Akdağ, 1995, s. 118).

Safevi kışkırtması ile vuku bulan ayaklanmalardan oldukça olumsuz etkilenen Türkmen Alevi kesim olmuştur. Çünkü sürekli surette Osmanlı-Safevi siyasi çekişmesinde arada kalmışlardır. Osmanlı geleneksel anlayışı içinde kabul görmeyen Alevi Türkmenler Safevilerle olan her mücadelede ciddi problemler yaşamışlardır. Çünkü İslam'ı X. yüzyılda kabul eden Türkmenlerin İslam anlayışlarının şekillenmesinde Safevilerin önemli bir rolü olmuştur. Daha önce de ifade edildiği üzere Hz. Ali ve Ehl-i Beyt sevgisi ile Kербela matemi gibi Şia anlayışının önemli figürleri Safeviler ile Alevi Türkmen kitleye benimsetilmiştir. Bu bağlamda Alevi Türkmen kesim ile Safeviler arasında oluşan bu bağ Safevilerin siyasi nüfuzu noktasında kullanılmıştır. Bu durumun doğal bir sonucu olarak da Alevi Türkmen kesim ile Osmanlı Safevi meselesi yüzünden sık sık karşı karşıya gelmişlerdir. Dolayısıyla; Nureddin Hamza Saru Görez, Kemalpaşazade ile Ebüssuûd Efendi'nin Alevi Türkmenler ile ilgili şiddet içeren ağır fetvalarının zemininin bu siyasi noktalar olduğunu söylemek yanlış olmamaktadır (Erkan, 2017, s. 211-227).

Safevilerin kışkırtması ile vuku bulan isyanlardan bir diğeri de Kanuni Sultan Süleyman Dönemi'nde ortaya çıkan Kalender Şah İsyanı'dır. İsyanın lideri konumundaki Kalender Şah isimli kişinin Hacı Bektaşî Veli soyundan gelmesi ve Hacı Bektaş Ocağı şeyhi olması bu bağlamda Kalenderilik ile Bektaşilik arasındaki ilişki (Ocak, 1992a, s. 373-379; Azamat, 2001, s. 253-256) meseleyi daha girift bir hâle getirmektedir. Ayrıca yine Kalender Şah'ın Bektaşilik anlayışının şekillenmesinde önemli bir payı olan Balım Sultan'ın (Ocak, 1992b, s. 17-18) da torunu olması karizmatik bir şahıs olmasında ciddi bir etkiye sahiptir. Tüm bu sebepler ilgili isyanı Celâli İsyanları arasında isyanın büyüklüğü açısından önemli bir yere oturtmuştur. Çünkü isyana; Çiçekli, Akça Koyunlu, Masadlı ve Bozoklu gibi Alevi Türkmen aşiretlerin katıldığı bilinmektedir. Mehdiçi kurtarıcı anlayışın da düşünsel anlamda isyanda önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Kalender Şah'ın isyanının kısa zamanda Anadolu'da yayıldığı ve Kalender Şah'ın etrafında yaklaşık otuz bin kişinin toplandığı görülmektedir. Dönemin Osmanlı padişahı Kanuni'nin Mohaç seferi zamanına denk gelen isyanı (Emecen, 2010b, s. 64) bastırmakla görevlendirilen Anadolu Beylerbeyi Behram Paşa ile Karaman Beylerbeyi Mahmud Paşa Kalender Şah tarafından mağlup edilmiştir. Hatta bu kuvvetler gelmeden önce olaya müdahil olan Sivas Beylerbeyi Yakup Paşa da Kalender Şah tarafından bozguna uğratıldı. Sonrasında *Deli* lakaplı Diyarbakır Beylerbeyi Hüsrev Paşa (Özcan, 1999, s. 40-41) dahi hem de birkaç kez yine Kalender Şah tarafından yenildi. Osmanlı açısından oldukça sıkıntılı olan bu süreci Makbul İbrahim Paşa'nın dâhiyane taktiklerle çözdüğü görülmektedir. İbrahim Paşa sorunun asıl kaynağı olan ekonomik nedenleri görmüş ve bu yönde ciddi adımlar atmıştır. Örneğin, tımarları elinden alınan Türkmen aşiretlerine tımarlarını iade etmiştir. Yine İbrahim Paşa'nın Türkmenlere çokça ikramda bulunduğu da bilinmektedir. Bunun üzerine de Kalender Şah etrafında toplanan Türkmen aşiret reisleri gelip Osmanlı'ya biat etmişlerdir. Önemli oranda bir desteği kaybeden Kalender Şah 1527 yılında Elbistan'da İbrahim Paşa tarafından yanında bulunan Dulkadirli reislerinden Veli Dünder ile öldürüldü ve isyan böylece sona ermiş oldu. Her ne kadar Kalender İsyanı da Alevi Türkmen temayüllü dinî bir isyan olarak gözükse de

aslında tam olarak böyle değildir. Çünkü isyanın başında özellikle Anadolu'nun bozulan ekonomik yapısının önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Dolayısıyla ekonomik çöküntü sonrasında Alevi Türkmen aşiretler karizmatik bir lider olan Kalender Şah etrafında kümelenmiş ve yoğun Safevi propaganda ve desteği ile teşkilatlanıp isyan etmişlerdir. Fakat İbrahim Paşa'nın yerinde hamleleri ile isyanın ekonomik temelleri ortadan kaldırılınca hâliyle isyan da sona ermiştir. Bu durum da söz konusu isyanın dinî olmaktan ziyade ekonomik bir zemini olduğu göstermektedir (İlgürel, 2001a, s. 249).

Celâli reislerinden olan Karayazıcı Abdülhalim İsyanı oldukça önemli isyanlar arasındadır. Çünkü Karayazıcı *Halim Şah* ünvanı ile Anadolu'da kendi saltanatını ilan etmiştir. Dolayısıyla Osmanlı egemenliğindeki topraklarda kendi hükümranlığını ilan eden bu şahıs bilindiği kadarıyla Celâli İsyancıları arasında bu niyeti ile tektir. İsyanın önemli sebepleri arasında yine ekonomik faktörlerden olan Osmanlı-Avusturya Savaşları neticesinde oluşan ağır ekonomik tablo rol oynamaktadır. Önceleri Celâli isyanları sırasında isyanlara karşı koymak üzere silahlandırılan yerel kuvvetler olan il erleri (İlgürel, 2000, s. 59-61) yiğitbaşısı olan Karayazıcı sonrasında etrafına diğer Celâli reisleri ve asker kaçaklarından da oluşan yaklaşık yirmi bin kişilik bir kuvvet toplamıştır. Bu söz konusu Celâli reisleri arasında kardeşi Deli Hasan ve daha sonra üzerinde durulacak Kalenderoğlu Mehmet de bulunmaktadır. Akabinde kendisine Karaman'da isyan eden Hüseyin Paşa da eklenmiştir. Tüm bu kuvvetlerle Karayazıcı Urfa ve civarında oldukça büyük bir karışıklık çıkardı ve söz konusu şehri zapt etti. Kendisine Hz. Muhammet tarafından gördüğü bir rüya ile hükümdarlık verildiğini iddia edecek kadar ileri giden bu şahıs civar şehirlere de habercilerini göndermeye başlamıştır. Sonrasında üzerine gönderilen Serdar Mehmet Paşa'nın kendisini sıkıştırması üzerine bu güç durumda iken Osmanlı'dan af diledi. Kendi veziri olarak atadığı Hüseyin Paşa'yı devlet kuvvetlerine teslim eden ve idamına sebep olan Karayazıcı sonrasında hem Sivas Beylerbeyi Çerkez Mahmud Paşa hem de Şeyhülislâm Sunullah Efendi'nin (İpşirli, 2009, s. 530-532) Anadolu'da görev yapmış yakın bir akrabasının olumlu referansları ile Çorum sancak beyliğine atanmıştır. Burada benimsemiş olduğu kötü yönetim tarzı sebebi ile merkez tarafından üzerine gönderilen Sokulluzade Hasan Paşa eliyle Elbistan civarında (Afyoncu, 2009, s. 366-368) mağlup edilmiş ve savaşta aldığı yaralar neticesinde ölmüştür. Karayazıcı İsyanı'nın önemli noktalarından bir diğeri de onun daha önce de bahsedildiği üzere Celâli reislerini bir araya getirmek suretiyle önemli bir güç odağı olması durumudur. Sonrasında kardeşi Deli Hasan da isyan teşebbüsünde bulunmuş fakat aldığı idari bir görevle susturulmuştur (İlgürel, 2001b, s. 482-483).

Karayazıcı İsyanı sonrası onunla hareket edenlerden bir diğeri olan ve yine Celâli reislerinden Kalenderoğlu Mehmet İsyanı patlak vermiştir. Bu isyanın sebebi olarak Kalenderoğlu'na vadedilen sancak beyliğinin verilmediği gösterilmektedir. Diğer Celâli reislerini de etrafında toplayan Kalenderoğlu kısa zamanda Aydın ve Manisa gibi şehirleri talan edip kendi etki alanına almıştır. Ayrıca isyanı bastırmak için görevlendirilen Nakkaş Hasan Paşa (Tanındı, 2006, s. 329) ve Dalgıç Ahmet Ağa'nın bir netice elde edememesi (Esemenli, 1993, s. 432) sebebiyle üzerine gönderilen Kuyucu Murat Paşa tarafından Göksun civarında mağlup edilmiştir (İlgürel, 2001c, s. 256-257).

Burada kısaca Kuyucu Murat Paşa'ya da değinmek yerinde olacaktır. Çünkü Celâli isyanları ile mücadelede Kuyucu Murat Paşa'nın önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Kaynaklarda dindar ve Osmanlı devlet geleneğine bağlı olduğu bilgisi bulunmaktadır. Kuyucu Murat Paşa'nın Celâli İsyancıları ile mücadelede 60-70 bin dolaylarında Celâli'yi öldürdüğü tarihî

kaynaklarda geçmektedir. Yaptığı uygulamalar ve isyancılara karşı sert tutumu kimi çevrelerce oldukça eleştirilmiştir. Murat Paşa'nın "Kuyucu" lakabının öldürdüğü isyancıları kuyulara doldurtmasından geldiği tarihî rivayetlerde geçmektedir (İşbilir, 2002, s. 508).

Celâli reislerinden biri diğeri olan Kara Haydar İsyanı ise miladi 1640 yılında vuku bulmuştur. Kara Haydar'ın Eskişehir ve İzmir arasındaki bölgede yağma ve soygun faaliyetleriyle etkili olduğu anlaşılmaktadır. Sonrasında Veziriazam Kemankeş Mustafa Paşa (Özcan, 2022, s. 248-250) tarafından saf dışı bırakılmıştır. Kara Haydar'ın oğlu olan Mehmet'in de babasının intikamını almak amacıyla aynı yoldan gittiği görülmektedir. 1647 yılında babası gibi yağma, hırsızlık ve isyan faaliyetleri yürüten Karahaydar oğlu Mehmet de Abaza Hasan Ağa tarafından yakalanmıştır. Halk tarafından itibar gören ve hakkında türkü dahi söylenen Kara Haydaroğlu İstanbul'da idam edilmiştir (İnalçık, 1998, s. 36).

Haydaroğlu Mehmed'i teslim alan Abaza Hasan Ağa ile ilgili biraz daha detay vermek gerekmektedir. Çünkü söz konusu kişinin en büyük Celâli isyanına sebep olduğu tarihî kaynaklarda geçmektedir. Abaza Hasan Ağa'nın Haydaroğlu Mehmed vakasındaki başarısından ötürü önemli vazifelere getirildiği bilinmektedir. Fakat bu durum onun diğer ocak ağaları tarafından hasetle karşılanmasına yol açmıştır. Akabinde kendisine yönelen suikast teşebbüslerini bahane eden Hasan Ağa İzmit ve civarında yanına aldığı kalabalık kitle ile yağma faaliyetlerine başlamıştır. Devamında Kastamonu vilayeti de Hasan Ağa tarafından yağmalanmıştır. Kendisini teslim almakla görevlendirilen Sivas Valisi İpşir Mustafa Paşa da Abaza Hasan Ağa saflarına katılınca (Aktepe, 2000, s. 375-376) Karaman Beylerbeyi Katırcıoğlu Mehmet Paşa bu göreve atandı (İlgürel, 2022, s. 35-36) fakat muvaffak olamadı. Çünkü Abaza Hasan Ağa Aksaray civarında Katırcıoğlu Mehmet Paşa'nın kuvvetlerini bozguna uğrattı. Sonrasında İstanbul'daki siyasi gelişmelerden yararlanan Hasan Ağa yine önemli görevlere atandı (İlgürel, 1988, s. 10-11).

Ava olan merakından ötürü "Avcı" lakabıyla anılan ve bu merakı dolayısıyla da devleti maddi manevi oldukça zayıflatan IV. Mehmet (Özcan, 2003, s. 414-418) Dönemi'nde ciddi bir siyasi istikrarsızlık baş göstermiştir. İlgili dönemde birçok sadrazamın göreve gelip sonrasında azledildiği bilinmektedir. Neticede göreve gelen Köprülü Mehmet Paşa ciddi anlamda devlette dirayeti sağlamıştır. Her ne kadar Köprülü Mehmet Paşa yöntemleri ve izlediği yol nedeniyle eleştirilip ciddi manada tenkit edilse de bunları devletin bozulan nizamı için yapmıştır ve bunda da başarılı olmuştur. Nitekim Abaza Hasan Ağa da Halep'te kendisiyle iş birliği içinde olan paşalarla birlikte Köprülü Mehmet Paşa'nın gönderdiği kuvvetler tarafından yakalanıp idam edilmiştir. Dolayısıyla devleti oldukça zorlayan bir isyan daha Köprülü Mehmet Paşa tarafından bastırılmıştır (İlgürel, 2002, s. 258-260).

4. Sonuç

Aleviliğin başlangıcını Türklerin Müslüman olmadan önceki inanışlarına götürmek mümkündür. Bu bağlamda Aleviliğin İslam etkisi öncesinde kalan dönemi Hz. Ali sevgisi ve Kerbela matemi inançlarının bulunmadığı dönem olarak tarif edilebilir. Bu dönemde besici veya da tarım ve çoğunlukla hayvancılığa dayalı hayat tarzının etkili olduğu anlaşılmaktadır. İslam etkisi öncesi Aleviliğin merkezi olarak günümüzde; Türkmenistan, Afganistan ve İran toprakları içerisinde yer alan ve oldukça geniş bir coğrafya olan Horasan'ın alınması hata olmasa gerekir.

Horasan'dan gerek siyasi gerekse de ticari sebeplerle Anadolu coğrafyasına akın etmeye başlayan Türkler ve beraberlerinde gelen diğer etnik unsurların İslam dini ile tanışması

neticesinde ortaya İslam vasıtasıyla şekillenen bir Alevi inancının çıktığı görülmektedir. Burada asıl dikkat çekilecek nokta konargöçer hayat tarzı ile şekillenen inanç biçimidir. Bu söz konusu noktayı Hz. Ali sevgisi ile Kerbela mateminin şekillendirdiği bir hayat olarak okumak da mümkündür.

Anadolu’da ortaya çıkan sosyal hadiseleri anlamada Aleviliğin Horasan dönemi oldukça önem arz etmektedir. Çünkü Horasan’dan gelen Türk göçünün Anadolu’ya gelmezden evvel sahip olduğu bir hayat tarzı bulunmaktaydı. Bu söz konusu hayat tarzı kırsal hayatın dayatmaları ile kendini tarım ve özellikle hayvancılıkta göstermekteydi. Emevi ordularının gelmesi ile bu hayat tarzları bozulan Türk boyları Malazgirt ile Anadolu’nun kapıları Türklere açılınca mekân değişikliğine yani göçe karar verdiler. Kendileri olmak adına Emevi baskısına boyun eğmeyen Türk boyları Anadolu’ya gelince bu sefer de daha çok Arap ve Fars kültürü etkisi çerçevesinde şekillenmiş bir İslam anlayışı ile karşılaştılar. İslam’ı kabul etmekle birlikte bunu kendi kültürleri muvacehesinde yapmak isteyen Horasan’dan göçen Türkler bunda muvaffak olup İslam’ın Alevi yorumunu geliştirmiş oldular.

Kaynaklar

- Acaroğlu, M. T. (1988). *Bulgaristan’da Türkçe yer adları kılavuzu*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Millî Folklor Araştırma Dairesi.
- Afyoncu, E. (2009). Sokulluzâde Hasan Paşa, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 37, s. 366-368). İstanbul: TDV.
- Ahmetoğlu, Ş. (2017). *Mezhepler tarihinin 100’ü*. Ankara: Otto.
- Ahmetoğlu, Ş. (2020). *Kavram atlası İslam mezhepleri I*. Ankara: Gazi.
- Akdağ, M. (1995). *Türk halkının dirlik ve düzenlik kavgası Celâli İsyanları*. İstanbul: Cem.
- Aktepe, M. M. (2000). İpşir Mustafa Paşa. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 22, s. 375-376). İstanbul: TDV.
- Aliev, S. M. (1995). Erdebil. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 11, s. 276-277). İstanbul: TDV.
- Anonim. (1992). *Tevârîh-i Âl-i Osman*. (Neş. F. Giese, haz. N. Azamat). İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi.
- Arslanoğlu, İ. (2002). Aleviliğin tarihsel-sosyal temelleri. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 8(23), 123-180.
- Arslantaş, N. (2013). Zelzele. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 44, s. 227-231). İstanbul: TDV.
- Aşıkpaşazâde. (1332h). *Tevârîh-i Âl-i Osmân Aşıkpaşazâde tarihi*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- Azamat, N. (1995). Erdebîlî Alâeddin. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (Cilt: 11, s. 2799). İstanbul: TDV.
- Azamat, N. (2001). Kalenderiyye. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 24, s. 253-256). İstanbul: TDV.
- Bardakoğlu, A. (1993). Câmîu’l-fusûleyn. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 7, s. 108-109). İstanbul: TDV.
- Başar, F. (1995). Fetret Devri. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 12, s. 480-482). İstanbul: TDV.

- Başar, F. (2020). Mûsâ Çelebi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 31, s. 216-217). Ankara: TDV.
- Bek, F. (1275). *Münşeatü's-selâtin*. (Cilt: 1, s. 379-385). İstanbul.
- Celâlzâde, M. (1990). *Selimname*. (Haz. A. Uğur ve M. Çuhadar). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Cevizci, A. (2013). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Ceyhan, S. (2012). Vâridât. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 42, s. 520-522). İstanbul: TDV.
- Çetin, O. (1998). Horasan. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 18, s. 234-241). İstanbul: TDV.
- Dedekargınoğlu, H. (2010). Dünkü ve bugünkü Alevilik. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 56, 327-348.
- Dindar, B. (1992). Şeyh Bedreddin Simâvî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 5, s. 331-334). İstanbul: TDV.
- Emecen, F. (2002). Korkut Şehzade. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 26, s. 205-207). Ankara: TDV.
- Emecen, F. (2009a). Saruhanoğulları. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 36, s. 170-173). İstanbul: TDV.
- Emecen, F. (2009b). Selim I. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 36, s. 407-414). İstanbul: TDV.
- Emecen, F. (2010a). Şahkulu Baba Tekeli. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 38, s. 284-286). İstanbul: TDV.
- Emecen, F. (2010b). Süleyman I. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 38, s. 62-749). İstanbul: TDV.
- Ergun, S. N. (1956). *Hatâyî Divanı Şah İsmail Safevî edebî hayatı ve nefesleri* (2. Baskı). İstanbul: Maarif Kitaphanesi.
- Erkan, Ü. (2017). Siyaset ve mezhep ilişkisi bağlamında Osmanlı-Kızılbaş (Alevi) ilişkileri. *Rahmet ve çatışma bağlamında İslam mezhepleri (Uluslararası Sempozyum-Bildiriler)*. (Ed. H. Çalış, A. Bayer, D. A. Yıldırım). Konya: Karaman İslami İlimler Derneği. 211-217.
- Eröz, M. (1990). *Türkiye'de Alevilik Bektaşilik*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Esemenli, D. (1993). Dalgıç Ahmed Ağa. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 8, s. 431-432). İstanbul: TDV.
- Fırlalı, E. R. (1996). *Türkiye'de Alevilik Bektaşilik* (4. Baskı). İstanbul: Selçuk.
- Georgieva, İ. (1998). *Bulgaristan Alevileri ve Demir Baba Tekkesi*. (Çev. Mehmet Türker A.). İstanbul: Kaynak.
- Gölpınarlı, A. (1966). *Sınavna Kadıoğlu Şeyh Bedreddin Menakıbı*. İstanbul: Eti.
- Gölpınarlı, A. (1969). *100 soruda Türkiye'de mezhepler ve tarikatlar*. İstanbul: Gerçek.
- Gölpınarlı, A. (1987). *Tarih boyunca İslam mezhepleri ve Şiilik*. İstanbul: Der.
- Gülten, S. (2020). *Türklerin Hz. Ali'si*. İstanbul: Yeditepe.
- Gümüşoğlu, H. D. (2011). *Aleviliğin kısa tarihi ve günümüze yansımaları*. Mehmet Eröz Armağanı. (Haz. M. Aksoy ve O. Yorulmaz). İstanbul: Ötügen Neşriyat.

- Günel, Z. (2000). İsfendiyar Bey. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 22, s. 512-514). İstanbul: TDV.
- Gündüz, T. (2008). Safevîler. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 35, s. 451-457). İstanbul: TDV.
- Gündüz, T. (2010). Şah İsmail. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 38, s. 253-255). İstanbul: TDV.
- Hadîdî. (1991). *Tevârih-i Âl-i Osman (1299-1523)*. (Haz. N. Öztürk). İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi.
- Haydar Çelebi. (1975). *Ruzname*. (Haz. Y. Senemoğlu.). İstanbul: Tercüman 1001 Temel Eser.
- Hinz, W. (1992). *Uzun Hasan ve Şeyh Cüneyd XV. yüzyılda İran'ın millî bir devlet hâline yükselişi* (2. Baskı). (Çev. T. Bıyıklıoğlu). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Hoca Sadettin Efendi. (1979). *Tacü't-tevarih*. (Yalınlaştıran: İ. Parmaksızoğlu). (Cilt 4, s. 42-43). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- İlgürel, M. (1988). Abaza Hasan. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 1, s. 10-11). İstanbul: TDV.
- İlgürel, M. (1993). Celâli İsyancıları. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 7, s. 252-257). İstanbul: TDV.
- İlgürel, M. (2000). İl erleri. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 22, s. 59-61). İstanbul: TDV.
- İlgürel, M. (2001a). Kalender Şah. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 24, s. 249). İstanbul: TDV.
- İlgürel, M. (2001b). Karayazıcı Abdülhalim. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 24, s. 482-483). İstanbul: TDV.
- İlgürel, M. (2001c). Kalenderoğlu Mehmed. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 24, s. 256-257). İstanbul: TDV.
- İlgürel, M. (2002). Köprülü Mehmed Paşa. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 26, s. 258-260). Ankara: TDV.
- İlgürel, M. (2022). Katırcıoğlu Mehmed Paşa. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 25, s. 35-36). Ankara: TDV.
- İnalçık, H. (1998). Haydaroğlu Mehmed. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 17, s. 36). İstanbul: TDV.
- İnalçık, H. (2003). Mehmed I. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 28, s. 391-394). Ankara: TDV.
- İpşirli, M. (1991). Atik Ali Paşa. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 4, s. 64-65). İstanbul: TDV.
- İpşirli, M. (2009). Sun'ullah Efendi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 37, s. 530-532). İstanbul: TDV.
- İşbilir, Ö. (2002). Kuyucu Murad Paşa. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 26, s. 507-508). Ankara: TDV.
- Kafesoğlu, İ. (1984). *Harezmsahlr Devleti tarihi* (2. Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Kafesoğlu, İ. (1989). Alparslan. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 2, s. 526-530). İstanbul: TDV.

- Kırlangıç, H. (1995). *İdris-i Bidlîsi Selim Şahname*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kiel, M. (1994). Deliorman. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 9, s. 141-144). İstanbul: TDV.
- Köprülü, F. (1976). *Türk edebiyatında ilk mutasavvıflar* (3. Baskı). Ankara: DİB.
- Kreutel, R. F. (1997). *Haniwaldanus Anonimi'ne göre Sultan Bayezid-i Velî*. (Çev. N. Öztürk). İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.
- Kur'an-ı Kerim Meali* (18. Baskı). (2009). (Çev. H. Altuntaş ve M. Şahin). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Mélikoff, I. (1993). *Uyur idik uyardılar Alevilik-Bektaşilik araştırmaları*. (Çev. T. Alptekin). İstanbul: Cem.
- Ocak, A. (2009). Selçuklular dinî, ilmî, fikrî ve tasavvufî hayat. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 36, s. 375-377). İstanbul: TDV.
- Ocak, A. Y. (1991). Babailik. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 4, s. 373-374). İstanbul: TDV.
- Ocak, A. Y. (1992a). Bektaşilik. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 5, s. 373-379). İstanbul: TDV.
- Ocak, A. Y. (1992b). Balım Sultan. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 5, s. 17-18). İstanbul: TDV.
- Ocak, A. Y. (1999). Aleviliğin tarihsel, sosyal tabanı ile teolojisi arasındaki ilişki problemine dair. *Tarihî ve Kültürel Boyutlarıyla Türkiye'de Aleviler, Bektaşiler, Nusayriler*. (Haz. İ. Kurt ve S. A. Tüz). İstanbul: Ensar.
- Ocak, A. Y. (2009). Babailer İsyanı'ndan Kızılbaşlığa: Anadolu'da İslam heterodoksisinin doğuşuna kısa bir bakış. *Geçmişten Günümüze Alevi-Bektaşî Kültürü*. (Ed. A. Y. Ocak). Ankara: Turizm ve Kültür Bakanlığı.
- Ocak, A. Y. (2011). *Babailer isyanı* (5. Baskı). İstanbul: Dergâh.
- Ocak, A. Y. (2012). *Alevi ve Bektaşî inançlarının İslam öncesi temelleri* (9. Baskı). İstanbul: İletişim.
- Ocak, A. Y. (2014). *Ortaçağlar Anadolu'sunda İslam'ın ayak izleri Selçuklu Dönemi makaleler, araştırmalar* (3. Baskı). İstanbul: Kitap.
- Öktem, N. (1999a). Anadolu Aleviliğinin senkretik yapısı, *Tarihî ve Kültürel Boyutlarıyla Türkiye'de Aleviler, Bektaşiler, Nusayriler*. (Haz. İ. Kurt ve S. A. Tüz). İstanbul: Ensar.
- Öktem, N. (1999b). Anadolu'da Alevi düşüncesinin oluşumu ve gelişimi. *I. Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Sempozyumu Bildirileri*. Gazi Üniversitesi, 22-24 Ekim 1998, Ankara, s. 251-261.
- Öngören, R. (2008a). Safeviyye. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 35, s. 460-462). İstanbul: TDV.
- Öngören, R. (2008b). Safiyyüddîn-i Erdebîlî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 35, s. 476-478). İstanbul: TDV.
- Öz, M. (1994). Ehl-i beyt, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 10, s. 498-501). İstanbul: TDV.
- Öz, M. (2010). Şia. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 39, s. 111-114). İstanbul: TDV.

- Özaydın, A. (2009). Sencer. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 36, s. 507-511). İstanbul: TDV.
- Özcan, A. (1991). Âşıkpaşazâde. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 4, s. 6-7). İstanbul: TDV.
- Özcan, A. (1999). Hüsrev Paşa Deli, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 19, s. 40-41). İstanbul: TDV.
- Özcan, A. (2003). Mehmed IV. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 28, s. 414-418). Ankara: TDV.
- Özcan, A. (2011). Tevârih-i Âl-i Osmân. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 40, s. 579-581). İstanbul: TDV.
- Özcan, A. (2022). Kemankeş Mustafa Paşa. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 25, s. 248-250). Ankara: TDV.
- Özgüdenli, O. G. (2020). Moğollar. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 30, s. 225-229). Ankara: TDV.
- Savaş, S. (2009). Osmanlılar ve Aleviler. *Geçmişten Günümüze Alevi-Bektaşî Kültürü*. (Ed. A. Y. Ocak). Ankara: Turizm ve Kültür Bakanlığı.
- Savaş, S. (2018). *XVI. asırda Anadolu'da Alevilik*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Sevim, A. (2003). Malazgirt Muharebesi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 27, s. 481-483). Ankara: TDV.
- Sümer, F. (1976). *Safevî Devleti'nin kuruluşu ve gelişmesinde Anadolu Türklerinin rolü*. Ankara: Selçuklu Tarih ve Medeniyeti Enstitüsü.
- Sümer, F. (1989). Akkoyunlular. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 2, s. 270-274). İstanbul: TDV.
- Sümer, F. (1991). Atsız b. Muhammed. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 4, s. 91-92). İstanbul: TDV.
- Sümer, F. (1999). *Oğuzlar (Türkmenler)* (5. Baskı). İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.
- Tanıncı, Z. (2006). Nakkaş Hasan Paşa. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 32, s. 329-330). İstanbul: TDV.
- Tansel, S. (1966). *Sultan II. Bâyezit'in siyasi hayatı*. İstanbul: Millî Eğitim.
- Tansel, S. (1969). *Yavuz Sultan Selim*. Ankara: Millî Eğitim.
- Taşgın, A. ve Solmaz, B. (2012). Tahrir defterlerinin Alevilik-Bektaşîlik araştırmalarına katkısı: Irene Beldiceanu-Steinherr örneği. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 61, 207-220.
- Taşköprülüzâde Ahmet Efendi. (2019). *Eş-şakâ'iku'n-nu'mâniyye fî ulemâi'd-Devleti'l-Osmâniyye Osmanlı âlimleri*. (Haz. M. Hekimoğlu, ed. D. Örs). İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Tekindağ, M. C. Ş. (1967). Yeni kaynak ve vesikaların ışığında Yavuz Sultan Selim'in İran Seferi. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi*, 17(22), 49-78.
- Tekindağ, Ş. (1968). Şah Kulu Baba Tekeli İsyanı. *Belgelerle Türk Tarihi Dergisi*, 4, 54-59.
- Timuroğlu, V. (1982). *Simavne Kadıoğlu Şeyh Bedreddin ve vâridât*. İstanbul: Ağaoğlu.
- Turan, Ş. (1992). Bayezid II. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 5, s. 234-238). İstanbul: TDV.

- Turan, Ş. (1997). Hadım Sinan Paşa. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 15, s. 7-8). İstanbul: TDV.
- Türkoğlu, İ. (2010). Şeybânî Han. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 39, s. 43-45). İstanbul: TDV.
- Uluçay, Ç. (2011). Yavuz Sultan Selim nasıl padişah oldu? *Tarih Dergisi*, 8, 185-200.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988). *Osmanlı tarihi* (7. Baskı). (2, 265-271). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu.
- Ünlüsoy, K. (2020). *Anadolu'da Hz. Ali tasavvurları (XIII.-XVI. yüzyıllar)* (2. Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Üzüm, İ. (2022). Kızılbaz. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 25, s. 546-557). Ankara: TDV.
- Varlık, M. Ç. (1993). Çaldıran Savaşı. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 8, s. 193-195). İstanbul: TDV.
- Yalçın, A. (2009). Anadolu Aleviliğinin başlangıç evreleri I: Horasan ve Maverünnehir'de ortaya çıkan gelişmeler. *Alevilik-Bektaşilik Araştırmaları Dergisi [Prof. Dr. Irene Melikoff'un anısına]*, 1, 1-17.
- Yalçın, A. (2010a). Anadolu Aleviliğinin başlangıç evreleri II: Anadolu'ya geliş ve yerleşim. *Alevilik-Bektaşilik Araştırmaları Dergisi*, 2, 1-18.
- Yalçın, A. (2010b). Anadolu Aleviliğinin başlangıç evreleri III: Anadolu yerleşim. *Alevilik-Bektaşilik Araştırmaları Dergisi*, sayı: 3, 8-45.
- Yaltkaya, M. Ş. (1991). Şeyh Bedreddin Simâvî. *İslam Ansiklopedisi* (5. Baskı). (Cilt: 2, s. 444-446). İstanbul: Millî Eğitim.
- Yaltkaya, M. Ş. (2001). *Simavna Kadıoğlu Şeyh Bedreddin hayatı-felsefesi-isyani*. (Haz. İ. Aka ve M. Demir). İstanbul: Temel.
- Yazıcı, T. (1993). Cüneyd-i Safevî, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 8, s. 123-124). İstanbul: TDV.
- Yıldırım, R. (2018). *Geleneksel Alevilik* (2. Baskı). (Haz. B. Şmşek). İstanbul: İletişim.
- Yıldırım, R. (2020). *Aleviliğin doğuşu* (3. Baskı). (Çev. B. Yıldırım). İstanbul: İletişim.
- Yiğit, İ. (2004). Mevâlî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 29, s. 424-426). Ankara: TDV.

Extended Abstract

It is known that Khorasan, where different states rule today, is the ancient homeland of the Alevis. Alevis in the Khorasan region, who adopted a rural lifestyle, had different places to stay in the relevant region, both summer and winter. Therefore, agriculture and animal husbandry, especially agriculture, were at the center of the life of the Alevis, in other words the Turks, living in the Khorasan region. The Khorasan region began to lose its old charm for Alevi Turks with the arrival of Arab armies to the region. Because agriculture, which is the lifeblood of social and economic life for Alevi Turks, and the summer and winter mansions necessary for it, were now within the sphere of influence of the Arab armies that came to the region. For this reason, important problems have begun to emerge in the Alevi Turkish community in the economic field. When some social problems that followed these problems were added to social life, it became necessary for the Turkish Alevi communities in the region to migrate.

When the gates of Anatolia were opened to the Turks with the Manzikert Victory, the route of migration became apparent. Alevi Turkish communities in Khorasan migrated to the Anatolian geography in tribes due to the social and economic necessities mentioned above. Turkish Alevi communities, who naturally carried their own culture as a result of migration, also incorporated some motifs from the new

geography they came to. For example, in today's Alevi interpretation of Islam, Hz. The love of Ali and Ahl al-Bayt and the mourning beliefs of Karbala were integrated into the main body after the Turks came to Anatolia. Therefore, today's Alevi understanding has produced a unique interpretation of Islam by blending many different cultural and religious motifs found in the Anatolian geography with its own main idea. For this reason, it can be said that it has a syncretic structure.

It is also necessary to mention the charismatic figures that influenced the Turkish communities settled in the Anatolian geography. In this context, it is necessary to contact Shah Ismail, who contributed a lot to the organization and expansion of the Safavid State. So much so that Shah Ismail is considered a dominant element in determining the periods of Anatolian Alevism. Because Anatolian Alevism is categorized as before and after Shah Ismail. Prophet Muhammad, who is in the Shia faith and has been touched upon before. It is known that beliefs such as the love of Ali and Ahl al-Bayt and the mourning of Karbala entered Alevism during the influence of Shah Ismail.

It is a known fact that while the events mentioned above were taking place, different states were simultaneously struggling for political influence and power in the Anatolian geography. In this context, Ottoman-Safavid relations can be taken as basis. It is known that while the understanding of Islam with Sunni motifs was dominant in the places under Ottoman rule, the Shia interpretation of Islam was dominant in the Safavid hinterland. Therefore, the relations of Alevi Turks under Ottoman rule with the Safavid State have always been a problem for the Ottoman Empire. Although Alevi and Shiites living in the Anatolian geography are quite different religious structures from each other, they were accepted as one of the points of tension in Ottoman-Safavid relations due to their influence and influence problems. However, it is not correct to read the issue through sectarian differences. In other words, it is wrong to say that Alevi Turks were not close to the Ottomans in terms of sect, and therefore many different social events took place. Because it is known that there were many Turkish Alevi communities who fought both on the Ottoman side and on the side of the Safavid State in the Battle of Chaldiran, which was one of the breaking points in Ottoman-Safavid relations. Therefore, it would be a more accurate understanding to read this war between the two Turkish states as a struggle for political and commercial power, rather than as a result of sectarian differences.

The relationship between the own culture of the Alevi and Turkish communities who migrated to the Anatolian geography and the culture of the place they came from also appears as a remarkable situation. The Alevi and Turkish communities, who adopted a rural lifestyle in the Khorasan region before the migration, continued their rural life in the Anatolian geography where they settled after the migration, which sometimes caused a rift with the central administration. Therefore, it is necessary to look for the main source of the tensions experienced during both the Seljuk and Ottoman reigns here. In other words, it was not easy for people who lived a rural lifestyle and were quite accustomed to this lifestyle to adapt to a settled order under central administration. As it is known, social change is not always an easy or quick phenomenon. On the contrary, it mostly indicates a painful and troublesome process. In this respect, the main source of the problems between the Alevi Turkish community and the central administration in both the Seljuk and Ottoman periods is not religious/sectarian differences. This is the main source of these problems; commercial, political and administrative problems. In other words, the tension is based on more secular reasons rather than religious ones.

For example, during both the Seljuk and Ottoman founding periods, they received a lot of help from the Alevi Turkish communities in the Anatolian geography. In a way, their struggles and aid were an important point in the establishment and strengthening of the relevant states. However, it is known that when both the Seljuks and the Ottomans began to expand and spread to different geographies, different cultural elements entered into their structure. Therefore, it is seen that different cultural motifs experience tension at times. For example, the partial Persian influence in the Seljuk period and the relatively Arab influence in the Ottoman period draw attention as phenomena that Turkish Alevi in the Anatolian geography could not adapt to.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/1 2024 s. 182-196, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

KUTADGU BİLİG'İN EĞİTSEL DEĞERİNE YÖNELİK ÇALIŞMALAR ÜZERİNE BİR İNCELEME*

Kürşad Çağrı BOZKIRLI**

Lütfi AVCI***

Bahattin ŞİMŞEK****

Geliş Tarihi: 14 Ocak 2024

Kabul Tarihi: 12 Şubat 2024

Öz

Bu araştırmanın amacı, Kutadgu Bilig'in eğitsel değerine yönelik çalışmaları bir araya getirmek, ilgili araştırmaları birtakım özelliklerine göre inceleyip değerlendirmektir.

Araştırma "Doküman İncelemesi" yöntemiyle yürütülmüş ve verilerin çözümlenmesi için "İçerik Analizi" tekniği kullanılmıştır. Tr Dizin ve Ulusal Tez Merkezi veri tabanları incelenerek yapılan alan yazını taraması sonucunda Kutadgu Bilig üzerine yayımlanmış olan çalışmalar içerisinde eserlerin eğitsel değerine yönelik yürütülmüş olan 21 makale, 8 yüksek lisans tezi, 2 doktora tezi tespit edilmiştir. Elde edilen veriler 5 farklı başlık altında tablolaştırılarak aktarılmıştır.

Araştırma sonucunda Kutadgu Bilig'in eğitsel değeri üzerine yapılan çalışmaların çoğunlukla 2017-2021 yılları arasında yoğunlaştığı, birçoğunda araştırma ve analiz yöntemlerinin belirtilmediği, belirtilenlerin ise nitel şekilde desenlendiği ve bu araştırmalarda toplanan verilerin içerik analiziyle analiz edildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kutadgu Bilig, eğitsel değer, inceleme.

A REVIEW ON STUDIES REGARDING THE EDUCATIONAL VALUE OF KUTADGU BILIG

Abstract

The aim of this research is to compile studies related to the educational value of Kutadgu Bilig, and to examine and evaluate relevant research based on certain characteristics.

The research was conducted using the document analysis, and the "Content Analysis" technique was employed for analyzing the data. Through a literature review conducted on TR Index and National Thesis Center

* Bu çalışma 15-17 Kasım 2023 tarihleri arasında düzenlenen 12. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi'nde sunulan sözlü bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş hâlidir.

** Doç. Dr.; Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, kursad36@gmail.com.

*** Yüksek Lisans Öğrencisi; Kafkas Üniversitesi, 65lutfi.avci@gmail.com.

**** Öğr. Gör. Dr.; Atatürk Üniversitesi, TÖMER, b.simsek@atauni.edu.tr.

databases, a search for studies published on Kutadgu Bilig's educational value resulted in the identification of 21 articles, 8 master's theses, and 2 doctoral theses. The obtained data were categorized under 5 different headings and presented in tables.

As a result of the research, it was determined that studies on the educational value of Kutadgu Bilig were mostly concentrated between 2017 and 2021. In many of these studies, research and analysis methods were not specified; those that were mentioned were predominantly designed qualitatively. Additionally, it was found that the data collected in these studies were analyzed through content analysis.

Keywords: Kutadgu Bilig, educational value, examination.

Giriş

Değer, daha çok bireylerin kendilerinin de dâhil olduğu, insanların ve olayların önemini seçmek, kıymetini belirlemek veya nitelendirmek için kullanılan soyut ölçü olarak tanımlanabilir (TDK, 2005; Schwartz, 1992'den aktaran Yazıcı, 2014). "Toplumu oluşturan bireylerin bir arada yaşamasını sağlayan, kişiler arası ilişkilerde köprü vazifesi üstlenerek geçmiş, bugün ve gelecek arasında bağ kuran düzenleyici unsurlar" (Alyılmaz ve Şahin, 2019, s. 403) olarak da tanımlanan değerler aynı zamanda "milletlerin, toplumların; tarihini, kültürünü, sosyal düzenlerini devam ettirebilmeleri için mutlak surette gelecek nesillere aktarılması gereken ilkeler"dir (Gök ve Alyılmaz, 2021, s. 1536). Bu nedenle değer, kültür ve kültürel öğeler birbirinden ayrı düşünülemez. Toplumu oluşturan bireylerin ortak süzgecinden geçerek anlam yüklenen kavramlar kültürel değerleri oluşturmaktadır (Şen, 2022, s. 911). Değerler / kültür sözlü veya yazılı olarak aktarılabilir. İnsanların hayatlarında önemli bir yere sahip olan "değer", "ölçüt", "sosyal değer" gibi kavramlar aslında bir "ahlaki inanç"tır (Yazıcı, 2014). Farklı şekillerde tanımlanan değer kavramının "bireylere hayatlarında yol gösteren hem toplumların ayırt edilmesini hem de toplumun / toplumların kaynaşmasını 'sağlayan pekiştirici ve kuşatıcı' ilkeler ve inançlar olduğu anlaşılmaktadır" (Yazıcı, 2014, s. 211). Eğitsel değer ise "öğrenim çağındaki bütün bireylerin uygun ahlaki kararlar almasını ve davranışlar sergilemesini sağlayacak duygu, düşünce ve davranışlardır" (Tomul ve Çelik, 2014, s. 216)

"Türk tarihinin her kırılma anında varlığını hissettiren din, eski Türk medeniyetinin vazgeçilmez bir parçası olmuştur" (Sarıoğlu, 2023, s. 90). İslamiyet'in kabulü gibi büyük bir kültürel değişime ayak uydurmak hiç kolay olmamıştır. Türklerin İslamiyet'i kabul ettiği ilk dönemlerde bireylerin kabul edilen yeni dine ve medeniyete uyum sağlayamamalarından kaynaklı toplumsal sorunların aşılmasında değerlerin aktarımı büyük önem taşımaktadır. Bu ihtiyacı gören dönemin aydınları birtakım eserler hazırlamışlardır. Yusuf Has Hacib tarafından "içinde yaşadığı toplumun aksayan yönlerini" (Yavuz, 2009, s. 165) ortaya koymak için yazılan Kutadgu Bilig bu eserlerin ilk ve en önemlilerinden biridir.

Yusuf Has Hacib, XI. yüzyılın başlarında Balasagun'da dünyaya gelmiştir. "Yusuf, İslami Dönem Türk edebiyat, sanat ve bilim hayatının bilinen Türkçe eser sahibi ilk aydını, ilk sosyoloğu, ilk siyaset kuramcısıdır" (Eker, 2006, s. 193-194). Yusuf Has Hacib soylu bir aileye mensuptur ve iyi bir eğitim almıştır (Ercilasun, 2010). Yazdığı eser ve dili kullanırken gösterdiği hassasiyet ve başarı onun aldığı eğitimi gösterir niteliktedir (Biçer, 2017). Bu eser ile Has Hacib ünvanı alan Yusuf, XI. yüzyılın sonlarında vefat etmiştir.

“İslami Dönem Türk edebiyatının bilinen ilk eseri olan Kutadgu Bilig, Karahanlılar Dönemi’nde Yusuf Has Hacib tarafından okuyucularına her iki dünyada kurtuluş ve saadete erişmenin yollarını göstermek amacıyla” kaleme alınmıştır (Bozkırlı, 2015, s. 5). Eser, “Didaktik, mesnevi tarzında bir siyasetnamedir” (Eker, 2006, s. 194). Ancak, “eser mevzuu bakımından İranlıların Siyâsetnâme’leri tarzında” kaleme alınmıştır. Hacib, “İranlıların Siyâsetname’leri”nden farklı olarak sade mecaz ve istiareler içeren bir dil kullanarak dört ana karakter aracılığıyla devlet yönetiminden sofraya adabına kadar birçok değeri ve kültürel faktörü okuruna kurgu yoluyla aktarmıştır (Öz, 2011, s. 20). Eserin bir diğer özelliği ise İslamiyet’i benimseyen Türk topluluklarında eski Türk kültürüne ait izlere barındırıyor olmasıdır (Bozkırlı, 2015).

Yusuf Has Hacib, eseri yazma amacını yine eserde yer verdiği şu beyitlerle aktarmıştır (Arat, 2008, s. 144-145):

Tablo 1: Kutadgu Bilig’in Amaçları

Beyit No:		
350	Kitab atı urdum Kutadgu Bilig Kutadgu okıgıka tutsu elig	<i>Kitabı adını Kutadgu Bilig Koydum; Okuyana kutlu olsun ve elinden tutsun.</i>
351	Sözüm sözledim men bitidim bitig Sunup iki ajunni tutgu elig	<i>Ben sözümü söyledim ve kitabı yazdım; Bu kitap uzanıp her iki dünyayı da tutan bir eldir.</i>
352	Kişi iki ajunni tutsa kutun Kutadmiş bolur bu sözüm çin bütün	<i>Kişi her iki dünyayı da devletle elinde tutarsa kutlu olur; Bu sözüm doğru ve dürüsttür.</i>

Yusuf Has Hacib, kitabını dört farklı alegorik karakter üzerine inşa etmiştir. Alegori, “sanatsal bir tarzla bir sözcüğün ya da anlatımın asıl anlamını başka bir anlama dönüştürme” olarak tanımlanır (Yolcu, 2021, s. 192). Yazar, eserinde inşa ettiği dört temel karakteri şu beyitlerle açıklamıştır:

Tablo 2: Eserde Bulunan Dört Temel Karakter

Beyit No:		
353	Bu Kün Togdı ilig tidim söz başı Yörügin ayayın ey edgü kişi	<i>Önce, hükümdar Kün-Toğdı’dan söz ettim; Bunu açıklayalım, ey iyi kişi.</i>
354	Basa aydım emdi bu Ay Toldı’nı Anıngdın yarıyur iduk kut küni	<i>Sonra Ay-Toldı’dan söz açtım; Mübarek mutluluk güneşi onunla parlar.</i>
355	Bu Kün Togdı tıgıli törü ol köni Bu Ay Toldı tıgıli kut ol kör anı	<i>Bu Kün-Toğdı dediğim doğrudan doğruya kanundur; Ay Toldı ise mutluluktur.</i>
356	Basa aydım emdi kör Ögdülmişig Ukuş atı ol bu bedütür kişig	<i>Bundan sonra Ögdülmiş’i anlattım; O aklın adıdır ve kişiyi yükseltir.</i>
357	Anıngda basası bu Odgurmuş ol Munı âkibet tip özüm yermiş ol	<i>Ondan sonraki Odgurmuş’tır; Onu ben akibet olarak aldım.</i>

Yusuf Has Hacib, dört karakteri ve temsil ettikleri kavramları okuruna anlattıktan sonra sözünün dinlenmesini aktarmak için şu iki beyiti kaleme almıştır:

Tablo 3: Yusuf Has Hacib’in Sözünün Dinlenmesini İfade Eden Beyitler

Beyit No:		
358	Bu tört meng öze sözledim men sözüg Okısa açılğay yitig kıl sözüg	<i>Ben sözü bu dört şey üzerine söyledim; Okursan anlaşılır, iyice dikkat et.</i>
359	Sevinçin yorıglı ay edgü yigit Sözümni yava kılma könglün eşit	<i>Ey sevinç içinde ömür süren iyi genç, Sözümü yabana atma, gönülden dinle.</i>

Kutadgu Bilig’in eğitsel değeri üzerine TR Dizin ve Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında yayımlanmış çeşitli çalışmalar (Mert ve Bozkırlı, 2016; İnce vd., 2019; Hunutlu, 2020; Şimşek ve İnce, 2020; Özavşar, 2022; Kalsın, 2023; Bozkırlı, 2015; Çetin, 2018) bulunmaktadır. Ancak farklı yöntemlerle yürütülen ve eserin eğitsel değeriyle ilgili farklı

tespitleri olan bu araştırmaların bir arada değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın temel gerekçesini bu eksiklik oluşturmaktadır.

“Kutadgu Bilig’in Eğitsel Değerine Yönelik Çalışmalar Üzerine Bir Araştırma” adlı bu çalışma ile Kutadgu Bilig’de geçen eğitsel değerlerin tespit edildiği çalışmaların sistematik bir incelemeye tabi tutulması amaçlanmıştır. Yapılan bu araştırma Kutadgu Bilig’in eğitsel değeri üzerine yapılmış olan çalışmaları sistematik bir analize tabi tutan ilk incelemedir.

Bu amaca dönük olarak “Kutadgu Bilig’in eğitsel değeriyle ilgili yapılan çalışmaların özellikleri nelerdir?” problem durumu kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Kutadgu Bilig’in eğitsel değeriyle ilgili çalışmalar teorik mi uygulamalı mı?
2. Kutadgu Bilig’in eğitsel değeriyle ilgili çalışmalar hangi yıllarda yürütülmüştür?
3. Kutadgu Bilig’in eğitsel değeriyle ilgili çalışmalarda kullanılan desenler nelerdir?
4. Kutadgu Bilig’in eğitsel değeriyle ilgili çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntem / teknikleri nelerdir?
5. Kutadgu Bilig’in eğitsel değeriyle ilgili çalışmalarda hangi eğitsel değerler tespit edilmiştir?

1. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, yöntemi, incelenen dokümanlar, veri toplama ve veri analiz yöntemleri hakkında bilgi verilmiştir.

1.1. Araştırma deseni

Kutadgu Bilig’in eğitsel değerine yönelik çalışmaların belirlenerek analiz edilmesine yönelik bu araştırma nitel şekilde desenlenmiş ve doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Nitel araştırma: “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” şeklinde tanımlanırken (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39) doküman incelemesi “Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 187).

1.2. İncelenen dokümanlar

Çalışmada TR Dizin ve Ulusal Tez Merkezi taranarak Kutadgu Bilig’in eğitsel değeri bağlamında ele alındığı, 2008-2023 tarihleri arasında yayımlanmış 31 araştırma tespit edilmiştir. Tespit edilen araştırmalar bu çalışma kapsamında incelemeye tabi tutulmuştur.

1.3. Veri analiz yöntemi

Araştırmanın ilk dört sorusu kapsamında toplanan verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde herhangi bir yazılı metin ya da belgenin (gözlem, görüşme, resmî ve kişisel belge, gazete vb.) içeriğini açıklayan / özetleyen temel kavramlara ulaşılması amaçlanmaktadır. Bu yöntemde temelde yapılan şey elde edilen verilerin incelenmesi, kodlarla ayrıştırılması ve sayısal / istatistiksel olarak ortaya konularak analiz edilmesidir (Ekiz, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Beşinci araştırma sorusu doğrultusunda

elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizinde Bozkırlı'nın (2015) oluşturduğu temalardan yararlanılmıştır.

2. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

2.1. Kutadgu Bilig'in eğitsel değeriyle ilgili çalışmalar teorik mi uygulamalı mı?

İncelenen çalışmaların yürütülme şekillerine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Kutadgu Bilig'in Eğitsel Değeriyle İlgili Çalışmaların Uygulanma Biçimleri

	T	U
M1	x	
M2	x	
M3	x	
M4	x	
M5	x	
M6	x	
M7	x	
M8	x	
M9	x	
M10	x	
M11	x	
M12	x	
M13	x	
M14	x	
M15	x	
M16	x	
M17	x	
M18	x	
M19		x
M20	x	
M21	x	
DT1	x	
DT2		x
YLT1	x	
YLT2	x	
YLT3		x
YLT4	x	
YLT5	x	
YLT6	x	
YLT7	x	
YLT8	x	
Toplam	28	3

Tablo 4'e göre incelenen çalışmaların 28'inin teorik, 3'ünün ise uygulamaya dayalı araştırmalar olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Kutadgu Bilig'in eğitsel değerine yönelik çalışmaların çoğunlukla teorik düzeyde kaldığı ve uygulamalı çalışmaların sayısının yetersiz olduğu söylenebilir.

2.2. Kutadgu Bilig'in eğitsel değeriyle ilgili çalışmalar hangi yıllarda yürütülmüştür?

İncelenen çalışmaların yürütülme yıllarına ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Kutadgu Bilig'in Eğitsel Değeriyle İlgili Çalışmaların Yürütülme Tarihleri

	2008	2010	2012	2013	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
M1	x										
M2										x	
M3									x		
M4											x
M5									x		
M6										x	
M7											x
M8			x								
M9			x								
M10								x			
M11											x
M12							x				
M13		x									
M14											x
M15									x		
M16							x				
M17									x		
M18			x								
M19						x					
M20					x						
M21				x							
DT1											x
DT2					x						
YLT1											x
YLT2									x		
YLT3									x		
YLT4									x		
YLT5											x
YLT6											x
YLT7						x					
YTL8									x		
Toplam	1	1	3	1	2	2	2	1	8	2	8

Tablo 5'e göre incelenen çalışmaların 8'inin 2021, 8'inin 2019, 3'ünün 2012, 2'sinin 2020, 2'sinin 2017, 2'sinin 2016, 2'sinin 2015, 1'inin 2018, 1'inin 2013, 1'inin 2010 ve 1'inin de 2008 yıllarında yürütüldüğü tespit edilmiştir. Buna göre Kutadgu Bilig'in eğitsel değerine yönelik çalışmaların çoğunlukla 2017-2021 yılları arasında yapıldığı söylenebilir.

2.3. Kutadgu Bilig'in eğitsel değeriyle ilgili çalışmalarda kullanılan desenler nelerdir?

İncelenen çalışmalarda kullanılan araştırma desenlerine ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Kutadgu Bilig'in Eğitsel Değeriyle İlgili Çalışmalarda Kullanılan Desenler

	Nitel	Nicel	Yok / Belirtilmemiş
M1			x
M2	x		
M3	x		
M4			x
M5			x
M6	x		
M7	x		
M8			x
M9		x	
M10		x	
M11	x		
M12	x		
M13			x
M14			x
M15			x
M16	x		
M17			x
M18	x		
M19		x	
M20	x		
M21			x
DT1	x		
DT2		x	
YLT1			x
YLT2	x		
YLT3	x		
YLT4			x
YLT5	x		
YLT6	x		
YLT7	x		
YLT8			x
Toplam	15	4	12

Tablo 6'ya göre incelenen çalışmaların 12'sinin araştırma deseninin belirtilmediği, 15'inin nitel araştırma, 4'ünün de nicel araştırma desenleri kullanılarak yürütüldüğü tespit edilmiştir. Buna göre Kutadgu Bilig'in eğitsel değerine yönelik çalışmaların çoğunda araştırma deseninin belirtilmediği ve çalışmaların belirli bir desene dayandırılmadığı söylenebilir.

2.4. Kutadgu Bilig'in eğitsel değeriyle ilgili çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntem / teknikleri nelerdir?

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntem / tekniklerine ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Kutadgu Bilig'in eğitsel değeriyle ilgili çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntem / teknikleri

	Betimsel Analiz	Kestirimsel İstatistik	İçerik Analizi	Yok / Belirtilmemiş
M1				x
M2				x
M3	x		x	
M4				x
M5				x
M6				x
M7				x
M8				x
M9				x
M10	x			
M11			x	
M12				x
M13				x
M14				x
M15				x
M16				x
M17				x
M18	x			
M19		x		
M20				x
M21				x
DT1				x
DT2			x	
YLT1				x
YLT2	x			
YLT3	x			
YLT4				x
YLT5			x	
YLT6	x			
YLT7	x			
YLT8				x
Toplam	7	1	4	20

Tablo 7'ye göre incelenen çalışmaların 20'sinin analiz yöntem / tekniğinin belirtilmediği, 7'sinin betimsel analiz, 4'ünün içerik analizi, 1'inin de kestirimsel istatistik yöntemleriyle yürütüldüğü tespit edilmiştir. Buna göre Kutadgu Bilig'in eğitsel değerine yönelik çalışmalarda çoğunlukla nitel veri toplandığı ve analiz yöntemlerinin belirtilmediği söylenebilir.

2.5. Kutadgu Bilig'in eğitsel değeriyle ilgili çalışmalarda hangi eğitsel değerler tespit edilmiştir?

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda tespit edilen eğitsel değerlere ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: Kutadgu Bilig'in Eğitsel Değeriyle İlgili Çalışmalarda Elde Edilen Eğitsel Değerler

	Bilgi Felsefesi	Çocuk Eğitimi	Gelişim Psikolojisi	Öğrenme Psikolojisi	Toplumsal Yaşam
M1		x			x
M2		x	x	x	x
M3	x			x	x
M4	x				x
M5	x			x	x
M6				x	x
M7			x		
M8			x		x
M9		x		x	x
M10	x				x
M11					x
M12					x
M13		x		x	x
M14				x	
M15	x				x
M16					x
M17					x
M18	x			x	x
M19	x	x	x	x	x
M20			x		
M21					x
DT1	x		x	x	x
DT2	x	x	x	x	x
YLT1		x	x		x
YLT2	x	x		x	x
YLT3		x			x
YLT4	x	x			x
YLT5	x	x	x	x	x
YLT6	x		x		x
YLT7	x	x		x	x
YLT8	x			x	x
Toplam	15	12	10	4	28

Tablo 8'e göre incelenen çalışmalarda elde edilen eğitsel değerlerin 15'inin bilgi felsefesi, 12'sinin çocuk eğitimi, 10'unun gelişim psikolojisi, 4'ünün öğrenme psikolojisi ve 28'inin de toplumsal yaşam ile ilgili olduğu söylenebilir. Buna göre Kutadgu Bilig'in eğitsel değerine yönelik yapılan çalışmalarda eserin en sık toplumsal yaşamla ilgili değerlerle ilişkilendirildiği söylenebilir.

3. Sonuç ve Öneriler

Kutadgu Bilig'in eğitsel değerine yönelik çalışmalar incelendiğinde yürütülen çalışmaların büyük çoğunluğunun bir uygulamaya dayanmadığı / teorik düzeyde kaldığı görülmektedir. Akarsu ve Akarsu'ya (2019) göre bir eğitim araştırmasının yalnızca kavramsal, bilişsel düzey veya herhangi bir sürecin incelenmesi ile sınırlı kalması gerçekçi bir sonuç elde etmede eksiklik yaratabilirken genelde eğitimin güncel sorunlarıyla şekillenen uygulamalı araştırmalar günlük hayatta karşılaşılabilecek sorunlara, problemlere acil çözümler sunmaktadır.

Bu nedenle eğitsel değer üzerine yürütülecek araştırmaların uygulamalı araştırma olarak yürütülmesinin daha sağlıklı olacağı söylenebilir.

Kutadgu Bilig'in eğitsel değeriyle ilgili çalışmaların çoğunlukla 2017-2021 yılları arasında yapıldığı tespit edilmiştir. Araştırmaların çoğunlukla bu tarihler arasında yayınlanmasının başlıca nedeni Türkçe dersi öğretim programı olabilir. Türkçe dersi öğretim programında ders kitaplarına alınacak metinlerin nitelikleri maddeler hâlinde sıralanmıştır. Önceki Program'da yer alan "Ders kitaplarına alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden, edebî ve kültürel değer taşıyan metinler alınmalıdır." maddesine 2018 yılında "Türk Cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri edebiyatlarından eserlere yer verilmelidir." ifadesi eklenmiştir. Bu madde, araştırmacıları Türk cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri edebiyatlarında bulunan eserleri eğitsel açıdan analiz etmeye yönlendirmiş olabilir.

Kutadgu Bilig'in eğitsel değeriyle ilgili çalışmaların büyük bir çoğunluğunun araştırma desenlerinin belirtilmediği tespit edilmiştir. Özellikle nicel araştırmalarda yanlış yöntem seçerek doğru sonuçlara ulaşamayacağı düşünülürse yöntem seçiminin önemi daha net anlaşılacaktır. Bununla birlikte bir bilimsel araştırmada doğru yöntemin seçimi ve kullanımı zaman, maliyet ve enerji gibi konularda tasarruf elde etmeyi sağlayacağından büyük öneme sahiptir (Bozkırlı, 2018; Bozkırlı ve Er, 2018). Bu araştırmada yöntemleri belirtilen az sayıda çalışmanın ise büyük oranda nitel şekilde desenlendiği görülmüştür.

Kutadgu Bilig'in eğitsel değeriyle ilgili çalışmaların çoğunda veri analiz yönteminin belirtilmediği tespit edilmiştir. Daha önce ifade edildiği gibi bu tarz sorunların eğitimle ilgili çalışmalarda olması büyük bir eksikliklerdir. Araştırmalarda kullanılan analiz yöntemlerinin belirtilmesi araştırmacının bu konuda bilgi sahibi olduğunu göstermektedir. Çünkü, "sunduğunuz şey bildiğiniz şeydir" (Miles ve Huberman 1994'ten akt. Glesne, 2020, s. 275). Dolayısıyla bu araştırmada incelemeye tabi tutulan çalışmalarda yöntem (araştırma-veri analizi) belirtilmemesinin yöntem bilgisi eksikliğinden / yoksunluğundan kaynaklandığı söylenebilir. Bilimin temel işlevi ve özellikleri arasında "tekrarlanabilirlik" vardır (Ekiz, 2020). Bu özellik bilimsel araştırmaların farklı yer ve zamanlarda farklı araştırmacılar tarafından tekrar yapılarak sonuçlarının sınanması ve teyit edilebilmesi anlamına gelir. Yalnızca belirli bir sistematığı olan araştırma kendinden sonraki araştırmalara ve araştırmacılara bu anlamda ilham kaynağı olabilir. Onlara yol gösterebilir. Eğer bilimsel bir araştırma raporu bu niteliği taşıyorsa en azından tekrar edilebilirlik bağlamında zayıf olduğu söylenebilir. "Çünkü bilimsel araştırmalarda ulaşılacak sonuçlar birtakım verilere dayanmak zorundadır. Aksi hâlde araştırmacılarca ifade edilenlerin gerçekliği sorgulanmak durumunda kalacaktır. Bu nedenle eğitsel içerikli araştırmaların yöntem ve veri toplama süreçlerine azami özen gösterilmesi gerekmektedir" (Bozkırlı ve Er, 2018, s. 66).

Kutadgu Bilig'in eğitsel değerine yönelik çalışmalar incelendiğinde çocuk eğitime, toplumsal yaşama ve bilgi felsefesine yönelik değerlerin yoğun biçimde tespit edildiği görülmüştür. Bu durum Bozkırlı'nın (2015) Kutadgu Bilig'in eğitsel bir değerinin olduğuna yönelik tespitini desteklemektedir. Aslında bu Kutadgu Bilig ile ilgili her araştırmacının ortak kanaati bu önemli eserin birçok değeri barındırdığıdır.

Kaynaklar

- Akarsu, B. ve Akarsu, B. (2019). *Bilimsel araştırma tasarımı nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. İstanbul: Cinius.
- Alyılmaz, C. ve Şahin, H. (2019). Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinin eğitsel değerler açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 402-418.
- Arat, R. R. (2008). *Kutadgu bilig*. (2. Baskı). İstanbul: Kabalcı.
- Biçer, N. (2017). *Türkçe öğretim tarihi*. İstanbul: Kesit.
- Bozkırlı, K. Ç. (2015). *Kutadgu Bilig'deki eğitsel öğelerin tespiti ve bu öğelere yönelik Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozkırlı, K. Ç. (2018). *Bilimsel yazma teknikleri. Türk dili 2 konuşma yazma sunu el kitabı*. (ed. Gündüz, O. ve Şimşek, T.). Ankara: Grafiker.
- Bozkırlı, K. Ç. ve Er, O. (2018). Boşnaklara Türkçe öğretimi ile ilgili araştırmalar üzerine betimsel bir inceleme. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 61-70.
- Çetin, T. (2018). *Kutadgu Bilig'de çocuk ve çocuk eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eker, S. (2007). *Yusuf Has Hacıp "Kutadgu Bilig" (1069)*. Türk edebiyatı tarihi I. (ed. Halman, T. S. vd.). (2. Baskı). İstanbul: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Anı.
- Ercilasun, A. B. (2010). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili ve tarihi*. (9. Baskı). Ankara: Akçağ.
- Glesne, C. (2020). *Nitel araştırmaya giriş*. (çev. Ersoy, A. ve Yalçınoglu, P.) (6. Baskı). Ankara: Anı.
- Gök, M. ve Alyılmaz, S. (2021). Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun şiirlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(4), 1535-1550.
- Hunutlu, Ü. (2020). Kutadgu Bilig'de fen bilimleri. *Osmanlı Mirası Araştırmaları Dergisi*, 7(18), 319-345.
- İnce, Ö., Akkaya, M., Akkaya, N. ve Şimşek, T. (2019). Klasik edebiyat bağlamında Kutadgu Bilig'de değerler eğitimi. *Turkish Studies*, 14(4), 2397-2424.
- Kalsın, Ş. (2023). Kelile ve Dimne'den Kutadgu Bilig'e siyasetnamelerde etik değerler. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 10, 588-601.
- MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı*. Erişim adresi: <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2017.pdf>.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Erişim adresi: http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce_2018.pdf.
- Mert, O. ve Bozkırlı, K. Ç. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının Kutadgu Bilig'deki eğitsel öğelere yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(4), 2064-2084.
- Öz, Ş. (2011). Kutadgu Bilig'de Türk cihan hâkimiyeti düşüncesi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 11(1), 19-35.

- Özavşar, R. (2022). Kutadgu Bilig’de akıl ile ilgili kavramsal metaforlar. *Edebî Eleştiri Dergisi*, 5(2), 476-493.
- Sarioğlu, A. (2023). Türklerin İslamiyet’e geçiş süreci ve etkili olan faktörler. *Dünya İnsan Bilimleri Dergisi*, 2023(1), 87-110.
- Şen, N. (2022). Eski Türk dili ve kültürü açısından *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi*’ne bir bakış. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 9, 910-930.
- Şimşek, T. ve İnce, Ö. (2020). Kutadgu Bilig ile değerler eğitimi. *Turkish Studies*, 15(1), 507-528.
- Tomul, E. ve Çelik, K. (2014). Öğretmen eğitsel değerler ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 215-227.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Yavuz, K. (2009). Yusuf Has Hacib ve Kutadgu Bilig. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 37(37), 137-180.
- Yazıcı, H. (2021). Edebiyat sosyolojisinin bölümleri ve konuları. *Folklor Akademi Dergisi*, 4(1), 40-55.
- Yazıcı, M. (2014). Değerler ve toplumsal yapıda sosyal değerlerin yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 209-223.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, S. (2019). Edebiyat sosyolojisi bağlamında toplumsal gerçekliğin edebî esere yansması: “Ölüm kurtarıcı olursa (Gile-Merd) örneği”. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 63, 237-251.
- Yolcu, E. (2021). Tanpınar’ın “Abdullah Efendi’nin Rüyaları” ve “Yaz Yağmuru” adlı hikâyelerinde alegorik kullanımlar. *Doğu Esintileri*, 1(14), 189-211.

İncelenen Araştırmalar

- Bilgen, S. (2019). *Değerler eğitimi açısından Kutadgu Bilig*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çorum: Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Birkan, G. Z. (2016). *Kutadgu Bilig’de değerler öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozkırlı, K. Ç. (2015). *Kutadgu Bilig’deki eğitsel öğelerin tespiti ve bu öğelere yönelik Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, A. (2010). Kutadgu Bilig’de Türk aile kültüründe bir babanın oğul imajı ya da süregiden bellek/kültür. *Millî Folklor*, 85, 122-132.
- Çetinkaya, B. (2017). Kutadgu Bilig’de kavramsal metaforlar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 377-399.
- Demir, E. (2021). Kutadgu Bilig’de inşa edilen kadın kimliği üzerine sosyal bir inceleme. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 4, 199-208.
- Eker, Ö. ve Kök, A. (2019). Kültürel dil bilim bağlamında Kutadgu Bilig metaforları. *Mediterranean Journal of Humanities*, 9(2), 225-242.
- Emiroğlu, S. (2012). Kutadgu Bilig’de çocuk eğitimi. *Turkish Studies*, 7(1), 1027-1041.
- Gönen Kayacan, S. (2018). Kutadgu Bilig’de farkındalık. *Turkish Studies*, 13(12), 683-692.

- Gümüş, İ. (2015). Kutadgu Bilig’de zekâ kavramı. *Turkish Studies*, 10(16), 593-604.
- Gündeş, O. (2021). *Sosyal bilgiler öğretiminde “Kutadgu Bilig”in değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İnce, Ö., Akkaya, M., Akkaya, N. ve Şimşek, T. (2019). Klasik edebiyat bağlamında Kutadgu Bilig’de değerler eğitimi. *Turkish Studies*, 14(4), 2397-2424.
- Kaya, F. ve Akpınar, E. (2017). Kutadgu Bilig’de Türk yemek adabı ve kültürü. *Turkish Studies*, 12(21), 335-348.
- Koç, B. (2012). Türk Devleti’nde akıl: Kutadgu Bilig ve Babürnâme. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 31(52), 55-77.
- Küçükler, E. (2019). *Kutadgu Bilig’de kültür unsurları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kükreler, B. G. (2021). *11. Yüzyılda kadına, Divânu Lugâti’t-Türk ve Kutadgu Bilig üzerinden karşılaştırmalı bir bakış*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Mert, O. ve Bozkırlı, K. Ç. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının Kutadgu Bilig’deki eğitsel öğelere yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(4), 2064-2084.
- Okur, A. ve Beyce, E. (2013). *Dinleme becerisinin kültürümüzdeki yeri ve dinleme eğitiminin önemi: Kutadgu Bilig örneği üzerinden*. *Turkish Studies*, 8(4), 1099-1110.
- Osman, F. (2021). Kutadgu Bilig’deki önermeler üzerine klasik mantık açısından bir inceleme. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, 11(21), 45-62.
- Önler, Z. (2008). Kutadgu Bilig’de toplumsal kabul ve geleneklerden yansımalar. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(15), 441-455.
- Özavşar, R. (2021). Kutadgu Bilig’de akıl ile ilgili kavramsal metaforlar. *Edebî Eleştiri Dergisi*, 5(2), 476-493.
- Özkan, N. K. (2020). İyilikseverlik ve alçak gönüllülük bağlamında Kutadgu Bilig ile kültür aktarımı. *Milli Folklor*, 16(127), 209-222.
- Sıdıkoğlu, Ç. (2019). Kutadgu Bilig eserindeki görgü kurallarının Kırgız atasözlerinde görünümü. *Çukurova Üniversitesi Türkojoloji Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 298-314.
- Sürücü, M. V. (2021). *Kutadgu Bilig’deki çocuk eğitimi düşüncesinin günümüz toplumunda uygulanabilirliği sorunu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şenocak, E. ve Alsaç, F. (2021). Kutadgu Bilig eserinde yeniden doğuş arketipi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 1099-1109.
- Şimşek, T. (2021). *Türkçe Öğretim Programlarında yer alan değerler eğitimi açısından Kutadgu Bilig’in incelenmesi ve örnek metinler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, T. ve İnce, Ö. (2020). Kutadgu Bilig ile değerler eğitimi. *Turkish Studies*, 15(1), 507-528.
- Taşdelen, V. (2019). Kutadgu Bilig’in felsefi bağlamı. *Milli Folklor*, 16(124), 5-16.
- Tekşan, K. (2012). Türkçe dersi değerler eğitiminde Kutadgu Bilig’in kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1-17.

- Tezcan, R. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde Kutadgu Bilig: Adalet, hak ve sorumluluk değerleri bakımından değerlendirme ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, F. (2020). *Kutadgu Bilig'de eğitim ve yönetim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Extended Abstract

Value can be defined as an abstract measure used to choose, determine, or characterize the significance of individuals and events, including one's own (TDK, 2005; Schwartz, cited in 1992 by Yazıcı, 2014). Values are also described as "regulatory elements that enable individuals forming the society to live together, serving as bridges in interpersonal relationships and establishing a connection between the past, present, and future" (Alyılmaz and Şahin, 2019, p. 403). At the same time, values are defined as "principles that must be transferred to future generations without fail for nations and societies to be able to continue their history, culture, and social orders" (Gök and Alyılmaz, 2021, p. 1536). Therefore, values, culture, and cultural elements cannot be considered separately. Values/culture can be transmitted verbally or in writing. The concept of "value," "criteria," psychological value, and "social value," which holds a significant place in people's lives, is essentially a "moral belief" (Yazıcı, 2014). The concept of value, defined in various ways by sociologists, is understood to be "reinforcing and encompassing" principles and beliefs that "guide individuals in their lives, both distinguishing societies and uniting societies" (Yazıcı, 2014, p. 211).

"Kutadgu Bilig, the earliest known work of Islamic Period Turkish literature, was written by Yusuf Has Hacib during the Karahanlı Period with the purpose of guiding readers on the paths to salvation and happiness in both worlds" (Bozkırlı, 2015, p. 5). The work is described as a "didactic, epic-style political book" (Eker, 2006, p. 194). However, "in terms of its subject matter, the work was written in the style of Iranian Siyâsetnâmes." Hacib, unlike the Siyâsetnâmes of Iranians, used a language with simple metaphors and allegories, narrating through four main characters various values and cultural factors from state administration to table manners (Öz, 2011, p. 20). Furthermore, the work illustrates the continuation of ancient Turkish culture by Turkish communities who embraced Islam (Bozkırlı, 2015).

Various studies published in TR Index and the National Thesis Center databases focus on the educational value of Kutadgu Bilig (Mert and Bozkırlı, 2016; İnce et al., 2019; Hunutlu, 2020; Şimşek and İnce, 2020; Özavşar, 2022; Kalsın, 2023; Bozkırlı, 2015; Çetin, 2018). However, no research has been encountered that evaluates these studies together, which are conducted using different methods and have different findings regarding the educational value of the work. This gap constitutes the main rationale for the research.

This research has been qualitatively designed and conducted through the method of document analysis to identify and analyze studies related to the educational value of Kutadgu Bilig. Qualitative research is defined as "an inquiry process that uses methods such as observation, interviews, and document analysis to collect qualitative data, aiming for a realistic and comprehensive representation of perceptions and events in their natural context" (Yıldırım and Şimşek, 2008, p. 39). Document analysis, on the other hand, is described as "covering the analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena under investigation" (Yıldırım and Şimşek, 2008, p. 187).

The study involved a search of TR Index and the National Thesis Center to identify 31 research studies published between 2008 and 2023 that addressed the educational value of Kutadgu Bilig. These identified studies were subjected to examination within the scope of this research.

The analysis of the data collected within the scope of the first four research questions was conducted using the content analysis method. Content analysis aims to reach fundamental concepts that explain / summarize the content of any written text or document (observation, interview, official and personal documents, newspapers, etc.). In this method, the fundamental process involves examining the obtained data, breaking it down into codes, and presenting it numerically / statistically for analysis (Ekiz, 2020; Yıldırım and Şimşek, 2008). Data obtained in line with the fifth research question were analyzed using the descriptive analysis method, and themes established by Bozkırlı (2015) were utilized in the data analysis.

The majority of studies on the educational value of Kutadgu Bilig were found to have been conducted mainly between 2017 and 2021. It was observed that a significant portion of these studies did not specify their research designs, and in many of them, the data analysis method was not indicated. When examining studies on the educational value of Kutadgu Bilig, values related to child education, social life, and the philosophy of knowledge were identified in a concentrated manner.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/1 2024 s. 197-212, TÜRKİYE

Research Article

**IMPROVING THE VOCABULARY IN THEIR NATIVE LANGUAGE (TURKISH)
OF BILINGUAL CHILDREN WITH FOLK TALES: THE CASE OF SWEDEN,
NORWAY AND FINLAND**

Nejla ORTA*

Geliş Tarihi: 11 Ocak 2024

Kabul Tarihi: 9 Mart 2024

Abstract

The “We Speak Turkish with Anatolian Tales” activity was carried out with bilingual Turkish children aged 8-13 in Sweden, Norway, and Finland. The students who participated in this activity constitute the sample group. Pre-test and post-test were administered to the students by selecting folk tales and words. The study investigated whether the vocabulary of bilingual students could be increased in their native language by using tales. Analyses and inferences were also made according to age, gender, and country. This sample was analyzed using the Single Group Pre-Test-Post-Test Design method, which is one of the weak experimental designs among experimental research methods. The SPSS method focused on the vocabulary and listening comprehension skills of bilingual Turkish children. Frequency Analysis, Shapiro-Wilk Test, Wilcoxon Sign Ranks Test, Kruskal-Wallis Test, Mann Whitney U Test were used to analyze the data. While it was found that the values were close to each other according to countries and gender and did not show significant variability, it was concluded that there were significant changes in the average academic achievement in terms of increasing Turkish vocabulary. It was also observed that there were differences according to age, with the older age group having a significantly higher average.

Keywords: Bilingualism, Northern Europe countries, folk tales, Turkish teaching, vocabulary development.

**İKİ DİLLİ ÇOCUKLARDA MASALLARLA ANA DİLDE (TÜRKÇE)
SÖZ VARLIĞININ ARTIRILMASI: İSVEÇ, NORVEÇ, FİNLANDIYA
ÖRNEĞİ**

Öz

İsveç, Norveç ve Finlandiya'daki iki dilli 8-13 yaş arası Türk çocuklarıyla “Anadolu Masallarıyla Türkçe Konuşuyoruz” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliğe katılan öğrenciler örneklem grubunu oluşturmaktadır. Öğrencilere masal ve sözcükler seçilerek ön test ve son test uygulanmıştır. Çalışmada iki dilli öğrencilerin ana dillerindeki sözcük dağarcığının masallarla artırılıp artırılamayacağı araştırılmıştır. Ayrıca yaşa, cinsiyete, ülkelere göre analizler ve çıkarımlar yapılmıştır. Bu örneklem deneysel

* PhD.; Lecturer; Uppsala University, Department of Linguistics and Philology; Mersin University, Department of Turkish Language, nejla.orta@lingfil.uu.se, nejlakayali@gmail.com.

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 03.11.2023 tarih ve 238 sayılı karar.

araştırma yöntemleri arasında zayıf deneysel tasarımlardan biri olan Tek Grup Ön Test-Son Test Deseni yöntemiyle incelenmiştir. SPSS yöntemiyle iki dilli Türk çocuklarının sözcük dağarcığı ve dinlediğini anlama becerilerine odaklanılmıştır. Verilerin analizinde Frekans Analizi, Shapiro-Wilk Testi, Wilcoxon İşaret Sıraları Testi, Kruskal Wallis Testi, Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Değerlerin ülkelere ve cinsiyete göre birbirine yakın olduğu ve anlamlı bir değişkenlik göstermediği tespit edilirken Türkçe sözcük dağarcığının artması açısından akademik başarı ortalamasında anlamlı değişikliklerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yaşa göre farklılıkların olduğu, büyük yaş grubunun anlamlı olarak daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: İki dillilik, Kuzey Avrupa ülkeleri, halk masalları, Türkçe öğretimi, sözcük gelişimi.

Introduction

Much work has been done recently on bilingualism and there are many definitions of bilingualism. Unlike Bloomfield (1933), who defines bilingualism as individuals who speak closely and effectively (p. 56), Harmers & Blanc (2004) oppose this view. Diebold (1961), on the other hand, states that it is sufficient for an individual to understand a second language. Mohanty (1994) defines bilingualism as individuals who can meet their social needs in both languages (p. 13). Grosjean (1982) approaches from a more holistic point of view and (2010) says that bilinguals are individuals who need and use a second language in their daily lives (p. 4). Baker & Jones (1998), on the other hand, say that a definitive and comprehensive definition of bilingualism cannot be made (p. 2-3). However, in order to meet the daily needs of bilingual individuals, it is necessary to have a certain level of vocabulary knowledge in both languages.

Vocabulary can be defined as “The units, compound words, stereotypes, idioms, proverbs, quoted words, etc. that are involved in the derivation by considering the vocabulary of a language in terms of morphology, syntax, semantics” (Korkmaz, 2007, p. 144). The understanding of spoken and written texts and the correct transfer of feelings and thoughts to another person depend on the vocabulary. In this regard, there is a close relationship between the effective use of comprehension and transfer skills and the richness of vocabulary (Karadağ, 2019; Karatay, 2007a). In order to provide this relationship, learning the vocabulary of a language is of great importance. “Emotions and thoughts in a complex structure from a simple request are explained with the help of words. Therefore, the teaching of vocabulary is considered to be the basis of language teaching” (Doğan, 2014, p. 89).

McCarten (2007) also states that the most effective way to teach vocabulary is to reason from context (cited by Güney & Aytan, 2014, p. 621). Permanent learning occurs when students find the meaning loads of the new words they encounter by reasoning from the context they are in. Therefore, it is necessary to carry out the vocabulary teaching studies in the text processing process according to the context-based vocabulary teaching approach (Göçer, 2015, p. 62). One of the factors that provide the best learning of a language in its context is the cultural environment.

Language and culture have a close relationship and are not considered separately today (Alyılmaz ve Er, 2016; Alyılmaz ve Er, 2018). Tales, which are one of the tools that enable children to be cultured together with language learning, are one of the best sources of language as well as being the transmitter and carrier of culture. Tales, which are one of the tools that

support linguistic development, are especially preferred in language education of children. With the multicultural education process in Europe, there is an increase in the use of cultural elements in bilingual education.

Within the scope of this study, based on the aim that vocabulary should be learned in its context, it was examined whether children's vocabulary developed or not and whether tales had an effect on the development of vocabulary by doing word studies with tales.

Tale is a type of narrative. Narrative is "the general or inclusive term for a story or account of events or experiences, fact or fiction, long or short, detailed or plain" (McArthur, 1992, p. 680). Tales are "short narratives told in prose, independent of religious and magical beliefs and customs, completely imaginary, irrelevant to reality, and not intended to make people believe what they tell" (Boratav, 1995, p. 75). However, although they are not always related to reality, they are the products of folk literature in which the events and feelings of life are told and, they have functions such as entertainment and education.

Educators hold the idea that tales should be taught to children in order to enrich the child's world. The tale has a great service in increasing and enriching the imagination and emotional power of children, in the preservation and development of the native language, as well as in the comprehension and development of the native language in children (Sakaoğlu, 2013, p. 106-107). It is one of the important factors in the language development of the child due to the ease of telling the tales and being entertaining. It helps to make Turkish lessons fun. Tale rhymes make language teaching enjoyable and play an important role in the development of children's listening skills (ARICI, 2012, p. 4). This richness in tales attracts children's attention and contributes significantly to the acquisition of comprehension and expression skills, which are the basic skills of language teaching. The child's vocabulary is developed in order to perceive events and the environment and express itself (Karatay, 2007b, p. 472). Bilingual children can also contribute to their listening, comprehension, reading, writing and speaking skills by enriching their native language vocabulary with tales. Of course, in this case, it is necessary to mention the relationship between bilingualism and biculturalism along with the tale.

From the past to the present, the concept of biculturalism has not been studied as much as the concept of bilingualism (Grosjean, 2015). Since culture is an integral part of language and language is an inseparable part of culture, it would be appropriate to consider the concepts of bilingualism and biculturalism simultaneously (Süverdem & Ertek 2020, p. 195). The Anatolian folk tales told at the event in this study are an important part of Turkish culture and are closely related to the Turkish language.

One of the classifications Grosjean (1997, 2010, 2015) made while defining bilingualism with biculturalism is the Complementarity Principle. According to the Complementarity Principle, which is defined as functional bilingualism, a bilingual individual generally uses both languages in different areas, with different people and for different purposes, instead of using both languages in all areas of life, with all the people they are in contact with, and for the same purposes. The place of each language in the life of these individuals is clear and can be different from the other (Süverdem & Ertek 2020, p. 195). Languages used in different fields, with different people and for different purposes complement each other and form a whole. The same applies to culture. Therefore, starting from the definition

made for a bilingual individual, a bilingual individual can be defined as a person who has knowledge of both cultures and can interact in both cultures (Grosjean, 2015). For this reason, it will be beneficial for the bilingual child to know the cultural content of their native language as well as the country in which they live. Tales from folklore products can be preferred as one of the most effective means of acquiring such cultural content, especially for children. However, before going into the details of this topic, it is necessary to talk a little bit about the educational conditions of bilingual children in Northern Europe (Sweden, Norway, Finland).

As implied Sönmez (2020), in other European countries, it has been determined that Turkish vocabulary is insufficient in Sweden. According to a limited number of studies, it has been observed that there are problems in the scope of textbook, curriculum and material deficiencies. At the same time, it has been determined that there are problems in the scope of teachers' lack of professional knowledge-equipment-experience and the limited professional development opportunities that can overcome them, inadequacy of financial-institutional support and opportunities, lack of equipment in schools, and not creating classes according to age and level (p. 24). When we look at bilingual studies and policies in Europe, it is understood from the interviews with the parents at our event that they generally have similar content and problems.

For example, the alternative uses of Turkish and Swedish in Sweden largely depend on two main areas: Turkish at home and Swedish at school, with each language having a slightly different social and cultural purpose. As the parents in the study said, Turkish for the child is the language of solidarity and closeness, used in close social relations with family members and in Turkish society, while Swedish is the native language of education, which is predicted by the language ideology at work in school (Kuyumcu, 2014, p. 200).

The basis of all bilingual education models is the acceptance of a child's two languages and the teaching and development of both in an interrelated and comparative way. This principle is unlikely to be realized if bilingual children develop their native language mainly through optional additional language classes in schools that teach an official language in a European country. This is the practice in many European countries. Turkish children continue their education in the language of the country where they live and take Turkish as an optional subject. On the other hand, education only in the native language is not appropriate because it does not reflect the bilingual environment of children and deprives children of various benefits of bilingualism (Günay, 2015, p. 71-72).

Norway is one of the European countries where there are problems with bilingualism at national and regional levels. For many students who use minority languages, the primary language of instruction at school is not their native language. In Norway, these students are at high risk of failure. In Norway, native language instruction is considered a right of the students. In this context, native language teaching is a separate course or a supplement to other parts of the curriculum. However, support for native language teaching is declining in Norway, as reported by Bezemer et al. (2005), Hyltenstam (1996), Green & Bloome (1997) and Watson-Gegeo (1997). Within the differences in local and national educational policies, teachers in Norway face various problems arising from bilingualism in their daily classroom practice. Despite the fact that teachers create various opportunities in the classroom for language teaching, little is known about the classroom practices for minority students (cited by Belet, 2009, p. 73). When we look at the literature on Turkish education of bilingual children, we see

that there are not many studies in Sweden and Norway, which are northern European countries; no studies were found in Finland.

The history of Turkish studies in Finland, which brought valuable names such as Matthias Alexandr Castren, Axel Olai Heikel, Kai Donner, Heikki Paasonen, Gustaf John Ramstedt, and Martti Räsänen to Turkology, is old, comprehensive, and the main sources referenced in the field of Turkish language history (Musa, 2012, p. 244). So far, this researcher has not been able to find any research studies that focus on bilingual children whose native language is Turkish in Finland. However, from the interviews conducted during the event, it is clear that the educational policies are similar to other countries in Northern Europe.

Although there are various opportunities for bilingual children in Northern European countries, the parents interviewed during the event also expressed that there are inadequacies. They mostly say that they try to contribute to their children's native language development by their own means. However, they note that Gersten & Baker (2000) emphasize the importance of strategically using a child's first language to support the development of second language vocabulary. Therefore, it is important to include linguistic and cultural content, such as tales, in the native language classroom because the development of the native language also makes a great contribution to the learning of the second language. In our study, we tried to explain how the type of tale, which is one of the products of folk literature, is effective in improving the vocabulary of the native Turkish students in the sample group with the following methods.

1. Method

This research was studied with the Single Group Pretest-Posttest Design method, which is one of the weak experimental designs from the experimental research methods. With the analysis of the data by applying the pre-test and post-test, investigations were made on whether tales increase the vocabulary of bilingual children.

This study was conducted with the decision of Social and Human Sciences Ethics Committee of Mersin University dated 03.11.2023 and numbered 238. Within the framework of this study, two 4-week 320-minute tale activities were conducted online for children living in Sweden, Norway and Finland whose native language is Turkish within the scope of "We Speak Turkish with Anatolian Tales" (Anadolu Masallarıyla Türkçe Konuşuyoruz). The event took place under the guidance of Nejla Orta and her storytelling. In addition to the children's cultural awareness of the tales, their language development in terms of vocabulary with the tales was evaluated. Anatolian folk tales were preferred in this study, both because of the applied examples and results of folk tales in education with the "Anatolian Tales Project" (Anadolu Masalları Projesi) carried out in Turkey (see also Oğuz, Ölçer Özünel, Takıl, et al., 2019) and because the tale carries the features of the language in a simple way and is entertaining.

The tales *Keloğlan ve Nasreddin Hoca*, *Nohut Oğlan*, *Anka Kuşu Masalı*, *Limon Kız*, *Ak Yılan*, *Mercan Kız*, *Sabır Taşı* and *Küllü Fatma* were told. Pre-test and post-test were applied with words selected from the tales for students' vocabulary. In addition, every week before and after the tale, some words and expressions in the tale were asked and it was evaluated what they knew or not.

Tablo 1: “We Speak Turkish with Anatolian Tales” Events Participant Information

Rank	Participant	Pretest Achievement	Posttest Achievement	Country	Age	Gender
1	A.K.	40	65	1	1	1
2	M.O	20	65	1	1	1
3	C.E	40	80	1	1	1
4	K.E	30	70	1	1	1
5	P.K.	50	85	1	1	1
6	D.A.	25	80	1	1	1
7	Ş.N.	35	85	1	1	2
8	D.E.	25	70	1	1	2
9	R.B.	10	60	1	1	2
10	R.R.	45	90	1	1	2
11	Y.A.	50	90	1	1	2
12	N.F.	20	60	1	1	2
13	Ş.F.	20	70	1	1	2
14	E.A.	30	80	1	2	2
15	K.A.	40	90	1	2	2
16	B.N.	50	100	1	2	2
17	K.H.	40	90	1	2	2
18	Y.B.	50	95	1	2	2
19	S.Ö.	25	70	2	1	1
20	K.B.	15	50	2	1	2
21	C.A.	20	65	2	1	2
22	C.B.	25	85	2	2	2
23	S.I.	20	65	2	2	2
24	A.T.	20	85	3	1	1
25	Y.A.	40	70	3	1	2
26	K.A.	20	65	3	1	2

1.1. Sample Group: Bilingual Students in Sweden, Norway, and Finland

As a sample group in the study, 26 volunteer students between the ages of 8-13 who participated in the “We Speak Turkish with Anatolian Tales” activities from three countries were interviewed. In addition, face-to-face interviews were conducted with the children in the focus group. The students’ vocabulary knowledge was evaluated according to their answers and observations, age, gender and countries.

Due to the importance of language learning at an early age, the ability of students to express themselves to a certain extent, and the high interest in the genre of tales, students between the ages of 8-13 were invited to our event. 80% of the students stated that they speak Turkish at home. All of them have had or are having Turkish lessons at school. They learn English as a foreign language at school.

There were 26 volunteer students who participated in the event, and the first letters of the students' first and last names were included in the sample. Five of these students were from Norway, three from Finland, and eighteen from Sweden. The table above shows the participants’ age, gender, country information, and pretest and posttest scores.

1.2. Data Collection Tool

When we talk about language and vocabulary, one of the first things that comes to mind is the word. For example, Turkish speakers can immediately identify some units as words, recognize them and make sense of them. They can also use these units to convey meaning and communicate. Despite this recognition and frequency of use, it is not easy to define the term word (Gökdayı, 2016, p. 383). Especially for children, this situation may be more difficult. Therefore, in order to measure students’ knowledge of tale vocabulary, a test was prepared according to various question forms and levels.

Quantitative data were obtained through the “Vocabulary Test”. Pre-test and post-test were applied to measure the Turkish vocabulary knowledge of the students. A 40-question multiple-choice and fill-in-the-blank test (with equal questions of easy, medium, difficult, advanced) was preferred. 10 of the questions were fill-in-the-blank and 30 of them were multiple choice. 40 words were selected from the tales to be told in the activity using word frequency lists and Turkish dictionary. Words asked in the test: akıl (mind), derin (deep), anlayış (understanding), dağ (mountain), tezgah (bench), kapı (door), sağlık (health), suç (crime), davranış (behavior), kurtulmak (to be saved), saklanmak (to hide), gizemli (mysterious), süslemek (to decorate), aramak (to seek), sıkıntı (trouble), muhteşem (magnificent), ekmek (bread), yetenek (talent), iplik (thread), kaçmak (to escape), bilgelik (wisdom), şimşek (lightning), ezeli (eternal), vadi (valley), dokumak (to knit), allayıp pullamak (to gild), düşman (enemy), eşik (sill), çile (suffering), ileti (message), çağrı (call), avcı (hunter), tedavi (cure), hirs (ambition), mercan (coral), nihayet (finally), takılmak (hang out), dadanmak (haunt), marifetli (talented), kabahat (fault).

While the students in the test answered all the questions in the easy categories such as “ekmek, akıl, kapı, aramak, süslemek” correctly in the pre-test, the rate of giving correct answers in the intermediate words such as “bilgelik, vadi, şimşek, anlayış, takılmak, gizemli” decreased by half. On the other hand, 20% of them were able to give correct answers to the

words in the difficult category such as “mercan, çile, kabahat, nihayet, allamak pullamak, dadanmak”.

The data were coded using SPSS program. In the analysis process, firstly, the data were entered regarding the identifier of the data source (student’s name and surname, age, gender, and country). Then, the subject, method, sample, data collection instruments and data analysis methods were determined. In addition, a comparison was made according to age, gender and country, and evaluations were made by comparing the vocabulary information at the beginning and at the end of the training.

The linguistic abilities of bilingual students in terms of vocabulary to improve Turkish vocabulary were examined and classified according to data collection tools and analysis methods. To increase the validity of the vocabulary test, an expert in the field of statistics and education was consulted.

2. Findings

Within the scope of “We Speak Turkish with Anatolian Tales” activities, children between the ages of 8 and 13 whose native language is Turkish were invited to participate. The demographic characteristics of the participants were determined by frequency analysis.

Table 2: Demographic Characteristics of Participants

Variables	Groups	f	Percent
Gender	Male	8	30,8
	Female	18	69,2
Country	Sweden	18	69,2
	Norway	5	19,2
	Finland	3	11,5
Age	8-10	19	73,1
	11-13	7	26,9
	Total	26	%100

As Table 2 shows, the majority of participants were bilingual students from Sweden with 69.2%. Although the study was conducted online, the fact that the narrator was in Sweden and the announcement from the embassy in Stockholm may have been effective in increasing the number of participants from Sweden. The remaining 30.7% of the students were from Norway and Finland. It was observed that female students participated more than male students. In addition, students aged 8-10 years participated more in the activity.

Frequency Analysis, Shapiro-Wilk Test, Wilcoxon Sign Ranks Test, Kruskal-Wallis Test, Mann-Whitney U Test were used to analyze the data according to the academic averages, age, gender and country of the students.

Table 3: Normality Test of Participants

Tests of Normality			
	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
Pre-test	0,908	26	0,023
Post-test	0,951	26	0,241
a. Lilliefors Significance Correction			

If the sample size is less than 30, the Shapiro-Wilk test is used, and if it is more than 30, the Kolmogorov-Smirnov test is recommended (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, et.al., 2013). The Shapiro-Wilk test was preferred because the number of data was small ($n < 30$) in the normality test. As a result of the test, it was concluded that the pretest results did not show a normal distribution ($p = 0.023 < 0.05$). However, the post-test results showed a normal distribution ($p = 0.241 > 0.05$). Therefore, nonparametric tests were preferred to analyze the data.

The Wilcoxon Signed Rank Test was performed to see if the difference between the pre-test and post-test scores was statistically significant. As a result of the test, it can be seen that all 26 people increased their scores in the post-test. The difference between the post-test and pre-test scores was statistically significant ($p < 0.05$). The post-test scores are higher. Considering the average score, the pre-test average is 30.96, which is the academic success average; increased to 76.15 in the last test.

Table 4: Difference Between Pre-Test and Post-Test

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Pre-test – Post-test	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	26 ^b	13,50	351,00
	Ties	0 ^c		
	Total	26		

a. Post-test < Pre-test

b. Post-test > Pre-test

c. Post-test = Pre-test

Test Statistics ^a	
	Post-test- Pre-test
Z	-4,485 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,000
a. Wilcoxon Signed Ranks Test	
b. Based on negative ranks.	

The data distribution was first examined and it was concluded that the distributions of the pre-test and post-test according to the countries did not show a normal distribution. Therefore, Kruskal Wallis test, one of the non-parametric tests, was used for the analysis of differences between countries.

Table 5: Difference Analysis by Country

Kruskal-Wallis Test			
Ranks			
	Country	N	Mean Rank
Pre-test	Sweden	18	15,72
	Norway	5	7,40
	Finland	3	10,33
	Total	26	
Post-test	Sweden	18	15,17
	Norway	5	8,50
	Finland	3	11,83
	Total	26	

Test Statistics^{a,b}		
	Pre-Test	Post-Test
Chi-Square	5,393	3,205
Degree of Freedom	2	2
Asymp. Sig. (p)	,067	,201

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: Country

As a result of the test, the significance values of both pre-test and post-test were found to be $p=0.067$ and $p=0.201$, respectively. These values were found to be greater than 0.05 (see Table 5). In this case, the difference between countries according to pre-test and post-test is not statistically significant. The exam average rank values of the countries are close to each other.

The results of the difference analysis made by gender are shown in Table 6. It was concluded that the distribution of pre-test and post-test according to gender did not show normal distribution. Therefore, the Mann Whitney U test, which is one of the non-parametric tests, was used. In addition, since the number of subjects in both groups was not close, the averages of the [Male (8), Female (18)].

Table 6: Difference Analysis by Gender

Mann-Whitney Test				
Ranks				
	Gender	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Pretest	Male	8	14,00	112,00
	Female	18	13,28	239,00
	Total	26		
Posttest	Male	8	12,63	101,00
	Female	18	13,89	250,00
	Total	26		

Test Statistics^a		
	Pre-Test	Post-Test
Mann-Whitney U	68,000	65,000
Wilcoxon W	239,000	101,000

Z	-,226	-,393
Asymp. Sig. (2-tailed)	,821	,694
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,849 ^b	,724 ^b
a. Grouping Variable: Gender		
b. Not corrected for ties.		

As a result of the test, it was concluded that the significance values of both pre-test and post-test were $p=0.821$ and $p=0.694$, respectively. The fact that these values are $p>0.05$ indicates that there is no statistically significant difference between the scores obtained from the pre-test and post-test according to gender, and the results are close to each other. While the mean scores of boys and girls in the pre-test are 31.25 and 30.83, the mean scores from the post-test are 75 and 76.6, respectively. As Table 6 shows, the averages of boys and girls in both exams were quite close ($p>0.05$). Pretest and posttest measurements do not differ according to gender.

Since the age variable did not show normal distribution according to the pre-test and post-test results, the Mann Whitney U test, which is one of the non-parametric tests, was used. In addition, due to the small number of data [8-10 years (19), 11-13 years (7)]. Accordingly, the data obtained as a result of the difference test are given below.

Table 7. Difference Analysis by Age

Mann-Whitney Test						
Ranks						
	Age	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mean	Mean Difference
Pre-test	8-10	19	12,21	232,00	28,95	-7,481
	11-13	7	17,00	119,00	36,43	$p=0,01$
	Total	26				
Post-test	8-10	19	11,34	215,50	72,37	-14,060
	11-13	7	19,36	135,50	86,43	$p= 0,182$
	Total	26				
Test Statistics ^a						
				Pre-Test	Post-Test	
Mann-Whitney U				42,000	25,500	
Wilcoxon W				232,000	215,500	
Z				-1,440	-2,397	
Asymp. Sig. (2-tailed)				,150	,017	
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]				,169 ^b	,015 ^b	
a. Grouping Variable: Age						
b. Not corrected for ties.						

As a result of the test, the pre-test results did not show a statistically significant difference according to the age of the subjects ($p=0.150>0.05$), while the post-test results showed a significant difference ($p<0.05$). As show in Table 7, the Mann-Whitney U mean ranks support that older age groups have a significantly higher mean in the post-test. It was concluded that the post-test averages of the 11-13 age group were higher than those of the 8-10 age group.

As a result of the application, the average academic achievement of the students in the older age group increased significantly more.

In particular, the 8-10 year olds showed more interest in the activity. This was expected due to the narrative characteristics of the tale. It is understood that most of the students between the ages of 11-13 have more advanced vocabulary than the other age groups in relation to their age and education. It is noteworthy that while the interest in the tale is higher between the ages of 8-10, the success is higher between the ages of 11-13. However, it was observed that the interest in cultural values was high in both groups.

As can be seen from the analysis of the data, it is seen that there is a significant increase in the posttest, especially in the differences according to academic achievement and age. In the Vocabulary Test asked in the pre-test, the students answered all of the easy words correctly. While the success rate decreased by half in the medium level questions, the rate decreased even more in the difficult questions as expected (30,76%), and very few of them (15,38%) were able to give correct answers to the very difficult questions. At the beginning of the activity, the students used the words that they saw in the test, answered incorrectly or that they did not use more correctly and actively during the activity process. At the end of the event, they were able to answer the related words correctly and used them in a sentence. Answers were received when the content of the related words in the tale was asked.

To illustrate, half the class got it right when the word “gizemli(mysterious)” was first asked. But when asked on the final test, 92,30% of them knew that word. It was observed that six of the students used the adjective “gizemli” when talking about how the tale was.

With 57,69%, the rate of knowing the words “çile (suffering), eşik (sill), dokumak (to knit), hirs (ambition)” in the intermediate words remained low compared to other words. While the word “mercan (coral)” was not known by 96,15% of the students in the pre-test, all students knew this word at the end of the activity because of the “Mercan Kız” tale.

The increase in the number of words they knew at the intermediate and advanced levels was greater, especially at the intermediate level. At the end of the tale activity, only 42,30% of the class could answer the words “marifetli (talented), kabahat (fault), ezeli (eternal), allamak pullamak (to decorate), dadanmak (to haunt)”. The lowest rate was for these words. Although these words were known by the students when the tale was told at the end of the lesson, it was observed that the words were forgotten after a few weeks.

Before telling the end of some the tales in the activity, the students were asked to continue the continuation of the tale themselves. While the vocabulary and expressiveness they used at the beginning of the activity was weaker, it was observed that they had a richer and more creative expression towards the end of the activity. It was observed that there was an increase not only in learning the words asked in the test, but also in learning other words such as “müttefik (allied), kusur (defect), hünerli (ingenious), sıkıntı (distress), arzu (desire), kumaş (cloth), görüş (opinion), idrak (perception), bilge (wise), istek (request)” in the tale and using these words while speaking. It was observed that the rate of using such words was significantly higher especially among the students whose age group was above 11 years.

It was also observed during the activity that children whose native language is Turkish make comparisons with their own language and culture while learning the language and culture of the country in which they live.

3. Conclusion and Suggestion

Bilingual individuals learn language through their native language while they learn the second language. Therefore, the development of the native language and the development of the second language are more or less parallel. Developing vocabulary for both languages while learning a language for children can sometimes be boring and tiring. The analysis results of the research show that stories, which are one of the narrative types inherited from the products of oral culture, are used as an entertaining and developing tool in language development with linguistic richness, and that they have positive contributions to learning in improving vocabulary. Although there are some difficulties in finding someone who has been trained and in finding energy, time, place, it is believed that the tale is very developer in terms of vocabulary, as well as other functions, if the language of the tale is somehow included in the education.

As a result of the tale activities with the students, it is seen that bilingual children have additional benefits. By listening to tales in both languages, they have the opportunity to expand their vocabulary as well as improve their grammar comprehension and listening skills. Tales, with their fictional structure, plot and motifs, can contribute to the development of children's analytical thinking skills. By listening to tales in different languages, bilingual children can acquire the skills to understand and analyze the structures of stories. Since folk tales show interactions and communication between characters, it can also help children develop social and communication skills. In fact, the children's vocabulary and communication skills improved as the activity progressed. In addition, bilingual children can improve their ability to communicate effectively in both languages by listening to folk tales in different languages. For bilingual children, learning folk tales in both their first and second languages can help them understand the cultural context of both languages and develop their own identities.

Of course, every child's language development is different and these effects may vary from individual to individual. However, as can be seen from the results of the analysis, tales can be used as an effective tool to increase students' vocabulary. Tales can be integrated into the language education of bilingual children in schools. Native language education could be improved by including an elective course on tales. Families could be encouraged to participate in the experimental processes, which could lead to better results. At least at certain times of the year, language development activities related to tales and other results can be organized. Derived tales, rhymes and vocabulary exercises, new activities, games and creativity activities can provide progressive and versatile gains in children's language development. Better results can be achieved with group work according to age and language ability, as well as social gains.

References

- Alyılmaz, C. ve Er, O. (2016). Yabancılara Türkçe öğretimi uygulamalarında öğretmenlerin kültürel farkındalık oluşturmadaki etkisinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1392-1413.

- Alyılmaz, C. ve Er, O. (2018). İkinci dil olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türk Kültürüne Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1269-1285.
- Arıcı, A. F. (2012). *Masalın sesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baker, C., & Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri Fjell İlköğretim Okulu örneği, Norveç. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: H. Holt and Company.
- Boratav, P. N. (1995). *100 soruda Türk halk edebiyatı*. İstanbul: Gerçek.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Diebold, A. Richard (1961). Incipient bilingualism. *Linguistic Society of America*, 37(1), 97-112.
- Doğan, Y. (2014). Yabancılara Türkçe kelime öğretiminde market broşürlerinden yararlanma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 89-98.
- Gersten, R., & Baker, S. (2000). What we know about effective instructional practices for English-language learners. *Exceptional Children*, 66, 454-470.
- Göçer, A. (2015). Türkçe dersi metin işleme sürecinde bağlam temelli sözcük öğretimi ve etkin sözcük dağarcığı oluşturmadaki işlevi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 48-63.
- Gökdayı, H. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi ve kalıp sözler. *Turkish Studies*, 11(19), 379-394.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2015). Bicultural bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 19(5), 572-586.
- Günay, V. D. (2016). İki ya da çok dillilik ve Avrupa toplumu. *Turkophone*, 2(1), 68-72.
- Güney, N., & Aytan, T. (2014). Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: Tabu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 617-628.
- Harmers, J. F., & Blanc, M. H. A. (2004). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffmann, Ch. (1991). *An introduction to bilingualism*. Pearson Education Limited: Essex.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2007a). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Karatay, H. (2007b). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yaz 2007, 5(3), 463-475.

- Korkmaz, Z. (2007). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kuyumcu, E. (2014). A case study of bilingual language use: An account of discursive and literacy practices in Swedish and Turkish by a young person. *Bitig*, 70, 181-210.
- McArthur, T. (1992). *The Oxford companion to the English language*. Oxford: Oxford University
- Mohanty, A. K. (1994). *Bilingualism in a multilingual society: psycho-social and pedagogical implications*. Mysore: Central Institute of Indian Languages.
- Musa, B. (2012). Finlandiya’da Türkoloji çalışmaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 17(32), 220-245.
- Oğuz, M.Ö., Ölçer Özünel, E., Takıl, B., Saltık, O., Çakır, E., Aral, A.E., Tekin, G., Özdemir, K., Yıldız, T., Baki Nalcıoğlu, Z. S. (2019). *Anadolu masalları*. U. Kılıç (Ed.), Ankara: MEB Yayınları.
- Sakaoğlu, S., & Karadavut, Z. (2013). *Halk masalları*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Geniş Özet

Dünyada iki dilli kişilerin sayısı ve iki dilliliğe yönelik çalışmalar giderek artmaktadır. İki dilli bireylerin günlük ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için her iki dilde de belirli düzeyde sözcük bilgisine sahip olmaları gerekir. Ayrıca iki dilli bireyler, ikinci dili öğrenirken dili de ana dilleri aracılığıyla öğrenirler. Dolayısıyla ana dilin gelişimi ile ikinci dilin gelişimi bu doğrultuda aşağı yukarı paraleldir. Çocuklar için dil öğrenirken özellikle her iki dile ait sözcük dağarcığını geliştirmek bazen sıkıcı ve yorucu olabilmektedir. Bu açıdan masallar eğitici ve eğlendirici işlevleriyle çözüm sunabilen araçlardan biridir.

Bu çalışma kapsamında İsveç, Norveç ve Finlandiya’daki iki dilli Türk çocuklarıyla Nejla Orta yönetiminde ve onun masal anlatıcılığında çevrim içi olarak bir etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bu ülkelerdeki iki dilli öğrencilerden “Anadolu Masallarıyla Türkçe Konuşuyoruz” etkinliğine katılan ve ana dili Türkçe olan 8-13 yaş arası öğrenciler örneklem grubunu oluşturmaktadır. Öğrenciler için önce etkinlikte anlatılacak Anadolu masalları belirlenmiştir, daha sonra bu masalların içinden sözcükler seçilerek ön test ve son test uygulanmıştır. Çalışmada iki dil bilen çocukların ana dillerindeki sözcük dağarcığının masallarla artırılıp artırılmayacağı araştırılmıştır. Ayrıca yaşa, cinsiyete ve ülkelere göre analizler ve çıkarımlar yapılmıştır.

Çalışmadaki örneklem deneysel araştırma yöntemlerinden zayıf deneysel tasarımlardan biri olan Tek Grup Ön Test-Son Test Deseni yöntemiyle incelenmiştir. SPSS yöntemiyle iki dilli Türk çocuklarının sözcük dağarcığı ve dinlediğini anlama becerilerine odaklanılmıştır. Verilerin analizinde Frekans Analizi, Shapiro-Wilk Testi, Wilcoxon İşaret Sıraları Testi, Kruskal Wallis Testi, Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Testler sonucunda öğrencilerin yaşlarına göre ön test sonuçları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermezken ($p=0,150>0,05$), son test sonuçları ise anlamlı farklılık gösterdi ($p<0,05$). Tablo 7’de görüldüğü gibi, Mann-Whitney U sıralama ortalaması, daha büyük yaş gruplarının son testte anlamlı derecede daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğunu desteklemektedir. 11-13 yaş grubunun son test ortalamalarının 8-10 yaş grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama sonucunda büyük yaş grubundaki öğrencilerin ortalama akademik başarıları anlamlı düzeyde daha fazla artmıştır.

Etkinliğe özellikle 8-10 yaş arası çocukların ilgisi daha fazla olmuştur. Masalın anlatım özelliklerinden dolayı bu beklenen bir durumdur. 11-13 yaş arası öğrencilerin büyük çoğunluğunun yaş ve eğitim durumuna göre diğer yaş gruplarına göre daha gelişmiş sözcük bilgisine sahip olduğu anlaşılmaktadır. 8-10 yaşları arasında masallara olan ilginin daha fazla olduğu, 11-13 yaşları arasında ise başarının daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Ancak her iki grupta da kültürel değerlere ilginin yüksek olduğu görülmüştür.

Verilerin analizinden de anlaşılacağı üzere son testte özellikle akademik başarı ve yaşa göre farklılıklarda anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Ön testte sorulan “Sözcük Bilgisi Testi”nde öğrenciler kolay sözcüklerin tamamını doğru cevaplamışlardır. Orta düzey sorularda başarı oranı yarı

yarıya düşerken ileri düzey sorularda beklendiği gibi oran daha da düşmüştür (%30,76) ve çok azı (%15,38) ileri düzey sözcük bilgisi sorularına doğru cevap verebilmiştir. Öğrenciler etkinliğin başında testte gördükleri, yanlış cevapladıkları veya etkinlik sürecinde daha doğru ve aktif kullanmadıkları sözcükleri zamanla daha çok kullanmaya başlamışlardır. Etkinliğin sonunda ise ilgili sözcükleri doğru cevaplayıp cümle içinde kullanabildikleri ve masalda kullanılan sözcüklerin içerdiği hakkında da doğru yanıtlar verdikleri tespit edilmiştir. Örnek vermek gerekirse öğrencilere “gizemli” kelimesi ilk sorulduğunda sınıfın yarısı sözcüğün doğru anlamını bilmişlerdir. Aynı sözcük son testte sorulduğunda çocukların yüzde %92,30’u doğru cevap vermişlerdir. Çocuklara bu masalı nasıl buldukları sorulduğunda altı öğrencinin “gizemli” sıfatını kullandığı belirlenmiştir.

Orta düzey sözcükler içinde değerlendirilen “çile, eşik, dokumak, hırs” kelimelerini bilme oranı %57,69 ile diğer sözcüklere göre düşük kalmıştır. Ön testte öğrencilerin %96,15’i “mercan” sözcüğünü bilmezken, etkinlik sonunda tüm öğrenciler “Mercean Kız” masalı nedeniyle bu sözcüğü bilmişlerdir. Orta ve ileri seviyelerde bildikleri sözcüklerdeki artış özellikle orta seviyede daha fazladır. Masal etkinliği sonunda “marifetli, kabahat, ezeli, allamak pullamak, dadanmak, musallat olmak” sözcüklerine öğrencilerin yalnızca %42,30’u doğru cevap verebilmiştir. Ders sonunda ilgili masal anlatıldığında bu sözler öğrenciler tarafından biliniyor olsa da birkaç hafta sonra kelimelerin bazılarının unutulduğu görülmüştür.

Etkinlikte bazı masalların sonunu anlatmadan önce öğrencilerden masalın devamını kendilerinin sürdürmeleri istenmiştir. Etkinliğin başında kullandıkları kelime dağarcığı ve ifade gücü daha zayıfken etkinliğin sonuna doğru daha zengin ve daha yaratıcı bir ifadeye sahip oldukları gözlemlenmiştir. Sınavda sorulan sözcüklerin yanı sıra “müttefik, kusur, hünerli, sıkıntı, arzu, kumaş, görüş, idrak, bilge, istek” gibi diğer sözcüklerin öğrenilmesinde de artış olduğu görülmüştür. Masalda “arzu, kumaş, görüş, idrak, bilge, istek” ifadelerinin yer alması ve konuşurken bu sözcüklerin kullanılmasının, özellikle 11 yaş üstü olan öğrencilerde kullanma oranının, anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmadaki değerlerin ülkelere ve cinsiyete göre birbirine yakın olduğu ve anlamlı bir değişkenlik göstermediği tespit edilirken Türkçe sözcük dağarcığının artması açısından akademik başarı ortalamasında anlamlı değişikliklerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın analiz sonuçları, sözlü kültür ürünlerinden biri olan masalların iki dilli çocuklarda da dil zenginliğiyle dil gelişiminde eğlendirici ve geliştirici bir araç olarak kullanılabilirliğini ve söz varlığı gelişimi açısından öğrenmenin geliştirilmesinde olumlu katkıları olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerle yapılan masal etkinliklerinin sonucunda iki dilli çocuklarda ek kazanımların da olduğu görülmektedir. Her iki dilde de masalları dinleyerek sözcük dağarcığını genişletmenin yanında dil bilgisini anlama ve dinleme yeteneklerini artırma fırsatına sahip olabilmektedir. Masallar genellikle içerdikleri kurgusal yapısıyla olay örgüsüyle ve motifleriyle çocukların analitik düşünme yeteneklerini geliştirmelerine katkıda bulunabilmektedir. İki dilli çocuklar, masalları farklı dillerde dinleyerek hikâyelerin yapılarını anlama ve analiz etme becerileri edinebilmektedir. Halk masalları, karakterler arasındaki etkileşimleri ve iletişimi gösterdiği için bu durum çocukların sosyal ve iletişim becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olabilmektedir. Nitekim yapılan aktivitede etkinlik ilerledikçe çocuklarda söz varlığının yanında iletişimin güçlenmesi yönünde de bir gelişim gözlenmiştir. Ayrıca iki dilli çocuklar, masalları farklı dillerde dinleyerek her iki dilde de etkili iletişim kurma becerilerini artırabilmektedir. İki dilli çocuklar için halk masallarını hem ana dillerinde hem de ikinci dillerinde öğrenmek her iki dilin kültürel bağlamını anlamalarına ve kendi kimliklerini geliştirmelerine de katkı sunabilmektedir. Nitekim etkinlikte ana dili Türkçe olan çocukların sözcükleri öğrenirken yaşadıkları ülkenin dili ve kültürüyle kendi dilleri ve kültürleriyle eşleştirmeler yaptıkları da gözlemlenmiştir.

Elbette her çocuğun dil gelişimi farklıdır ve bu etkiler bireyden bireye değişebilir. Ancak analiz sonuçlarından da anlaşılacağı üzere masallar öğrencilerin söz varlığını arttırmada etkili bir araç olarak kullanılabilir. Masallar, okullarda iki dil bilen çocukların dil eğitimine entegre edilebilir. Ana dil eğitimine masallarla ilgili seçmeli bir ders dâhil edilerek bu konuda bir gelişme sağlanabilir. Ailelerin deneysel süreçlere katılımı teşvik edilebilir, bu şekilde daha iyi sonuçlar elde edilebilir. En azından yılın belirli zamanlarında masallar ve diğer kazanımlarla ilgili dil gelişimine yönelik etkinlikler yapılabilir. Bunlardan türetilen masallar, tekerlemeler ve sözcük çalışmaları, yeni etkinlikler, oyunlar ve yaratıcılık etkinlikleri çocukların dil gelişiminde ilerici ve çok yönlü kazanımlar sağlayabilir. Yaş ve dil yeteneklerine göre grup çalışmasıyla daha iyi sonuçlar alınabilir, bunun yanında sosyal kazanımlar da elde edilebilir.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/1 2024 s. 213-238, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇOK KATMANLI OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Yasemin BAKI*

Geliş Tarihi: 5 Ekim 2023

Kabul Tarihi: 21 Aralık 2023

Öz

Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Katılımcılar; Türkiye'nin kuzeyindeki bir üniversitenin eğitim fakültesi Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 215 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çok Katmanlı Okuryazarlık Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanan veriler; cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, akademik başarı, günlük internet kullanım süresi, günlük okuma süresi, sevilen metin türü, yıllık okunan kitap sayısı ve katıldıkları sanatsal faaliyet değişkenleri açısından incelenmiştir. Verilerin analizinde betimleyici istatistikler, bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılmıştır. Araştırmadan sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerileri ve çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme becerileri dışında ölçeğin tüm boyutlarının ortalamasının üzerinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin; cinsiyet, akademik başarı, günlük internet kullanım süresi, günlük okuma süresi, sevilen metin türü, yıllık okunan kitap sayısı ve katıldıkları sanatsal faaliyetler açısından benzer özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sadece çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri sınıf seviyelerine göre manidar farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar incelendiğinde ise çok katmanlı okuryazarlık becerileri ile çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutunda ortalamaların sınıf düzeyine bağlı olarak arttığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Çok katmanlı okuryazarlık, Türkçe öğretmeni adayları, cinsiyet, sınıf, akademik başarı.

AN INVESTIGATION ON PRE-SERVICE TURKISH TEACHERS' MULTIMODAL LITERACY LEVELS

Abstract

This study aimed to explore the multimodal literacy skills of pre-service Turkish teachers. Employing a quantitative research method, this study utilized a descriptive screening model. The research group, consisting of 215 pre-service teachers from the Department of Turkish Language Teaching at a university in northern Turkey, was selected through simple random sampling,

* Doç. Dr.; Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, ysmnbaki@gmail.com.

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 09.08.2020 tarih ve 2020/71 sayılı karar.

one of the random sampling methods. Data collected through the Multimodal Literacy Scale and Personal Information Form were analyzed based on various factors, such as gender, grade level, parental education, academic achievement, daily Internet usage time, daily reading time, preferred text types, number of books read per year, and participation in artistic activities. Descriptive statistics, independent t-tests, and one-way analysis of variance (One-way ANOVA) were used for data analysis. As a result of the research, it was determined that all dimensions of the scale were above average, except for Turkish teacher candidates' multi-layered literacy skills and self-expression skills using the multi-layered structure. Teacher candidates' multi-layered literacy skills; It was determined that they had similar characteristics in terms of gender, academic success, daily internet usage time, daily reading time, favorite text type, number of books read annually and artistic activities they participated in. Only the multi-layered literacy levels of teacher candidates differ significantly according to their grade levels. When these differences are examined, it can be said that the averages in the dimension of multi-layered literacy skills and making sense of the content used in the multi-layered structure increase depending on the grade level.

Keywords: Multimodal literacy, pre-service Turkish teacher, gender, grade, academic achievement.

Giriş

Okuryazarlık becerileri yirminci yüzyılın sonuna kadar anlam yaratmanın diğer biçimlerinin yanı sıra büyük oranda dile bağlıydı. Ancak teknolojiye meydana gelen köklü değişiklikler iletişim alanının yeniden tanımlanmasını ve okuryazarlığın sınırlarının genişlemesini sağlamıştır (Jewitt, 2011). Bu yenileşmenin etkisiyle yazı birincil anlam iletilici olmaktan çıkmış böylelikle anlam oluşturma yalnızca dile değil iletişimin çok katmanlı yapısıyla görünür olmaya başlamıştır. Bu değişimin ortaya çıkardığı yeni iletişim biçimleriyle dil (söz/yazı), iletişimsel yükün dağılımında ve metnin yorumlanmasında daha ilişkisel bir role sahip olsa da (Karatz, 2020) sadece dil (yazı/söz) aracılığıyla anlam oluşturma günümüzde kullanılan metinlerin anlamlandırılması için yeterli olmaktan çıkmıştır. Bu durum dilin (yazı/söz) değerinde bir azalma anlamına gelmeyip aksine iletişim sürecinde mesajın aktarılmasındaki yükün dağılımında ve metnin anlamının yorumlanmasında dile (yazı/söz) daha ilişkisel bir rol yüklemiştir (Karatz, 2020). Ancak burada anlamın aktarılması ya da oluşturulmasında dilin gücü diğer duyarlarla desteklenmekte ve diğer duyarlar duruma göre daha ön plana çıkabilmektedir. Böylece yazı ya da sesin yanında diğer duyu organlarına da hitap eden anlam katmanları da görünür kılınarak mesajı sadece beş duyunun herhangi biriyle değil duyarlar arası geçişleri de sağlayıp beş duyuya bütün olarak algılamayı ve dahası beş duyunun ötesi olan üstbilişsel seviyeye erişimin hedeflendiği söylenebilir. Yeni iletişim biçimleriyle anlam oluşturma potansiyelini genişletme çabasının ortaya çıkardığı bu değişim (Unsworth, 2006) günümüzde bilginin yapılandırılması ve anlamın oluşturulmasını statik basılı metinlerden; ses, görüntü ve hareketle desteklenen dinamik metinlere kaydırmıştır (Sewell ve Denton, 2011). Özellikle akıllı telefon, tablet ve dizüstü bilgisayar gibi dijital teknolojilerdeki hızlı değişim ve bu teknolojilere artan erişim, çok çeşitli göstergebilimsel fırsatlara erişiminin kolaylaşmasıyla (Jones, Turney, Georgiou ve Nielsen, 2020) yeni anlam katmanlarının görünür kılınmasına olanak sunarak dinamik metinler olan çok katmanlı metinlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Papadopoulou vd., 2018).

İngilizce multi (çok) ve modal (tabaka, katman, yapı) kelimelerinin birleşimiyle oluşan “multimodal” kelimesine karşılık gelen çok katmanlı metinler; yazı, söz ve görüntünün çeşitli

versiyonlarının tek bir metin düzleminde birleşiminden oluşan yapılarıdır (Tüzel, 2013). Bu metinler, iç içe geçmiş iletişimsel hedeflerin (ses, görüntü, hareket, jest, mimik vb.) bilinçli ve düzenli bir koleksiyonu olup aynı düzlemde birleşen bir dizi katmandan oluşmaktadır (Bateman, 2008). Bearne ve Wolstencroft (2009)'a göre çok katmanlı metinler; metnin katmanlarını oluşturan ses ve yazı, jest ve mimik ile görüntü olmak üzere dört unsurun en az ikisinin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Bu tanım detaylandırıldığında çok katmanlı metinlerin; dil bilimsel (gramer, söz varlığı, yazı dili özellikleri vb.), jestsel (vücut dili, mimikler vb.), uzamsal (yakınlık, konum, yön, boyut, düzen vb.), görsel (çizim, renk, hareketli ve durağan görüntüler vb.) ve işitsel (ses, ritim, müzik efektleri vb.) unsurlardan iki ya da daha fazla katmanın birleşiminden meydana geldiği söylenebilir (Shanahan, 2013'ten akt. Koparan, 2022). Günümüzde farklı unsurların kullanıldığı (ses, görsel, yazı, hareket, animasyon vb.) çoğunlukla ekran bazlı olan bu metinler; yalnızca yazılı, yalnızca sözlü ya da yalnızca görsellerin yer aldığı tek katmanlı metinlere yani basılı (kâğıt bazlı) metinlere göre daha yaygınlaşmıştır (Tüzel, 2013; Ulu vd., 2017). Basılı metinlerin okunması ve yazılması yoluyla oluşturulan iletişimin ötesine geçerek mesajların aktarılmasının çok katmanlı yöntemlerle gerçekleştirildiği günümüzde (Sanders ve Albers, 2010) metin ve okuryazarlık kavramında yaşanan dönüşümle okuma ve yazma becerilerini karşılayan geleneksel okuryazarlık yerini çok katmanlı okuryazarlığa bırakmıştır (Gregori-Signes, 2014). Çünkü dil merkezli anlayışlara (yazı/ses) dayalı geleneksel okuryazarlık becerileri, çok katmanlı metinlerde anlam oluşturabilmek için yeterli olmayıp çok katmanlı okuryazarlığı mecburi hale getirmiştir (Adami, 2016; Papadopoulou vd., 2018).

Çok katmanlı okuryazarlık; yazı, görsel, ses, grafik, müzik, animasyon, jest, mimik gibi çeşitli unsurların en az ikisinin birlikte yorumlanmasıyla anlam oluşturulmasını sağlayan okuryazarlık türüdür (Kress, 2010). Bu okuryazarlık türünde bilginin yapılandırılması ve anlam oluşturma farklı yollarını anlamak; dil, görüntü, ses, jest, mimik gibi anlam katmanlarının tutarlı bir metin oluşturmak için birlikte nasıl çalıştığını kavramak ve bunların anlamı oluşturmaya katkısını çözümleyebilmektir (Ekşi ve Yılmaz Yakışık, 2015). Bu okuryazarlık, çok katmanlı metinlerin anlaşılması için kullanılan bir dizi yeteneğin esnek ve sürdürülebilir kontrolüyle (Karatza, 2020) iki ya da daha fazla anlam katmanını kullanan iletişim uygulamalarının çözümlenmesi ve anlamlandırılmasını sağlamaktadır (Mills, 2016). Çünkü tek katmanlı (basılı) metinlerde, metnin anlamının oluşturulması tek bir dilsel odakla (söz/yazı/görsel) sağlanırken bu yeni metinlerde anlamın oluşturulması çok katmanlı odağa doğru geçmiş ve bu durumda metnin tasarımını değiştirmiştir. Bu geçiş okuyucunun farklı katmanlarda gezinmesini sağlarken metnin analizi, değerlendirilmesi ve anlamlandırılmasında yeni yollar açığa çıkarmıştır. Çünkü çok katmanlı metinlerde anlam oluşturma sürecinde okuyucunun ya da yazarın metinle etkileşime girdiğinde metindeki katmanları oluşturan unsurları tamamlayıcı olarak algılaması, her unsur için ayrı ayrı anlamlar oluşturması yerine metni oluşturan parçaların tümünü bir arada yorumlayarak ortak üst bir anlam açığa çıkarması beklenmektedir (Kress, 2010; Royce, 2002; Ulu vd., 2017). Bilginin yapılandırmasını statik, basılı metinlerden; ses, resim, müzik vb. unsurlarla desteklenen dinamik metinlere doğru kaydığını savunan bu okuryazarlıkta (Sewell ve Denton, 2011) anlam oluşturma sürecinde diğer anlam katmanlarını dile yardımcı kaynaklar olarak görülmez metnin tüm katmanları eşit statü ve etkide görülür (Mills ve Unsworth, 2017; Shanahan, 2013). Çünkü çok katmanlı okuryazarlık, anlam oluşturma sürecinde beş duyu arasında bağlantılar kurulması ve bu bağlantıların düzenlenmesini de sağlamakta (Haggerty, 2010) farklı unsurları barındıran (yazı, görsel, ses vb.) metinlerdeki mesajları sorgulama, analiz ve sentez gibi becerileri kullanarak metinden daha derin anlamlar oluşturabilmesini sağlamaktadır (Ulu vd., 2017).

Çağımızın bu zengin dijital araçları sadece anlam oluşturmak için değil aynı zamanda iletişim kurmak ve iletişim ortamlarına katılmak için de kullanılmaktadır (O'Byrne ve Murrell, 2014). Günümüzde bireyler katıldıkları sosyal medya iletişim platformlarında dijital araçların sunduğu çeşitli olanaklar (resim, yazı, animasyon, ses vb.) aracılığıyla oyun, video, dijital hikâye, metin vb. üreterek de kendilerini ifade etmektedir (Ulu vd., 2017). Bu platformlarda çok katmanlı metin üretimi, erişkinlerden küçük çocuklara kadar yaşamın her alanındaki insanlar için günlük yaşamın bir parçası haline gelmiştir (Mills ve Unsworth, 2017).

Dijital teknolojilerin sunduğu olanaklarla çeşitlenen çok katmanlı metinlerin sosyal yaşamda artan etkisi, öğrenme-öğretme sürecinde bu metinlerin kullanımının yolunu açmış, bu metinlerin derslerde kullanımını müfredat için bir mecburiyete dönüştürmüştür (Bennett, 2016). Çünkü dijital ortamlardaki varlıkları her geçen gün artan bu metinler, okuryazarlık becerilerini ve öğrenmeyi yeniden şekillendirerek (O'Byrne ve Murrell, 2014) öğrenmenin doğasını yeniden yapılandırmıştır (Walsh, 2009). Bilgi ve iletişim teknolojileri sunduğu zengin olanaklarla eskisinden daha gelişmiş öğrenme fırsatları sunarak günümüz neslinin bilgi edinme ve öğrenme şekillerini değiştirmekle kalmamış ve yeni öğrenme şekillerini de ortaya çıkarmıştır (Nouri, 2019). Bu durum tek katmanlı öğrenme uygulamalarından çok katmanlı öğrenme uygulamalarına dönüşümü sağlamıştır (Nouri, 2019). Çünkü dijital araçların ve iletişim yollarının çeşitlenmesiyle öğrenciler de dijital ortamlardaki araçların sunduğu durağan (resim, şekil, grafik) ve hareketli görüntüler, (video, gif), çok çeşitli biçim ve renklerdeki yazı, ses efektleri ve müziklerle karşı karşıya kalmaktadır (Tüzel, 2013). Ayrıca zamanının çoğunu çevrim içi tarzda sosyal ağlardaki iletişimle (YouTube, Facebook, Instagram, Twitter vb.), bloglarda, wikilerde, bilgisayar oyunları ya da televizyon karşısında geçiren öğrenciler; dinamik, doğrusal olmayan ve etkileşimli ortamlarda birçok deneyim elde etmektedir (Koparan, 2022).

Toplumun her katmanında dijital iletişimin yaygınlaşmasına bu teknolojilere dayalı iletişim becerilerinin toplumun iletişim şekline derinlemesine yerleşmesine karşın öğrenciler çok katmanlı okuryazarlık becerilerine sahiplik açısından yeterli seviyede değildir (Sewell ve Denton, 2011). Buna rağmen genel olarak eğitim kurumları hala ağırlıklı olarak sözlü ve yazılı dil biçimlerine odaklanmaktadır (Tüzel, 2013; Wawra, 2018). Oysaki öğrencilerin sosyal yaşamlarında çok katmanlı metinlerle etkileşimin artması eğitim ortamlarının ders kitapları gibi basılı metinlerle sınırlı kalamayacağını bir göstergesidir (Damayanti ve Febrianti, 2020). Çünkü basılı metin odaklı öğrenme tasarımları, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermekten uzak olup çok katmanlı uygulamalara dönük eksiklikler öğrencilerin derslerden kopmasına neden olmaktadır (Gee, 2004). Ayrıca öğrencilerin eğitim ortamlarında sadece basılı metinlerle yani dil (yazı/söz) odaklı geleneksel metinlerle karşı karşıya kalmaları dijital bölünme olarak tanımlanan okul ve yaşam arasında kopukluğa sebep olmaktadır (Kellner, 2000). Oysaki çok katmanlı okuryazarlık becerileri, yaşam ve okul arasındaki uyumu sağlayarak öğrenilenlerin yaşamla bütünleştirilmesini destekleyip dijital bölünmüşlüğün ortadan kaldırılmasına katkı sağlamaktadır (Yılmaz, 2016). Sosyo-bilişsel bir öğretim yöntemini teşvik eden bu becerilerin geliştirilmesi (Gregori-Signes, 2014) ve derslerde bu metinlerin kullanılması, öğrenmeyi günümüz şartlarına uygun şekle getirerek öğrencileri yarının dünyasına hazırlamakta ve öğrencilerin gelecekte daha stratejik hareket etme yeteneklerini de geliştirmektedir (Wolfe ve Flewitt, 2010). Çünkü bu metinlerin derslerde kullanımı, onlara çoklu bilme yollarını açarak müfredatı arka plan bilgi ve deneyimlerine hitap edecek şekilde uyarlamaları için çeşitli fırsatlar sunmaktadır (Bennett, 2016). Öğrencilerin ilgisini çekmenin bir yolu olarak hizmet etmelerinin yanı sıra öğrenciler tarafından daha çok sevilen ve eğlenceli olarak tanımlanan (Sewell ve Denton, 2011; Tüzel, 2012) bu

metinlerin derslerde kullanımı, metin algılarını (Bennett, 2016) ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir (Si vd., 2022; Yawiloeng, 2022). Bu metinlerin çözümlenmesini amaçlayan çok katmanlı okuryazarlık uygulamaları; öğrenme ortamını destekleyici zengin fırsatlar sunmaktadır. Anlama ve içerik öğretimini teşvik eden bu yapılar, farklı içerik alanlarında kolaylık sağlayıp genel öğrenme stratejilerini destekleyerek çeşitli becerilerinin gelişimine olanak sunmaktadır (Si vd., 2022). Bu sebeple mevcut eğitim sistemi, hayatı yansıtan bu çoklu öğrenme araçlarıyla zenginleştirilmiş öğretim programlarıyla desteklenmeli (Koparan, 2022), öğrenme ortamları öğrencilerin kendilerini dünyada konumlandırma biçimlerini tanıma ve bunları sürekli yenileme konusunda güçlendiren deneyimlerle buluşturmalıdır (Binder ve Kotsopoulos, 2011). Bu değişimle öğrenme-öğretme sürecinde sadece ders kitapları gibi basılı metinlerin okunup yazılmasıyla sınırlı kalmasının önüne geçilerek (Damayanti ve Febrianti, 2020) bu süreçleri öğrencilerin bilgiye erişimleri, yapılandırmalarındaki değişimi ve beraberinde öğrenme şekillerindeki bu yenilikleri karşılayacak nitelikte düzenlenmesi sağlanmış olacaktır.

Çok katmanlı metinler ve bu metinlerin yorumlanması olarak tanımlanan çok katmanlı okuryazarlık becerileri iletişim becerilerinin temeli olan dil becerilerinin gelişimini açısından önemli yenilikleri açığa çıkararak (Siegel, 2006) temel dil becerilerinin de doğasını değiştirmiştir (Walsh, 2010). Eğitimsel hedef ve ihtiyaçlar çerçevesinde öğrenme-öğretme sürecine bu metinlerin anlamlandırılmasını sağlayan çok katmanlı okuryazarlık uygulamalarının dahil edilmesiyle dil, okuma ve yazma ile ilgili geleneksel görüntüleme ve etkileşim yöntemleri de yeniden tanımlamıştır (Taylor ve Leung, 2020). Bu durum ana malzemesi metin olan Türkçe dersi açısından değerlendirildiğinde bu derste kullanılan metinlerin günümüz öğrencilerine hitap edecek görsel, işitsel ve teknolojik içerikleri birleştirebilen çok katmanlı metinlerle zenginleştirilmesi beklenmektedir (Koparan, 2022). Nitekim bu değişiklik; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019), Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine (TYÇ) göre belirlenen sekiz anahtar yetkinlikten biri olan dijital yetkinlik ile ortaya konulmuştur. Bu yetkinlikle dil öğretiminde; bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılımın sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmesi gerektiği ortaya konulmuştur. Ancak Koparan (2022)'ın araştırmasında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın çoklu okuryazarlık becerilerine yönelik kazanımların sınırlı olduğu belirlenmiştir. Çağın becerileriyle donanmış bireylerin yetiştirilebilmesi için değişen metin yapısına uyum sağlamalı, derslerde öğrencilerin çok katmanlı metinleri anlamlandırma ve üretebilmelerini sağlayacak şekilde ders içerikleri yapılandırılmalı (Günay ve Özden, 2022; Koparan, 2022), öğretmenler öğrenme-öğretme sürecini bu yeniliklere göre tasarlamalıdır (Tüzel, 2013). Çünkü çok katmanlı metinlerin insan yaşamında yerini alması sadece öğrenme eğilimlerini değiştirmemiş (Nouri, 2019) beraberinde öğretmen ve öğrenci rolleri, öğretim programları, ders içerikleri, ölçme ve değerlendirme gibi birçok unsuru yeniden yapılandırmıştır (Walsh, 2010). Ayrıca bu metinler öğrenme şekillerini yeniden yapılandırarak öğretim kaynakları, araçları, öğrenme sürecindeki rolleri değiştirmekle birlikte öğretmen yeterlilikleri konusunda da ciddi değişiklikler meydana getirmiştir (Gürültü vd., 2020; Hutchison ve Colwell, 2015). Çünkü bu metinler sunduğu olanaklarla öğrenme sürecini zenginleştirmekle birlikte birden fazla odağa sahip olmaları sebebiyle de bilginin entegrasyonu ve anlamın oluşturulmasını karmaşıklaştırmış ve zorlaştırmıştır (Unsworth ve Chan, 2009).

Öğretmenlerin derslerinde bu metinleri etkin bir şekilde kullanabilmeleri (Yawiloeng, 2022) öğrenme-öğretme sürecini bu uygulamalarla destekleyerek bu becerileri öğrencilerine aktarabilmeleri için (Ekşi ve Yılmaz Yakışık, 2015) öncelikle kendilerinin bu metin yapılarını

tanımları ve çok katmanlı okuryazarlık becerilerine sahip olmaları beklenmektedir (Sewell ve Denton, 2011). Yapılan araştırmalarda ise öğretmenler, çok katmanlı metinleri derslerde kullanımına ilişkin beceri eksiklikleri ve bu metinlerin çözümlenmesine dair bilgi eksiklikleri sebebiyle bu metinleri kullanmaktan endişe duymakta (Yi ve Choi, 2015) ve derslerde bu metinleri kullanmaktan kaçınmaktadır (Hutchison ve Reinking, 2011; Leu vd., 2004; O'Brien ve Bauer, 2005). Bu sonuçlar öğretmenlerin bilgi ve beceri eksikliklerinin giderilmesinin gerekliliğinin yanı sıra (Shanahan, 2013; Mills, 2010) lisans eğitimlerinin niteliğine de vurgu yapmakta olup ana dili öğretmenlerinin bu metinlerin kullanımı, üretimi ve öğretimine dayalı bir eğitim almalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Sewell ve Denton, 2011; Tüzel, 2013; Ulu vd., 2017). Bu sebeple öğretmen eğitimi lisans programları çok katmanlı okuryazarlık becerilerini kazanma ve bunları öğretebilme yeterliliklerini kazandıracak şekilde yapılandırılmalıdır (Lankshear ve Knobel, 2003). Nitekim Tüzel (2013)'in araştırmasında Türkçe öğretmen adaylarının çok katmanlı metin yapılarına ilişkin farkındalık sahibi olmadıkları belirlenmiş, çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin öğretimine ilişkin hiçbir ders almadıkları, bu konudaki eğitimlerinin yetersiz olduğu ve fakültedeki derslerinin yalnızca basılı materyallerin kullanımına yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oysaki üniversite öğrencilerinin de anlam ve bilgiyi yapılandırma biçimleri değişmiştir (Nouri, 2019). Üniversite eğitiminin de bu değişime ayak uydurması ve bu okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için derslerde çok katmanlı metinlere ilişkin uygulamalı çalışmalara ihtiyaç olduğu ve lisans programlarının çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin edinilmesi ve geliştirilmesine olanak sunacak şekilde yapılandırılması gerektiği söylenebilir.

Yüksek öğretimde derslerin çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine olanak sunacak şekilde yapılandırılması öğretmen adaylarının sadece mesleki yaşamlarında öğrencilerine bu becerileri kazandırmaları amacıyla değil aynı zamanda çağdaş anlayışa dayalı mesleki bilgilerinin geliştirilerek kişisel ihtiyaçlarının ve öğretmen eğitiminin ihtiyaçlarının karşılanmasıyla da bağlantılıdır (Papadopoulou vd., 2018). Nouri (2019)'nin üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmada medyaya erişimle zenginleştirilen ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanan yeni katmanların kullanımının öğrencileri öğrenmenin aktif tasarımcıları haline getirdiği ve kişisel becerilerinin gelişimine de olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca bu konuda yapılan uygulamalı çalışmalar üniversite öğrencilerinin çok katmanlı okuryazarlık çalışmalarının önemine ilişkin farkındalıklarını da artırmıştır (Papadopoulou vd., 2018). Bu çalışmalardan hareketle öğretmen eğitimi lisans programları çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin gelişimini hedefleyen uygulamalı çalışmalarla kişisel becerilerinin gelişimi yanında ve bunları mesleki yaşamlarında da etkin bir şekilde kullanımlarına dair gerekli bilgi ve becerileri edinebilmelerine olanak sağlayacak şekilde tasarlanmalı ve sürekli güncellenmelidir (Unsworth, 2013). Nitekim dijital öyküler (Gregori-Signes, 2014), karikatürler (Wawra, 2018), resimli çocuk kitapları (Damayanti ve Febrianti, 2020), grafik romanlar (Cook ve Kirchoff, 2017), resimli kitapların animasyon filmlere dönüştürülmesi (Unsworth, 2013) gibi çok katmanlı metinlerle yapılan çalışmalar, katılımcıların çok katmanlı okuryazarlık becerilerini geliştirmiştir. Türkçe öğretimiyle ilgili bu konuda yapılan çalışmalar arasında; çok katmanlı okuryazarlık ve Türkçe Dersi Öğretim Programı ilişkisinin incelenmesi (Koparan, 2022), çok katmanlı okuryazarlık çerçevesinde oyunlaştırmanın Türkçe öğretimine etkisi (Bal, 2018), çok katmanlı okuryazarlık ile eleştirel okuma öz yeterlilik algısının ilişkisi (Ulu vd., 2017), çok katmanlı okuryazarlık öğretimine ilişkin Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi (Tüzel, 2013), öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi (Ekşi ve Yılmaz Yakışık,

2015; Ulu ve Tuncay, 2017) sayılabilir. Bu çalışmalar incelendiğinde çok katmanlı okuryazarlığa ilişkin sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Oysaki eğitimin hayatla bütünleştirilmesi ve öğretmen adaylarına yaşamsal becerilerin kazandırılması için çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin edinilmesiyle ilgili çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu araştırmayla çok katmanlı okuryazarlık ile ilgili farkındalık oluşturulmasının yanı sıra Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerine ilişkin mevcut durumlarının betimlenmesi ve öğretmen eğitimine ilişkin çeşitli öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmada şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin dağılımı nasıldır?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlıkları cinsiyete, sınıf düzeyine, anne ve baba eğitim düzeyine, akademik başarılarına, günlük internet kullanım süresine, günlük okuma süresine, sevilen metin türüne, yıllık okunan kitap sayısına ve katıldıkları sanatsal faaliyetlere göre manidar düzeyde farklılık göstermekte midir?

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığının ve/veya derecesinin belirlemesi amaçlanır (Karasar, 2011). Bu model aracılığıyla Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenerek mevcut durumun betimlenmesi amaçlandığı için bu desen kullanılmıştır.

1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Çalışma grubu; Türkiye'nin kuzeyindeki bir üniversitenin Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda 1, 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 215 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde; 59'u (%27.40) erkek, 156'sı (%72.60) kadın olmakla birlikte; 35'i (%16.30) 1. sınıfta, 98'i (%45.60) 2. sınıfta, 41'i (19.10) 3. sınıfta, 41'i (%19.10) 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

1.3. Verilerin Toplanması

Verilerinin toplanması için Karadeniz'in kuzeyindeki bir üniversitenin Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan (09.07.2020 tarihli ve 2020/72 sayılı karar) araştırma izni alınmış ve ardından ilgili fakültenin dekanlığıyla görüşülmüştür. Uygulama yapılacak fakültenin Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında yapılan inceleme sonrasında her sınıf düzeyine aynı ders saatinde ölçme aracı uygulanmıştır. Gönüllülük esasına göre yapılan uygulama sürecinde katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcılara Çok Katmanlı Okuryazarlık Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu aynı anda uygulanmış ve uygulama 25 dakika sürmüştür.

1.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Çok Katmanlı Okuryazarlık Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

1.4.1. Çok Katmanlı Okuryazarlık Ölçeği

Bulut, Ulu ve Kan (2015) tarafından geliştirilen bu ölçme aracına ilişkin yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme, çok katmanlı yapıda sunulan içeriği anlamlandırma, çok katmanlı yapıyı tercih etme olmak üzere üç alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. 5'li Likert tipi tipinde hazırlanan ölçeğin toplamının Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracının geçerliğine ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre ise ölçme aracının üç alt boyuttan meydana gelen yapısıyla oluşturulan modelin uyum iyiliği indeksi değerlerinin ($\chi^2/df=1.51$, RMSEA=.036, GFI=.95, AGFI=0.93, NFI=.97, CFI=.99) yeterli olduğu görülmüştür.

1.4.2. Kişisel Bilgi Formu

Öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, akademik başarılarına, günlük internet kullanım süresine, günlük okuma süresine, sevilen metin türüne, yıllık okunan kitap sayısına ve katıldıkları sanatsal faaliyetlerine ilişkin bilgilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

1.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle veri temizleme işlemi yapılmıştır (Tabachnick ve Fidel, 2007). Yapılan frekans analiz çerçevesinde hatalı kodlamalar ve veri değerleri katılımcıların doldurdukları formlardan kontrol edilip düzenlenmiştir. Ön analizler çerçevesinde öncelikle veri setindeki kayıp veri oranı incelenmiş ve gözlenen kayıp değerler için serilerin ortalamasını yansıtan değerler atanmıştır. Ardından verilerdeki uç değerlerin (outlier) belirlenmesi amacıyla puanlar standartlaştırılmış z-puanına dönüştürülmüş ve uç değerlerin olmadığı tespit edilmiştir. Bu işlemlerin ardından verilere ilişkin tek değişkenli normallik varsayımının incelenmesi için değişkenlere ait çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanmıştır (Chou ve Bentler, 1995). Tek değişkenli normallüğün varsayılabilmesi değişkenlere ait çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin sırasıyla |3.0|'ten ve |10.0|'dan büyük olmaması gereklidir (Kline, 2011). Buna göre değişkenlere ilişkin çarpıklık değerlerinin .07 ile 1.66; basıklık değerlerinin ise -.46 ile 1.84 aralığında değiştiği ve verilere ilişkin tek değişkenli normallüğün sağlandığı belirlenmiştir. Bu işlemin ardından kategorik değişkenler için betimleyici istatistikler; varyansların homojenliği için Levene testi, cinsiyet değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi; sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi, akademik başarı, günlük internet kullanım süresi, günlük okuma süresi, sevilen metin türü, yıllık okunan kitap sayısı ve katıldıkları sanatsal faaliyet değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) yapılmıştır. ANOVA testi sonucunda anlamlı düzeyde farklılaşma görülen gruplar arasındaki farkların belirlenmesinde LSD Post Hoc Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarının analizinde güven aralığı %95 (anlamlılık düzeyi $p<.05$) olarak belirlenmiştir.

2. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

2.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeyleri

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Çok Katmanlı Okuryazarlık	n	\bar{X}	SS
Çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme	215	4.01	.75
Çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma	215	3.99	.63
Çok katmanlı yapıyı tercih etme	215	2.19	.87
Ölçeğin toplamı	215	3.47	.46

Tablo 1’e göre Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri ölçeğin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin aldıkları puanlar büyükten küçüğe doğru; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme, çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma, ölçeğin toplamı ve çok katmanlı yapıyı tercih etme olarak sıralanmaktadır. Öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerine ilişkin en yüksek ortalama çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme en düşük ortalaması ise çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin toplamı ve boyutlarında sadece çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutunun ortalamasının altında olduğu belirlenmiştir.

2.2. Cinsiyet Açısından Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeyleri

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testine ait bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından t-Testi Sonuçları

Çok Katmanlı Okuryazarlık	Cinsiyet	n, \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t-Testi		
		n	\bar{X}	SS	F	p	t	SD	p
Çok katmanlı yapıyla kendini ifade etme	Kadın	156	20.15	3.84	.05	.81	-.38	213	.70
	Erkek	59	19.93	3.60					
Çok katmanlı yapıdaki içeriği anlamlandırma	Kadın	156	27.82	4.69	1.17	.28	.61	213	.54
	Erkek	59	28.24	3.76					
Çok katmanlı yapıyı tercih etme	Kadın	156	10.87	4.47	.40	.52	.60	213	.54
	Erkek	59	11.27	4.14					
Ölçeğin toplamı	Kadın	156	58.84	6.47	2.63	.10	.49	213	.62
	Erkek	59	59.44	8.39					

Tablo 2’ye göre ölçeğin toplamı ile çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme, çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma, çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutlarında varyanslar homojendir. Öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri ölçeğin toplamının [$t_{(213)}=.49$; $p>.05$] yanı sıra çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [$t_{(213)}=-.38$; $p>.05$], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma [$t_{(213)}=.61$; $p>.05$] ve çok katmanlı yapıyı tercih etme [$t_{(213)}=.60$; $p>.05$] boyutlarında cinsiyete göre manidar düzeyde farklılık göstermemektedir.

2.3. Sınıf Düzeyi Açısından Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeyleri

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için öncelikle varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Bu analiz sonucunda; çok katmanlı yapıyı tercih etme

[$t_{(211)}=3.38$; $p<.05$] boyutunda varyans homojen olmadığı; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [$t_{(211)}=.59$; $p>.05$], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma [$t_{(211)}=.32$; $p>.05$] boyutlarıyla ölçeğin toplamında [$t_{(211)}=.38$; $p>.05$] varyansların homojen olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeyi açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine ve Kruskal Wallis Testine ilişkin sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi							
Çok Katmanlı Okuryazarlık	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
Çok katmanlı yapıyla kendini ifade etme	Gruplar arası	36.62	3	12.20	.85	.46	-
	Gruplar içi	3011.51	211	14.27			
	Toplam	3048.14	214				
Çok katmanlı yapıdaki içeriği anlamlandırma	Gruplar arası	193.45	3	64.48	3.35	.02	4>3
	Gruplar içi	4055.63	211	19.22			
	Toplam	4249.08	214				
Ölçeğin toplamı	Gruplar arası	513.47	3	171.15	2.80	.04	4>1
	Gruplar içi	12867.51	211	60.98			
	Toplam	13380.99	214				
Kruskal Wallis Testi							
Çok katmanlı yapıyı tercih etme	Sınıf düzeyi	n	Sıra Ortalaması	X ²	SD	p	Fark
	1	35	105.30	.74	3	.86	-
	2	98	106.71				
	3	41	115.45				
	4	41	105.94				

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri sınıf düzeyine göre; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [$F_{(211)}=.85$; $p>.05$] ve çok katmanlı yapıyı tercih etme [$X^2_{(3)}=.74$; $p>.05$] boyutunda manidar farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ölçeğin toplamı [$F_{(211)}=2.80$; $p<.05$] ile çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutunda [$F_{(211)}=2.80$; $p<.05$] manidar düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Manidar farklılıklar incelendiğinde ölçeğin toplamında 4. sınıftakilerin ortalamaları [$\bar{X}=61.68$], 1. sınıf [$\bar{X}=56.74$] ve 3. sınıftaki [$\bar{X}=58.02$] öğretmen adaylarının ortalamalarına göre daha yüksektir. Çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutunda ise 4. sınıftakilerin ortalamaları [$\bar{X}=29.66$], 3. sınıf [$\bar{X}=19.67$], 2. sınıf [$\bar{X}=19.67$] ve 1. sınıftaki [$\bar{X}=20.03$] öğretmen adaylarının ortalamalarına göre daha yüksektir.

2.4. Akademik Başarı Açısından Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeyleri

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin akademik başarı değişkenine göre manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için öncelikle varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Bu analiz sonucunda; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [$t_{(211)}=.03$; $p>.05$], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma [$t_{(211)}=2.21$; $p>.05$], çok katmanlı yapıyı tercih etme [$t_{(211)}=3.38$; $p>.05$] boyutları ile ölçeğin toplamında [$t_{(211)}=.30$; $p>.05$] varyansların homojen olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin akademik başarı değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeylerinin Akademik Başarı Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi							
Çok Katmanlı Okuryazarlık	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
Çok katmanlı yapıyla kendini ifade etme	Gruplar arası	1.79	2	.89	.06	.93	-
	Gruplar içi	3046.34	212	14.37			
	Toplam	3048.14	214				
Çok katmanlı yapıyla içeriği anlamlandırma	Gruplar arası	49.05	2	24.53	1.23	.29	-
	Gruplar içi	4200.02	212	19.81			
	Toplam	4249.08	214				
Çok katmanlı yapıyı tercih etme	Gruplar arası	47.58	2	23.79	1.24	.29	-
	Gruplar içi	4067.29	212	19.18			
	Toplam	4114.88	214				
Ölçeğin toplamı	Gruplar arası	6.20	2	3.10	.49	.95	-
	Gruplar içi	13374.78	212	63.08			
	Toplam	13380.99	214				

Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri akademik başarı değişkenine göre; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [$F_{(212)}=.06$; $p>.05$], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutunda [$F_{(212)}=1.23$; $p>.05$], çok katmanlı yapıyı tercih etme [$F_{(212)}=1.24$; $p<.05$] ve ölçeğin toplamında [$F_{(212)}=2.80$; $p>.05$] manidar düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir.

2.5. Anne Eğitim Düzeyi Açısından Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeyleri

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için öncelikle varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Bu analiz sonucunda; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [$t_{(211)}=.43$; $p>.05$], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma [$t_{(211)}=.46$; $p>.05$], çok katmanlı yapıyı tercih etme [$t_{(211)}=.87$; $p>.05$] boyutlarında varyansların homojen olduğu ölçeğin toplamında [$t_{(211)}=2.71$; $p<.05$] ise varyansın homojen olmadığı görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine ve Kruskal Wallis Testine ilişkin sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi							
Çok Katmanlı Okuryazarlık	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
Çok katmanlı yapıyla kendini ifade etme	Gruplar arası	24.23	3	8.07	.56	.64	-
	Gruplar içi	3023.90	211	14.33			
	Toplam	3048.14	214				
Çok katmanlı yapıdaki içeriği anlamlandırma	Gruplar arası	42.15	3	14.05	.70	.55	-
	Gruplar içi	4206.93	211	19.93			
	Toplam	4249.08	214				
	Gruplar arası	33.59	3	11.19	.57	.62	-
	Gruplar içi	4081.28	211	19.34			

Çok katmanlı yapıyı tercih etme		Toplam	4114.88	214			
Kruskal Wallis Testi							
	Sınıf düzeyi	n	Sıra Ortalaması	X ²	SD	p	Fark
Ölçeğin toplamı	İlkokul	154	105.82	1.66	3	.64	-
	Ortaokul	37	108.34				
	Lise	21	124.29				
	Üniversite	3	101.83				

Tablo 5'e göre öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri anne eğitim düzeyine göre; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [$F_{(211)}=.56$; $p>.05$] ve çok katmanlı yapıyı tercih etme [$F_{(211)}=.70$; $p>.05$], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutlarında [$F_{(211)}=.57$; $p>.05$] ve ölçeğin toplamında [$X^2_{(3)}=1.66$; $p>.05$] manidar düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir.

2.6. Baba Eğitim Düzeyi Açısından Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeyleri

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için öncelikle varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Bu analiz sonucunda; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [$t_{(211)}=.06$; $p>.05$], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma [$t_{(211)}=1.10$; $p>.05$], çok katmanlı yapıyı tercih etme [$t_{(211)}=.20$; $p>.05$] boyutlarında varyansların homojen olduğu ölçeğin toplamında [$t_{(211)}=3.18$; $p<.05$] ise varyansların homojen olmadığı görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine ve Kruskal Wallis Testine ilişkin sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi							
Çok Katmanlı Okuryazarlık	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
Çok katmanlı yapıyla kendini ifade etme	Gruplar arası	31.12	3	10.37	.72	.53	-
	Gruplar içi	3017.01	211	14.29			
	Toplam	3048.14	214				
Çok katmanlı yapıdaki içeriği anlamlandırma	Gruplar arası	12.62	3	4.20	.21	.89	-
	Gruplar içi	4236.46	211	20.07			
	Toplam	4249.08	214				
Çok katmanlı yapıyı tercih etme	Gruplar arası	14.71	3	4.90	.25	.86	-
	Gruplar içi	4100.16	211	19.43			
	Toplam	4114.88	214				
Kruskal Wallis Testi							
	Sınıf düzeyi	n	Sıra Ortalaması	X ²	SD	p	Fark
Ölçeğin toplamı	İlkokul	89	112.88	1.14	3	.76	-
	Ortaokul	63	102.32				
	Lise	40	108.05				
	Üniversite	23	104.59				

Tablo 6'ya göre öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri baba eğitim düzeyine göre; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [$F_{(211)}=.72$; $p>.05$] ve çok katmanlı yapıyı tercih etme [$F_{(211)}=.21$; $p>.05$], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği

anlamlandırma boyutlarında [$F_{(211)}=.25$; $p>.05$] ve ölçeğin toplamında [$X^2_{(3)}=1.14$; $p>.05$] manidar düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir.

2.7. Günlük İnternet Kullanım Süresi Açısından Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeyleri

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için öncelikle varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Bu analiz sonucunda; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [$t_{(212)}=3.12$; $p<.05$] boyutunda varyansın homojen olmadığı belirlenmiştir. Çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma [$t_{(212)}=.16$; $p>.05$], çok katmanlı yapıyı tercih etme [$t_{(211)}=.10$; $p>.05$] boyutlarında ve ölçeğin toplamında [$t_{(211)}=.26$; $p<.05$] ise varyansın homojen olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine ve Kruskal Wallis Testine ilişkin sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi							
Çok Katmanlı Okuryazarlık	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
Çok katmanlı yapıyla kendini ifade etme	Gruplar arası	16.31	2	8.15	.57	.56	-
	Gruplar içi	3031.82	212	14.30			
	Toplam	3048.14	214				
Çok katmanlı yapıdaki içeriği anlamlandırma	Gruplar arası	64.04	2	32.02	1.62	.20	-
	Gruplar içi	4185.04	212	19.74			
	Toplam	4249.08	214				
Çok katmanlı yapıyı tercih etme	Gruplar arası	37.98	2	18.99	.98	.37	-
	Gruplar içi	4076.90	212	19.23			
	Toplam	4114.88	214				
Kruskal Wallis Testi							
Ölçeğin toplamı	Sınıf düzeyi	n	Sıra Ortalaması	X ²	SD	p	Fark
	1-3 saat	120	105.75	278	2	.24	-
	4-6 saat	86	107.62				
	7-10 saat	9	141.56				
	Hiç kullanmama	-					

Tablo 7’ye göre öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri günlük internet kullanım süresi değişkenine göre; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [$F_{(212)}=.57$; $p>.05$] ve çok katmanlı yapıyı tercih etme [$F_{(212)}=1.62$; $p>.05$], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutlarında [$F_{(211)}=.98$; $p>.05$] ve ölçeğin toplamında [$X^2_{(3)}=2.78$; $p>.05$] manidar düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir.

2.8. Günlük Okuma Süresi Açısından Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeyleri

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin günlük okuma süresi değişkenine göre manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için öncelikle varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Bu analiz sonucunda; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [$t_{(212)}=1.63$; $p>.05$], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma [$t_{(212)}=1.69$; $p>.05$], çok katmanlı yapıyı tercih etme [$t_{(211)}=.99$; $p>.05$] boyutlarında ve ölçeğin toplamında [$t_{(211)}=.93$; $p<.05$] varyansın homojen olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin günlük okuma süresi

değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine ilişkin sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeylerinin Günlük Okuma Süresi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi							
Çok Katmanlı Okuryazarlık	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
Çok katmanlı yapıyla kendini ifade etme	Gruplar arası	58.31	2	29.15	2.06	.12	-
	Gruplar içi	2989.82	212	14.10			
	Toplam	3048.14	214				
Çok katmanlı yapıyla içeriği anlamlandırma	Gruplar arası	56.86	2	28.43	1.43	.24	-
	Gruplar içi	4192.22	212	19.77			
	Toplam	4249.08	214				
Çok katmanlı yapıyı tercih etme	Gruplar arası	7.91	2	3.95	.20	.81	-
	Gruplar içi	4106.96	212	19.37			
	Toplam	4114.88	214				
Ölçeğin toplamı	Gruplar arası	168.47	2	84.23	1.35	.26	-
	Gruplar içi	13212.52	212	62.32			
	Toplam	13380.99	214				

Tablo 8’e göre öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri günlük okuma süresi değişkenine göre; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [$F_{(212)}=2.06$; $p>.05$] ve çok katmanlı yapıyı tercih etme [$F_{(212)}=1.43$; $p>.05$], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutlarında [$F_{(212)}=.20$; $p>.05$] ve ölçeğin toplamında [$F_{(212)}=1.35$; $p>.05$] manidar düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir.

2.9. Sevilen Metin Türü Değişkeni Açısından Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeyleri

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin sevilen metin türü (öyküleyici metin, bilgilendirici metin, şiir) değişkenine göre manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için öncelikle varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Bu analiz sonucunda; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [$t_{(212)}=.33$; $p>.05$], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma [$t_{(212)}=.55$; $p>.05$], çok katmanlı yapıyı tercih etme [$t_{(211)}=2.05$; $p>.05$] boyutlarında ve ölçeğin toplamında [$t_{(211)}=.01$; $p<.05$] varyansın homojen olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin sevilen metin türü değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine ilişkin sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeylerinin Sevilen Metin Türü Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi							
Çok Katmanlı Okuryazarlık	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
Çok katmanlı yapıyla kendini ifade etme	Gruplar arası	53.20	2	26.60	1.88	.15	-
	Gruplar içi	2994.93	212	14.12			
	Toplam	3048.14	214				
Çok katmanlı yapıyla içeriği anlamlandırma	Gruplar arası	46.48	2	23.24	1.17	.31	-
	Gruplar içi	4202.60	212	19.82			
	Toplam	4249.08	214				
Çok katmanlı yapıyı tercih etme	Gruplar arası	47.65	2	23.82	1.24	.29	-
	Gruplar içi	4067.22	212	19.18			

	Toplam	4114.88	214				
Ölçeğin toplamı	Gruplar arası	174.14	2	87.07			
	Gruplar içi	13206.85	212	62.29	139	.24	-
	Toplam	13380.99	214				

Tablo 9'a göre öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri sevilen metin türü değişkenine göre; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [$F_{(212)}=1.88$; $p>.05$] ve çok katmanlı yapıyı tercih etme [$F_{(212)}=1.17$; $p>.05$], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutlarında [$F_{(212)}=1.24$; $p>.05$] ve ölçeğin toplamında [$F_{(212)}=1.39$; $p>.05$] manidar düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir.

2.10. Yıllık Okunan Kitap Sayısı Açısından Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeyleri

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin yıllık okunan kitap sayısı değişkenine göre manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için öncelikle varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Bu analiz sonucunda; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [$t_{(211)}=1.10$; $p>.05$], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma [$t_{(211)}=.12$; $p>.05$], çok katmanlı yapıyı tercih etme [$t_{(211)}=1.35$; $p>.05$] boyutlarında ve ölçeğin toplamında [$t_{(211)}=.21$; $p<.05$] varyansların homojen olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin yıllık okunan kitap sayısı değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine ilişkin sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10: Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeylerinin Yıllık Okunan Kitap Sayısı Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi							
Çok Katmanlı Okuryazarlık	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
Çok katmanlı yapıyla kendini ifade etme	Gruplar arası	39.53	3	13.17			
	Gruplar içi	3008.60	211	14.25	.92	.43	-
	Toplam	3048.14	214				
Çok katmanlı yapıyla içeriği anlamlandırma	Gruplar arası	65.26	3	21.75			
	Gruplar içi	4183.82	211	19.82	1.09	.35	-
	Toplam	4249.08	214				
Çok katmanlı yapıyı tercih etme	Gruplar arası	31.73	3	10.57			
	Gruplar içi	4083.14	211	19.35	.54	.65	-
	Toplam	4114.88	214				
Ölçeğin toplamı	Gruplar arası	61.43	3	20.48			
	Gruplar içi	13319.55	211	63.12	.32	.80	-
	Toplam	13380.99	214				

Tablo 10'a göre öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri günlük okuma süresi değişkenine göre; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [$F_{(211)}=.92$; $p>.05$] ve çok katmanlı yapıyı tercih etme [$F_{(211)}=1.09$; $p>.05$], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutlarında [$F_{(211)}=.54$; $p>.05$] ve ölçeğin toplamında [$F_{(211)}=.32$; $p>.05$] manidar düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir.

2.11. Katıldıkları Sanatsal Faaliyetleri Açısından Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeyleri

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin katıldıkları sanatsal faaliyetler değişkenine (sinema, tiyatro, konser, sergi, tarihi ve kültürel gezi) göre manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için öncelikle varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Bu analiz sonucunda; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme

[$t_{(210)}=.81$; $p>.05$], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma [$t_{(210)}=1.85$; $p>.05$], çok katmanlı yapıyı tercih etme [$t_{(210)}=.50$; $p>.05$] boyutlarında ve ölçeğin toplamında [$t_{(210)}=.18$; $p<.05$] varyansların homojen olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin katıldıkları sanatsal faaliyetlere göre manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizine ilişkin sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11: Çok Katmanlı Okuryazarlık Düzeylerinin Katıldıkları Sanatsal Faaliyetler Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi							
Çok Katmanlı Okuryazarlık	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
Çok katmanlı yapıyla kendini ifade etme	Gruplar arası	53.32	4	13.33	.93	.44	-
	Gruplar içi	2994.81	210	14.26			
	Toplam	3048.14	214				
Çok katmanlı yapıyla içeriği anlamlandırma	Gruplar arası	57.04	4	14.26	.71	.58	-
	Gruplar içi	4192.04	210	19.96			
	Toplam	4249.08	214				
Çok katmanlı yapıyı tercih etme	Gruplar arası	16.58	4	4.14	.21	.93	-
	Gruplar içi	4098.30	210	19.51			
	Toplam	4114.88	214				
Ölçeğin toplamı	Gruplar arası	117.12	4	29.28	.46	.76	-
	Gruplar içi	13263.86	210	63.16			
	Toplam	13380.99	214				

Tablo 11’e göre öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri katıldıkları sanatsal faaliyetler değişkenine göre; çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme [$F_{(210)}=.93$; $p>.05$] ve çok katmanlı yapıyı tercih etme [$F_{(210)}=.71$; $p>.05$], çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutlarında [$F_{(210)}=.21$; $p>.05$] ve ölçeğin toplamında [$F_{(210)}=.46$; $p>.05$] manidar düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir.

3. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda çok katmanlı okuryazarlık becerileri ölçeğin toplamı ile alt boyutlarından olan çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme, çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutlarının ortalamasının üzerinde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalarda çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu sadece çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutunun ortalamasının altında olduğu belirlenmiştir (Ekşi ve Yılmaz Yakışık, 2015; Ulu ve Tuncay, 2017). Öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde en yüksek ortalamasının çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme en düşük ortalamasının ise çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme becerilerinin en yüksek seviyede olması dijital mecralarda kendilerini ifade etmek için bu becerilerini sıklıkla kullanmalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının çok katmanlı metinleri kullandıkları, bu metinlerin içeriklerini anladıkları ve yaşadıkları tecrübelerle bu becerilerinin gelişiminin desteklediği şeklinde de yorumlanabilir. Çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutunun ortalamasının altında olması ise bu konudaki bilgi düzeylerinin gelişmediğine ilişkin bir sonuç olarak düşünülebilir. Çünkü çok katmanlı metinlerin sosyal mecralarda amatörce kullanımı ayrı bu

metinleri profesyonel şekilde öğrenim sürecinde kullanımı ise ayrı bir birikim gerektirmektedir. Yani öğrenmenin yanı sıra çok katmanlı metinleri de öğretmeyi gerektirmektedir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu metin türlerini kullanmaya çekindiklerini çünkü bu metinlerin derslerde kullanımına ilişkin gerekli birikime sahip olmadıklarını (Hutchison ve Reinking, 2011) ve endişelendiklerini (Yi ve Choi, 2015) ortaya koymaktadır. Bu bilgilerden hareketle derslerde bu metinlerin rahatlıkla kullanılabilmesi için öğretmenlerin çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi gerekli olduğu söylenebilir (Shanahan, 2013; Mills, 2010).

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerileri, ölçeğin toplamı ile çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme, çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma, çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutları cinsiyete göre manidar düzeyde farklılık göstermemektedir. Ekşi ve Yılmaz Yakışık (2015) ile Ulu ve Tuncay (2017)'in araştırmasında ise sadece çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme boyutunda cinsiyete göre kadınlar lehine manidar farklılık göstermektedir. Tüzel (2013)'in araştırmasına göre de kadın öğretmen adayları günlük hayatta televizyon, internet, bilgisayar oyunları ile daha fazla zaman geçirmektedir. Alan yazınındaki araştırmalardaki sonuçların örtüşmemesi örneklem grupları farklılıklarından kaynaklanmış olabilir. Bunun yanı sıra araştırmaların yapıldığı yıllar dikkate alındığında da teknolojinin hızlı gelişimi ve araçların değişiminin de bu sonuca etki ettiği söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerileri, çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme ve çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutunda, sınıf düzeyi değişkenine göre benzer özelliklere sahiptir. Ölçeğin toplamı ile çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutunda manidar farklılık göstermektedir. Ölçeğin toplamında 4. sınıftakilerin ortalamaları 1. sınıf ve 2. sınıftakilere göre manidar düzeyde farklılık göstermektedir. Çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutunda 4. sınıftakilerin ortalamaları 1., 2. ve 3. sınıftakilere göre manidar düzeyde farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle sınıf düzeyine bağlı olarak çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma düzeylerinin arttığı söylenebilir. Çok katmanlı okuryazarlık düzeyleri ölçeğin toplamında ise 4. sınıftakilerin ortalamaları 1 ve 2. sınıfa göre farklılık göstermekte ancak 3. sınıfta bu özellikler açısından benzer niteliklere sahiptir. Ulu ve Tuncay (2017)'in araştırmasında ise çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutunda 1. sınıf öğrencilerine göre 2. sınıf; çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutunda ise 3. sınıf öğrencilerine göre 1. ve 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ekşi ve Yılmaz Yakışık (2015)'in araştırmasında ise çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutunda 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı fark bulunması bu araştırma bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Bu bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının sınıf düzeyine bağlı olarak çok katmanlı okuryazarlık becerilerine ilişkin farkındalık kazandıkları söylenebilir. İçeriği anlamlandırmada 4. sınıf düzeyinin diğer tüm sınıflara göre farklılaşması derslerde kullanılan anlamı oluşturmaya dayalı kullanılan dijital araçların yıllara göre gelişim gösterdiği ve bunun da olumlu bir şekilde öğretmen adaylarına yansıdığı şeklinde değerlendirilebilir. Ölçeğin toplamında ise yani çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ise 3. sınıflarda bir farklılığın oluşmaması bu sınıf düzeyinde daha çok alan derslerinin hâkim olması ve bu derslerin içeriklerine ilişkin dijital pedagojik yeterliliklerinin yapılanmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerileri, ölçeğin toplamı ile çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme, çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma, çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutlarında akademik başarı değişkenine göre benzer özelliklere sahiptir. Bununla birlikte Si ve diğerlerinin (2022) araştırmasında ise çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine dönük çalışmaların sınıfta öğretimi desteklediği, öğrencilerin anlama ve içerik öğrenimini de teşvik ettiğini ortaya koymuştur. Nouri (2019)'nin araştırmasında ise üniversite öğrencilerinin dijital teknolojilerin sunduğu anlamsal olanaklarla öğrenme sürecinin aktif tasarımcıları oldukları, bu olanakların onlara daha gelişmiş ve etkili öğrenme fırsatları sunduğu bu yönüyle de genel öğrenme stratejilerini destekleyerek çeşitli yeterliliklerin gelişimine katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Yapılan araştırmalarda çok katmanlı metinlerin alan bilgisini artırdığı (Tan ve Matsuda, 2020), bilişsel becerilerini kullanmalarına katkı sağladığı Callow ve Zammit'in (2012) ve üstbilişsel becerilerin gelişimini desteklediğini (Ajayi, 2015; Wolfe ve Flewitt, 2010) ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar dolaylı yollardan olsa da çok katmanlı okuryazarlığın akademik başarıyı etkileyen değişkenlerle etkileşim içerisinde olduğunu göstermektedir. Akademik başarının çok katmanlı okuryazarlık becerilerine etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamakla birlikte akademik başarının çok katmanlı okuryazarlığı etkilemesi beklenen olası sonuçlardandır. Ancak bu becerinin yeni gelişen bir beceri olması ve bu beceriyi ölçecek araçların yetersiz olmasıyla da açıklanabilir. Nitekim Unsworth ve diğerleri (2019) bu metinlere ilişkin okuduğunu anlama becerilerinin ve bu becerilere ilişkin akademik başarının değerlendirilmesi için yeni araçların gerekli olduğuna ilişkin beyanı da mevcut durumu gerekçelendirmektedir. Çünkü çok katmanlı metinlerle anlam oluşturma potansiyeli genişlemiş ve mevcut araçların da genişleme/değişme yeteneğine sahip olması gerektiği vurgulanmıştır (Kress, 2010; Unsworth, 2006). Bu durumda akademik başarının değerlendirilmesinde farklı anlam katmanlarını ölçecek yeni araçların geliştirilmesine olan ihtiyaçtan hareketle yapılan son çalışmalarda okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi için çeşitli araçlar, öneriler ve örnek uygulamalar geliştirilmiştir (Unsworth vd., 2019; Unsworth ve Chan, 2009). Çünkü bu metinlerdeki görüntü, ses, hareket, yazı gibi unsurları bütünleştirerek anlamın açığa çıkarılması daha üst beceri ve yetenekleri gerektirdiği için bu metinlere ilişkin okuduğunu anlama sürecinde öğrenciler zorluklarla karşılaşmaktadırlar (Unsworth ve Chan, 2009). Bu durumda çok katmanlı metinlerin temel dil becerilerinin (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) doğasına ilişkin oluşturduğu değişimle açıklanabilir (Walsh, 2010).

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerileri, ölçeğin toplamı ile çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme, çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma, çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutlarında anne eğitim düzeyi değişkenine göre benzer özelliklere sahiptir. Ulu ve Tuncay (2017)'in araştırmasında çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutunda anneleri ilkökul ve üniversite mezunlarıyla karşılaştırıldığında lisansüstü eğitim mezunu olanlar, ilkökul mezunlarıyla karşılaştırıldığında lise mezunu olanlar, çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutunda lise mezunlarına göre ilkökul mezunu olanlar lehine anlamlı farklılık vardır. Ulu ve Tuncay (2017) bu farklılıkların açığa çıkışı; sıra ortalamaları yüksek öğrencilerin kitap, bilgisayar gibi araçlarla okul öncesi dönemde daha erken tanıştırılması ve bu materyallere dönük okuryazarlığa ilişkin bilinçli bir eğitim verilmesiyle ilişkilendirilmiştir. Nitekim Wolfe ve Flewitt (2010)'in araştırmasında da erken okuryazarlık döneminde çok katmanlı okuryazarlık becerilerini destekleyici yeni teknolojilerin derslerde kullanımının; çocukların üstbilişsel gelişimlerini desteklediği, okuryazarlık becerilerini gelişimine yeni boyutlar kazandırdığı bunun da çocukların yaşamlarında stratejik olarak hareket

etmelerine katkı sağlayacağı öne sürülmektedir. Bu sonuçların özellikle annelerin eğitim seviyesinin artışının da çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki etkisini ortaya koyduğu ancak Wolfe ve Flewitt (2010)'e göre bunun öneminin erken dönem politika rehberliği, eğitimi ve uygulamalarında henüz tam anlaşılmadığı belirtilmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerileri, ölçeğin toplamı ile çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme, çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma, çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutlarında baba eğitim düzeyi değişkenine göre benzer özelliklere sahiptir. Ulu ve Tuncay (2017)'in araştırmasında çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma boyutunda babası üniversite ve lisansüstü mezunu, çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutunda lise mezunu olanlara göre ortaokul ve üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu çalışmada anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine ilişkin sonuçların benzer olması, Ulu ve Tuncay (2017)'in araştırmasında ise ebeveynlere ilişkin sonuçların farklı olmasına karşın anne ve baba eğitim düzeylerine ilişkin sonuçlar benzerdir. Bu durum Ulu ve Tuncay (2017) tarafından ebeveyn eğitim düzeyinin öğrencilerin okuryazarlık becerilerini etkilediğinin kanıtı olarak da değerlendirilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerileri, ölçeğin toplamı ile çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme, çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma, çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutunda günlük internet kullanım süresi değişkenine göre benzer özelliklere sahiptir. Ulu ve Tuncay (2017)'in araştırmasında çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme boyutunda günlük internet kullanım süresine göre bir saatten az kullananlara göre diğerleri lehine anlamlı farklılık bulunurken çok katmanlı yapıda kullanarak içeriği anlamlandırma ve çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutlarında günlük internet kullanım süresine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ekşi ve Yılmaz Yakışık (2015)'in araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarından hareketle internet ortamında geçirilen süreye bağlı olarak çok katmanlı yapıyı kullanarak kendilerini ifade etme becerilerinin geliştiği söylenebilir. Akıllı telefonlar, tabletler ve dizüstü bilgisayarlar gibi dijital teknolojilere artan erişim çok çeşitli göstergebilimsel fırsatlara erişimi kolaylaştırmakta (Jones vd., 2020) ve çok katmanlı okuryazarlık becerilerine hazırlık sağlayan becerilerin aktif kullanımını sağlamaktadır. Bu sonuçlar dijital araçlar ve ortamlarla etkileşimin önemini ortaya koymakla birlikte bu çalışmada internette geçirilen sürenin çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin gelişimini etkileyen bir değişken olmadığı karşımıza çıkmaktadır. Bu durum internette geçirilen sürenin dışında internette hangi mecralarda ve nasıl zaman geçirildiğinin de önemli olduğunu düşündürmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerileri ölçeğin toplamı ile çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme, çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma, çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutlarında günlük okuma süresi değişkenine göre benzer özelliklere sahiptir. Bu sonuçlar mevcut basılı eserlerle etkileşim kurma süresinin çok katmanlı okuryazarlık üzerinde etkili bir değişken olmadığını göstermektedir. Oysaki karikatürlerin (Wawra, 2018) ve resimli çocuk kitaplarının (Damayanti ve Febrianti, 2020) çok katmanlı okuryazarlık becerilerini geliştirici etkisi alan yazınındaki çalışmalarda ortaya konulmuştur. Bu etkinin açığa çıkışı ve çok katmanlı metinlerin yaygınlaşmasında günümüzde farklı unsurların (ses, görsel, yazı, hareket, animasyon vb.) kullanıldığı ekran temelli metin türlerinin kâğıt üzerindeki metinlere göre daha yaygın hale gelmesinin etkili olduğu söylenebilir. Çünkü çok katmanlı okuryazarlığın gelişiminde dijital teknolojilerin etkisiyle ortaya çıkan farklı

metin türlerinin anlamın görünürlüğüne genişlettiği söylenebilir. Nitekim Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerileri, ölçeğin toplamı ile çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme, çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma, çok katmanlı yapıyı tercih etme becerileri basılı metinlerde sevdiği metin türü değişkenine göre benzer özelliklere sahip olduğuna ilişkin bulgular da bu sonucu desteklemektedir. Bu araştırmada çok katmanlı okuryazarlık becerileri metin türlerine göre değişiklik göstermese de Bennett (2016)'in lisansüstü öğrencilerle yaptığı çalışmada çok katmanlı metinlerle yapılan sınıf içi uygulamalar, lisansüstü öğrencilerin metin algılarını genişletmiştir. Yawiloeng (2022)'un araştırmasında ise görsel metinler, fotoğraflar, görseller ve resimler gibi çok katmanlı metinlerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği ortaya konulmuştur. Danielsson ve Selander (2016)'in yaptığı araştırmada da öğrencilere çok katmanlı metinleri analiz etmek için gerekli şartlar sağlandığında; metinlere, bilgi yapılarına ve bilginin metinsel organizasyonuna ilişkin daha derin bir anlayış geliştirdikleri ortaya konulmuştur. Yapılan araştırmalarda; grafik romanların (Cook ve Kirchoff, 2017), dijital öykü kullanımının (Gregori-Signes, 2014), e-portfolyo kullanımının (Bourelle vd., 2017), çok katmanlı blog yazma uygulamalarının (O'Byrne ve Murrell, 2014), edebi resimli kitapların animasyon filmlerinin (Unsworth, 2013) çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin gelişimi için rehber metinler ve uygulamalar olarak kullanımı önerilmektedir. Çünkü derslerde çok katmanlı metinlerin kullanımı, üniversite öğrencilerinin çok katmanlı okuryazarlık becerilerini gelişimini sağlamakta ve çok katmanlı okuryazarlığa ilişkin pedagojik farkındalıklarını artırmaktadır (Papadopoulou vd., 2018). Ayrıca bu durum, dil merkezli anlayışları bir kenara bırakarak çok katmanlı metin üreticilerinin seçimlerini oluşturan katmanları anlama, yorumlama ve eleştirel olarak yaklaşmalarına da katkı sağlamaktadır (Ajayi, 2015; Papadopoulou vd., 2018; Tan ve Matsuda, 2020).

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerileri, ölçeğin toplamı ile çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme, çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği anlamlandırma, çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutlarında yıllık okunan kitap sayısı değişkenine göre benzer özelliklere sahiptir. Beklenen sonuç okunan kitap sayısının artışına bağlı olarak çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin gelişimidir. Ancak bu bulgular metin tanımının genişlemesiyle anlam üretimi için yeni beceriler ve yeni stratejilerin kullanılması yanında anlam oluşturmak için yeni araçlara sahip olmanın gerekliliğinin (Kress, 2010) bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu durumun da kâğıt kalem devrinin sona ermesiyle basılı metinlerin yerini çok katmanlı metinlere bırakmasının doğal bir sonucu olarak söylenebilir. Ayrıca yeni iletişim biçimlerinin ortaya çıkışıyla dil (yazı/söz) iletişimsel yükün dağılımında ve metnin yorumlanmasında daha ilişkisel bir rol üstlenmektedir (Karatza, 2020). Bu durum da bilginin yapılandırılmasının statik basılı metinlerden ses, görüntü ve hareketle desteklenen dinamik metinlere kaymasıyla açıklanabilir (Sewell ve Denton, 2011). Dijital teknolojilerin hızla yaygınlaşmasıyla toplumun her kesiminin çok katmanlı metinlerle etkileşiminin artması, okullardaki eğitim sürecinin sadece ders kitapları gibi basılı metinlerin anlamlandırılmasıyla sınırlı kalamayacağını da göstermektedir (Damayanti ve Febrianti, 2020). Çünkü tek başına yazı dili aracılığıyla anlam oluşturma çabaları, çok katmanlı ve çok biçimli metinlerdeki anlamı çözümlmek için yeterli değildir (Adami, 2016; Kress, 2003). Öğrencilerin bu anlam katmanlarını çözümlayebilmeleri ya da bu katmanlarda anlam oluşturabilmeleri için bakış açıları genişletilmeli (Serafini, 2011) ve çok katmanlı metinlerle ilgili uygulamalı çalışmaları artırılmalıdır.

Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerileri, ölçeğin toplamı ile çok katmanlı yapıyı kullanarak kendini ifade etme, çok katmanlı yapıda kullanılan içeriği

anlamlandırma, çok katmanlı yapıyı tercih etme boyutlarında; katıldıkları sanatsal faaliyetler değişkenine göre benzer özelliklere sahiptir. Jensen (2008)'in araştırmasında tiyatro eğitiminin çok katmanlı okuryazarlık becerilerini geliştirici etkisi tartışılarak sanatsal faaliyetlerde bu metinlerin kullanımıyla sağlanan etkileşimin katılımcıların çok katmanlı metinleri anlamaya yönelik kaygılarını azalttığı belirlenmiştir. O'Byrne ve Murrell (2014)'in araştırmasında ise zengin medya araçlarından yararlanarak film yapım projelerini desteklemek için gerçekleştirilen sanatsal faaliyetlerin sadece anlam oluşturma değil aynı zamanda iletişim becerilerini de desteklediği belirlenmiştir. Wunsch-Nagy (2020)'nin araştırmasında sanat eserlerinin, müze ve sergilere yapılan rehberli ziyaretlerin, eğitim potansiyelini keşfetmeye etkisinin incelendiği araştırmada bu etkinliklerin lisans öğrencilerinin çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin gelişimine ve keyifli bir sınıf deneyimi yaşamalarına olanak sunduğu belirlenmiştir. Binder ve Kotsopoulos (2011)'un araştırmasında ise çok katmanlı metinler aracılığıyla gerçekleştirilen sanatsal faaliyetler öğrencilerin kişisel dünyasını aydınlatan bağlamsal bir anlayış geliştirilmelerine olanak sağlamıştır. Çünkü çok katmanlı metinler, farklı anlam katmanlarına hitap eden sanat faaliyetleri destekleyici nitelikleriyle de öğrencilere çoklu bilme yollarını açmaktadır (Bennett, 2016). Film, TV programları, müzik gibi yaşam içerisinde kullanılan araçlar, öğretimle ilişkilendirildiğinde hem derslerin daha eğlenceli geçmesi sağlanmakta hem de yaşamla öğretim sürecinin irtibatı sağlanarak (Sewell ve Denton, 2011) dijital bölünmenin önüne geçilmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğrenim sürecinin her aşamasında basılı metinlerin yanı sıra çok katmanlı metinlere derslerde yer verilmelidir.
2. Çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için çok katmanlı metinlerin derslerde kullanımı, değerlendirilmesi ve üretilmesine dönük araştırmalar yapılabilir.
3. Çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin gelişimi için farklı sosyal platformlardaki uygulamalarla bu metinlerin öğrenim sürecine katkısı incelenebilir.
4. Bu araştırma lisans düzeyinde olup farklı örneklem düzeyleriyle çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin gelişimine etki eden başka değişkenler tespit edilerek bu becerilerin gelişimine katkı sağlanabilir.

Kaynaklar

- Adami, E. (2016). Multimodality. In O. Garc_I. A, N. Flores & M. Spotti (Eds.), *Oxford handbook of language and society*. Oxford University Press.
- Ajayi, L. (2015). Critical multimodal literacy: How Nigerian female students critique texts and reconstruct unequal social structures. *Journal of Literacy Research*, 47(2), 216-244.
- Bal, M. (2018). Çok katmanlı okuryazarlık bağlamında oyunlaştırmanın Türkçe öğretim sürecine katkısı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 183-201.
- Bateman, J. (2008). *Multimodality and genre: A foundation for the systematic analysis of multimodal documents*. Palgrave Macmillan.
- Bearne, E. & Wolstencroft, H. (2009). *Visual approaches to teaching writing: Multimodal literacy 5-II*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publications.
- Bennett, S. M. (2016). "Where i'm from": Utilizing place-based pedagogy and multimodal literacy in a graduate children's literature Class. *Middle Grades Review*, 2(1), 6.

- Berger, R. & Zezulko, M. (2018). A remaking pedagogy: Adaptation and archetypes in the child's multimodal reading and writing. *Education 3-13*, 46(1), 64-75.
- Binder, M. & Kotsopoulos, S. (2011). Multimodal literacy narratives: Weaving the threads of young children's identity through the arts. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(4), 339-363.
- Bourelle, T., Bourelle, A., Spong, S. & Hendrickson, B. (2017). Assessing multimodal literacy in the online technical communication classroom. *Journal of Business and Technical Communication*, 31(2), 222-255.
- Bulut, B., Ulu, H. ve Kan, A. (2015). Multimodal literacy scale: A study of validity and reliability. *Eurasian Journal of Educational Research*, 61, 45-60.
- Callow, J. & Zammit, K. (2012). "Where lies your text?": (Twelfth Night Act I, Scene V): Engaging high school students from low socio economic backgrounds in reading multimodal texts. *English in Australia*, 47(2), 69-77.
- Cappello, M., Wiseman, A. M. & Turner, J. D. (2019). Framing equitable classroom practices: potentials of critical multimodal literacy research. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 205-225.
- Cook, M. P. & Kirchoff, J. S. (2017). Teaching multimodal literacy through reading and writing graphic novels. *Language and Literacy*, 19(4), 76-95.
- Damayanti, I. L. & Febrianti, Y. (2020). Multimodal literacy: Unfolding reading path in children's picture book and its potential for EFL classrooms. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9(3), 616-627.
- Danielsson, K. & Selander, S. (2016). Reading multimodal texts for learning a model for cultivating multimodal literacy. *Designs for Learning*, 8(1), 25-36.
- Ekşi, G. ve Yılmaz Yakışık, B. (2015). An investigation of prospective English language teachers' multimodal literacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 464-471.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Gregori Signes, C. (2014). Digital storytelling and multimodal literacy in education. *Porta Linguarum*, 22, 237-250.
- Gürültü, E., Aslan, M. ve Alcı, B. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 780-798.
- Haggerty, M. & Mitchell, L. (2010). Exploring curriculum implications of multimodal literacy in a New Zealand early childhood setting. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 327-339.
- Hutchison, A. & Colwell, J. (2015). *Bridging technology and literacy: Developing digital reading and writing practices in grades K-6*. Rowman & Littlefield.
- Hutchison, A. & Reinking, D. (2011). Teachers' perceptions of integrating information and communication technologies into literacy instruction: A national survey in the United States. *Reading Research Quarterly*, 46(4), 312-333.
- Jensen, A. P. (2008). Multimodal literacy and theater education. *Arts Education Policy Review*, 109(5), 19-28.
- Jewitt, C. (2011). Introduction. In C. Jewitt (Ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (pp. 1e7). London: Routledge.

- Jones, P., Turney, A., Georgiou, H. & Nielsen, W. (2020). Assessing multimodal literacies in science: semiotic and practical insights from pre-service teacher education. *Language and Education*, 34(2), 153-172.
- Karasar, N. (2003). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Koparan, B. (2022). Türkçe dersi öğretim programının (2019) çoklu okuryazarlık becerisi bağlamında incelenmesi. *Elektronik Dil ve Eğitim Dergisi*, 3(3), 1-14.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. New York: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Karatza, S. (2020). Multimodal literacy and language testing: visual and intersemiotic literacy indicators of reading comprehension texts. *Journal of Visual Literacy*, 39(3-4), 220-255.
- Kellner, D. (2000). New technologies/new literacies: reconstructing education for the new millennium. *Teacher Education*, 11(3), 245-265.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). *New Literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L. & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. *Theoretical models and processes of reading*, 5(1), 1570-1613.
- Leu DJ, Kinzer CK, Coiro JL, Cammack DW. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. In: Ruddell RB, Unrau NJ (eds) *Theoretical models and processes of reading*, 5th ed. *International Reading Association, Newark, 1570-1613*.
- Mills, K. A. (2010). Shrek meets Vygotsky: Rethinking adolescents' multimodal literacy practices in schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(1), 35-45.
- Mills, K. A. (2016). *Literacy theories for the digital age: Social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses*. Bristol, U.K.: Multilingual Matters.
- Mills, K. A. & Unsworth, L. (2017). *Multimodal literacy*. Oxford University Press.
- Nouri, J. (2019). Students multimodal literacy and design of learning during self-studies in higher education. *Technology, Knowledge and Learning*, 24, 683-698.
- O'Brien, D. G. & Bauer, E. B. (2005). New literacies and the institution of old learning. *Reading Research Quarterly*, 40(1), 120-131.
- O'Byrne, B. & Murrell, S. (2014). Evaluating multimodal literacies in student blogs. *British Journal of Educational Technology*, 45(5), 926-940.
- O'Halloran, K. L. & Lim, F. V. (2011). Dimensions of multimodal literacy. *Viden om læsning (Knowledge About Reading)*, 10, 14-21.
- Papadopoulou, M., Goria, S., Manoli, P. & Pagkourelia, E. (2018). Developing multimodal literacy in tertiary education. *Journal of Visual Literacy*, 37(4), 317-329.
- Royce, T. (2002). Multimodality in the TESOL classroom: Exploring visual-verbal synergy. *Tesol Quarterly*, 36(2), 191-205.
- Sanders, J. & Albers, P. (2010). Multimodal literacies: An introduction. *Literacies, the arts, and multimodality*, 1-26.

- Schwartz, A. & Rubinstein-Avila, E. (2008). Understanding the manga hype: Uncovering the multimodality of comic-book literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(1), 40-49.
- Serafini, F. (2011). Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5), 342-350.
- Sewell, W. C. & Denton, S. (2011). Multimodal literacies in the secondary English classroom. *English Journal*, 100(5), 61-65.
- Shanahan, L. E. (2013). Composing “kid-friendly” multimodal text: When conversations, instruction, and signs come together. *Written Communication*, 30(2), 194-227.
- Si, Q., Hodges, T. S. & Coleman, J. M. (2022). Multimodal literacies classroom instruction for K-12 students: a review of research. *Literacy Research and Instruction*, 61(3), 276-297.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Tan, X. & Matsuda, P. K. (2020). Teacher beliefs and pedagogical practices of integrating multimodality into first-year composition. *Computers and Composition*, 58(20), 102-614.
- Taylor, S. V. & Leung, C. B. (2020). Multimodal literacy and social interaction: Young children’s literacy learning. *Early Childhood Education Journal*, 48, 1-10.
- Tüzel, S. (2012). Medya okuryazarlığı eğitiminin Türkçe dersleriyle ilişkilendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 81-96.
- Tüzel, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tüzel, S. (2013). Çok katmanlı okuryazarlık öğretimine ilişkin Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 133-151.
- Ulu, H. & Tuncay, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(25), 763-778.
- Ulu, H., Avsar Tuncay, A. & Bas, Ö. (2017). The relationship between multimodal literacy of pre-service teachers and their perception of self-efficacy in critical reading. *Journal of Education and Training Studies*, 5(12), 85-91.
- Unsworth, L. & Chan, E. (2009). Bridging multimodal literacies and national assessment programs in literacy. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 32(3), 245-257.
- Unsworth, L. (2013). Re-configuring image-language relations and interpretive possibilities in picture books as animated movies: A site for developing multimodal literacy pedagogy. *Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, (64), 15-47.
- Unsworth, L., Cope, J. & Nicholls, L. (2019). Multimodal literacy and large-scale literacy tests: Curriculum relevance and responsibility. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 42(2), 128-139.
- Walsh, M. (2009). Pedagogic potentials of multimodal literacy. In W. H. Tan & R. Subramanian, *Handbook of Research on New Media Literacy at the K-12 Level: Issues and Challenges*. US: Science Reference, Hershey.
- Walsh M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? *Australian Journal of Language and Literacy*, 33(3), 211-239.

- Wawra, D. (2018). Multimodal literacy: Meaning negotiations in political cartoons on the refugee crisis. *System*, 77, 10-18.
- Wolfe, S. & Flewitt, R. (2010). New technologies, new multimodal literacy practices and young children's metacognitive development. *Cambridge Journal of education*, 40(4), 387-399.
- Wünsch-Nagy, N. (2020). Multimodal literacy development in a higher education English Studies classroom. *Journal of Visual Literacy*, 39(3-4), 167-184.
- Yawiloeng, R. (2022). Using instructional scaffolding and multimodal texts to enhance reading comprehension: Perceptions and attitudes of EFL students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(2), 877-894.
- Yılmaz, E. (2015). *Ortaokullarda katılımcı kültürün geliştirilmesi: Çok katmanlı okuryazarlık eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Yi, Y. & Choi, J. (2015). Teachers' views of multimodal practices in K-12 classrooms: Voices from teachers in the United States. *TESOL Quarterly*, 49(4), 838-847.

Extended Abstract

Introduction

Multimodal texts, derived from the combination of the English words “multi” (many) and “modal” (layer, structure), are complex compositions comprise a blend of diverse forms of expression, including writing, speech, and visuals, within a single text (Tüzel, 2013). These texts represent a purposeful and organized collection of intertwined communication objectives characterized by a series of interconnected layers that coexist on the same surface (Bateman, 2008). According to Bearne and Wolstencroft (2009), multimodal texts incorporate at least two of the four constituent elements that constitute their layers, namely, language and writing, bodily gestures and facial expressions, and visual imagery. As these texts possess a greater number of layers than conventional texts, they necessitate the utilization of a specific skill set to construct meaning, known as multimodal literacy.

Multimodal literacy, as described by Kress (2010), encompasses the capacity to derive or communicate significance by interpreting multiple elements, including, but not limited to, text, visuals, audio, graphics, music, animation, gestures, and mimicry. This form of literacy involves understanding various methods of organizing information and generating meaning. It entails grasping how different layers of significance, such as language, imagery, sound, gestures, and mimicry, collaborate harmoniously to construct a unified text and analyze their roles in shaping meaning (Ekşi & Yılmaz Yakışık, 2015).

As the prevalence of multimodal texts in digital environments continues to grow, it causes a transformation in literacy skills and learning (O’Byrne & Murrell, 2014). This transformation is reshaping the nature of learning (Walsh, 2009) and shifting from traditional single-modal learning practices to more complex multimodal learning practices (Nouri, 2019). The development of these multimodal literacy skills, which promote a socio-cognitive teaching approach (Gregori-Signes, 2014), equips students with the necessary tools to thrive in the future, making learning relevant to the demands of today’s world (Wolfe and Flewitt, 2010). This approach bridges the gap between what is learned in educational settings and its real-world application, promoting a harmonious relationship between life and school and contributing to efforts to eliminate digital dividedness (Yılmaz, 2016). Despite the widespread use of digital communication across society, educational institutions are still primarily focused on oral and written language forms (Wawra, 2018; Tüzel, 2013). Nonetheless, educators are encouraged to incorporate multimodal texts into their teaching materials, as these texts, known for their depth in conveying meaning, hold a significant pedagogical value. Teachers should also adopt an educational approach aimed at cultivating multimodal literacy skills that enable both the creation and analysis of texts (Sewell & Denton, 2011). To achieve this, teachers must possess the ability to comprehend and interpret these texts themselves, effectively construct and convey meaning through them, and impart these competencies to their students (Ekşi & Yılmaz Yakışık 2015). Despite the evident benefits, teachers hesitate to integrate multimodal texts into their instructional strategies, primarily because of their knowledge and skill inadequacies in analyzing them (Yi & Choi, 2015; Hutchison & Reinking, 2011; Leu et al., 2004; O’Brien & Bauer, 2005). These findings underscore teacher development (Shanahan, 2013; Mills, 2010) and the need for a thorough

examination of the undergraduate education process. Furthermore, they underscore the significance of equipping mother tongue language teachers with the necessary skills to effectively guide students in working with multimodal texts (Ulu et al., 2017; Tüzel, 2013). Given these considerations, this study aims to provide an overview of the current state of multimodal literacy among pre-service Turkish teachers. The objective was to analyze their development at the undergraduate level. Within the context of this research objective, this study seeks answers to the following subproblems:

1. What is the distribution of multimodal literacy levels among pre-service Turkish teachers?
2. Do the multimodal literacy levels of pre-service Turkish teachers differ significantly according to gender, grade level, parental education level, academic achievement, daily Internet usage time, daily reading time, text preferences, number of books read per year, and the artistic activities in which they participate?

Method

Employing a quantitative research method, this study utilized a descriptive screening model. This design was preferred because the study aimed to describe the current situation by examining the multimodal literacy levels of pre-service Turkish teachers in terms of various variables.

The study group, consisting of 215 pre-service teachers studying their 1st, 2nd, 3rd and 4th years at the Department of Turkish Language Teaching of a university in northern Turkey, was selected through simple random sampling, one of the random sampling methods. When the demographic characteristics of the participants were analyzed, 59 (27.40%) were male, 156 (72.60%) were female, 35 (16.30%) were studying their 1st years, 98 (45.60%) were 2nd years, 41 (19.10%) were 3rd years, and 41 (19.10%) were 4th years.

The Multimodal Literacy Scale and Personal Information Form developed by Bulut, Ulu, and Kan (2015) were used to collect the research data. In the analysis of the data, descriptive statistics were used for categorical variables, Levene's test for homogeneity of variances, t-test for independent groups to determine whether there was a significant difference in terms of gender, and one-way analysis of variance (one-way ANOVA) to determine whether there was a significant difference in terms of grade level, parental education level, academic achievement, daily internet usage time, daily reading time, favorite text type, number of books read per year, and artistic activities in which they participated.

Results

Based on the research findings, it was determined that the levels of pre-service Turkish teachers were above average in all dimensions of the scale, except for their ability to express themselves using multimodal structures within the scale's sub-dimensions. Additionally, the study found that multimodal literacy levels were similar in terms of gender, academic achievement, daily internet usage time, daily reading time, text preferences, number of books read per year, and participation in artistic activities. The only significant difference was found among pre-service teachers based on their grade levels. Upon analyzing these differences, it became evident that multimodal literacy levels increased in the dimension related to comprehending content used in a multimodal structure with higher-grade levels. These findings suggest that various factors influence the development of multimodal literacy skills, indicating the need for further research to identify these variables in different studies.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/1 2024 s. 239-254, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**5 VE 6. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ OKUMA ETKİNLİKLERİNİN
ELEŞTİREL OKUMA BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ***

Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK**

Betül YILDIRIM***

Geliş Tarihi: 5 Kasım 2023

Kabul Tarihi: 11 Mart 2024

Öz

Eleştirel okuma, bireylerin dünyada olanları anlayabilmeleri ve kendilerinin farkına varabilmeleri için önemli bir beceridir. Eleştirel okuma becerisi gelişmiş bireylerin olduğu toplumlar hem sosyal hem de ekonomik olarak yüksek bir düzeye erişmektedirler. Bu durumlar eleştirel okuma becerisinin öğretimini gerekli ve önemli bir duruma getirmektedir. Bu sebeple bu çalışmada 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin eleştirel okuma ölçütleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma olarak tasarlanmış, veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinlikleri araştırmanın dokümanlarını oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak eleştirel okuma ölçütü listesi kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Etkinliklerde çıkarımlarda bulunma ve neden-sonuç ilişkisi kurma ölçütleri ön plana çıkan ölçütlerden olmuştur. Ders kitaplarındaki etkinliklerin eleştirel okuma ölçütlerinin tamamını karşılamadığı, bazı ölçütlere ise hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Etkinliklerde yer verilen eleştirel okuma ölçütlerinin dağılımının dengeli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ders kitaplarının eleştirel okuma becerisini geliştirmede yeterli olmadığı ve okuma etkinliklerinin gözden geçirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu sebeplerle elde edilen veriler ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okuma, eleştirel okuma, Türkçe ders kitapları, etkinlik.

**THE EVALUATION OF READING ACTIVITIES IN 5TH AND 6TH
GRADE TURKISH TEXTBOOKS IN CONTEXT OF CRITICAL
READING**

Abstract

Critical reading is an important skill for individuals to understand what is happening in the world and to realize themselves. Societies with individuals with advanced critical reading skills reach a high level both socially and

* Bu çalışma, Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından SYL-2022-14898 kodu ile desteklenen "Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Etkinliklerinin Eleştirel Okuma Bağlamında Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden geliştirilmiştir.

** Doç. Dr.; Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, bkarakoc@cu.edu.tr.

*** Öğretmen; Millî Eğitim Bakanlığı, 14yildirimbetul@gmail.com.

economically. These situations make the teaching of critical reading skills necessary and important. For this reason, in this study, it is aimed to evaluate the reading activities in the 5th and 6th grade Turkish textbooks in line with the critical reading criteria. The research was designed as a qualitative research and the data were collected by document analysis method. Reading activities in 5th and 6th grade Turkish textbooks constitute the documents of the research. Critical reading criteria list was used as data collection tool. The obtained data were analyzed by descriptive analysis. The criteria for making inferences and establishing a cause-effect relationship in the activities were among the prominent criteria. It has been determined that the activities in the textbooks do not meet all the criteria for critical reading, and some criteria are not included at all. It was concluded that the distribution of critical reading criteria included in the activities was not balanced. In this context, it has been stated that textbooks are not sufficient to develop critical reading skills and reading activities should be reviewed. For these reasons, suggestions have been made in line with the data and the results obtained.

Keywords: Reading, critical reading, Turkish textbook, activity.

Giriş

İnsan çevresiyle etkileşimde olan sosyal bir varlıktır. İnsan bu etkileşim sürecinde canlı ve cansız diğer varlıkları da görek önce kendini sonra da çevresini tanımaya başlamaktadır. Çevresini tanıdıkça kendindeki bazı değişimleri fark etmektedir. Farkındalığı arttıkça sorunlarına daha duyarlı hâle gelmekte ve bu sorunlara çözüm bulabilmek için yoğun bir düşünme sürecine girmektedir. Öğrenciler de okul hayatının başlamasıyla birlikte hangi sınıf seviyesinde olurlarsa olsunlar akranlarıyla sosyal bir ortam oluşturmaya başlarlar. Paul (1993) öğrencilerin diğer öğrencilerle ve öğretmenleriyle birlikte kendi inançlarını veya bakış açılarını tartıştıklarında birlikte akıl yürüttüklerini ifade etmektedir. Böylece öğrenciler düşünmek zorunda olduklarını değil; nasıl düşünebileceğini ve düşüncelerini bir toplulukta nasıl ifade edebileceklerini öğrenirler. Topluluk içerisinde meydana gelen sorunlarına kendi çözüm yollarını üretme gerekliliğini fark ederler. Bu bağlamda problemlerine nasıl çözüm yöntemleri bulabileceklerini öğrenmenin en iyi yollarından birinin okuma olduğu söylenebilir. Fakat dünyadaki gerek sosyal gerek teknolojik gerekse ekonomik değişimler okumayı tek bir çeşide indirgemenin bireylerin gereksinimlerini tam anlamıyla karşılamaya yetmeyebileceğini göstermektedir. Bu sebeple okuma biçimlerinin çeşitlendirilmesinin gerektiği ifade edilebilir. Çifci ve Kaplan (2020) okuryazarlığın yalnızca temel okuma ve yazma becerisinden oluşmadığını anlaşıldığını; eleştirel okuma, medya okuryazarlığı, ekran okuma, görsel okuryazarlık vb. kavramların ortaya çıktığını belirtmektedirler. Okur yazarlık kavramlarının etkili şekilde kullanılması için okurun pek çok beceriden yararlanması gerekebilmektedir. Bunun için de okur öncelikle kendi işine yarayabilecek okumanın hangisi olduğunu tespit etmelidir. Dolayısıyla okur bu durumu anlayabilmek için eleştirel bir düşünme sürecine girecektir. Huitt (1998)'e göre eleştirel düşünme; kanıtları ya da önermeleri değerlendirme ve inançların geliştirilerek hayata uygulanabilir yargılarda bulunmanın düzenlenmiş zihinsel etkinliğidir. Böylece okur düşüncelerini gözden geçirecek ve kendi düşüncelerine eleştirel bir şekilde yaklaşabilecektir. Kendisine karşı öz eleştiri geliştirebilen bir birey toplumdaki diğer kişilere karşı da saygıyla yaklaşacaktır. Kendisine ve çevresine karşı saygı gösteren bireylerin aynı zamanda adaleti önemseyen bir birey olduğu söylenebilir. Bu da adil bir toplum düzeni için eleştirel düşünmenin ve dolaylı olarak eleştirel okuma becerisinin gelişiminin önemini ortaya koymaktadır.

Lipman (1987) eleştirel düşünmenin üç tipik özelliğinin olması gerektiğini söyler. Buna göre;

1. Eleştirel düşünme kişinin kendi düşüncesini düzenlemezdir.
2. Eleştirel düşünme kriterlerle birlikte düşünmezdir.
3. Eleştirel düşünme bağlamı dikkate alarak düşünmezdir.

Eleştirel düşünürler bir metinle karşılaştığında yazarın bakış açısıyla kendi düşünceleri arasında ilişkiler kurmaktadır. Çıkarımlarda bulunarak yeni düşünceler ortaya koymaktadır. Ayrıca her durumun ve olayın kendine özgü taraflarının olabileceğini, bunların zamana ve şartlara göre değişebileceğini düşünebilmektedir. Eleştirel düşünürler düşüncelerini benimseyebilmek için eleştirel okuma becerisine ihtiyaç duymaktadır.

Çifci (2006) eleştirel okumayı bireyin okuduklarını, kendi bilgi ve deneyim süzgecinden geçirip daha iyiye, daha güzele ulaşma ve okuduklarından elde ettikleriyle daha iyi, daha güzel zihinsel ürünler meydana getirme etkinliği olarak tanımlamaktadır. Özdemir (1995) ise eleştirel okumayı okurun okuduklarını yargılayıp sorgulaması ve kendi aklını kullanarak bir yargıya ulaşması olarak belirtmiştir. Söylemez (2016) de eleştirel okumanın bireye yeterli güven ve cesareti kazandırması gerektiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla eleştirel okumanın bireyin kendindeki eksikleri görüp kabullenerek hatalarından ders çıkarmasına ve kendi en iyi halini ortaya koymasına yardımcı olabileceği söylenebilir.

Eleştirel okuma becerisi gelişen bireyler eleştirel okur olma yeterliliği edinmişlerdir. Eleştirel okuma, bilişsel özelliklerin yanı sıra kişilik özelliklerini de geliştirebilir ve bu yolla okuma zevki de kazandırabilir. Okuma zevki kazanan okurların ise zihinlerinde daima sorular olur ve bu sorularına yanıtlar bulmak isteyerek yeni soruların peşine düşerler. Eleştirel okurlar kendilerine neden bunu okuduklarına, yazarın neyi başarmaya çalıştığına, yazarın kendilerine sağlayabileceklerinin neler olduğuna ve kendilerini ne kadar ikna edebildiğine dair sorular sorarlar (Wallace ve Wray, 2011). Okurlar hedeflerine uygun, doğru soruları sorabildiklerinde zamanlarını etkili şekilde kullanabilirler. Sadece yazarın verdiklerine bağlı kalmadıkları için metni her okuduklarında kendilerinden yeni anlamlar katarak yeniden bir metin üretebilirler. Böylece sadece metinle ilgili değil, o günün şartlarından etkilendikleri için içinde bulunulan dünya ile ilgili de yorumlar oluşturabilirler. Okurun yeni anlamlar oluşturabilmesinde deneyimlerini artırması önemlidir. Çünkü deneyimleri artıp çeşitlendikçe düşünce ve hayal dünyasının zenginleşmesinin de yolu açılacaktır. Freire, deneyimlerin öğrenme sürecinde ona büyük katkılar sağladığını belirtir. Her gün dünyaya açık olunması gerektiğini, söylenenlerin sorgusuzca kabul edilmemesini, okurun hazırlıklı ve kuşkulu olması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca farklı kültürlere yönelik kalıp değer yargıları oluşturamamanın kişiyi farklı kültürleri öğrenmeye açık hâle getirdiğini ve bunun bireyin entelektüel gelişimini derinleştirdiğini aktarmaktadır (Macedo, 1991).

Paul ve Elder (2022) entelektüel özelliklerini geliştiren bireylerin düşüncelerini içselleştirdiğini ifade etmektedirler. Böylece eleştirel okumanın eleştirel okuma alışkanlığı kazandırdığı ve düşüncelerine sahip çıkan bireylerin buldukları ortamı sosyal ve bilişsel olarak da geliştirebilecekleri söylenebilir. Kökdemir (2003) araştırmasında eleştirel düşünme eğilimine sahip olan öğrencilerin daha mantıklı kararlar aldıklarını, eleştirel düşünme performanslarının diğer derslerin de başarısını olumlu etkilediğini tespit etmiş; eleştirel

düşünmenin öğretiler bir beceri olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumlar da eleştirel okuma öğretiminin bir düzen içinde ve belirlenen hedeflere uygun yapılmasını önemli kılmaktadır.

Türkçe derslerinde eleştirel okuma öğretiminde ders kitapları önemli bir araç olarak kullanılabilir. Ders kitaplarının bilgiyi iletme amacı dışında, o topluma ait olan siyasi ve toplumsal olayları belleklere kaydetme ve toplumsal yaşamın kurallarını kapsayan yönleri de vardır (Pingel, 2004). Dolayısıyla metinler ve etkinlikler aracılığıyla olayların yorumlanması, gündelik hayatla ilişki kurulması, vatandaş olma bilincinin kazandırılması gibi durumlarda eleştirel okuma becerisinden yararlanılabilir. Groff (1962) farklı okuma materyalleri kullanarak farklı öğrenciler arasında yaptığı çalışmada materyallerin öğrencilerin okuma tutumlarını etkileyerek eleştirel okuma puanları arasında ciddi bir fark yarattığını ortaya koymuştur. Bu durum da eleştirel okuma becerisinin gelişiminde okuma materyali olan ders kitaplarının önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarının eleştirel okuma becerisini geliştirebilecek nitelikte olması önem arz etmektedir. Eleştirel okuma becerisinin ders kitapları aracılığıyla gelişebilmesi için okuma etkinliklerinin özenle hazırlanması gerekmektedir. Sabuna, Ndun ve Billik (2021) öğrencilerin eleştirel okuma dersinde söz varlıklarını geliştirmek için herhangi bir sözlük ya da kişiye ihtiyaç duymadan film izleme, okumalar yapma, zor sözcükleri listeleme ve şarkı dinleme gibi stratejiler uyguladıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin bu stratejileri kullanırken başka durumlarla ilişki kurduklarına, sözcüklerin resmini çizdiklerine, her sözcüğün değişik bağlamlarda farklı anlamlara sahip olduğunu öğrendiklerini belirlemişlerdir. Dolayısıyla eleştirel okuma becerisini geliştirecek etkinliklerin sadece okuma becerisiyle sınırlı kalmayarak birden fazla duyuyu harekete geçirmesi, günlük hayatla bağlantılar kurulmasını sağlaması gerekmektedir.

Oryaşın (2020) araştırmasında Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerle ilgili alanyazında birçok çalışmanın olduğunu ifade etmiş fakat araştırmaların daha çok etkinliklerin tek bir yönü üzerine yoğunlaştığını ortaya koymuştur. Alanyazında eleştirel okumayla ilgili farklı araştırmalar da incelendiğinde eleştirel okumayla ilgili yapılan çalışmaların eleştirel okuma yönteminin öğrenciler üzerinde nasıl bir etki yarattığı, eleştirel okumayla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri, eleştirel okuma öz yeterlikleri gibi konularda olduğu görülmüştür (Aydın, Erol ve Kaya, 2020; Çam, 2006; Demir ve Kan, 2017; Doğan, Güneş ve Demir, 2022; Kılınç ve Potur 2014; Tavşanlı ve Ulaş, 2023, Özönat, 2019; Ünal, 2006). Akyol (2011) ve Tosun (2014) öğretmenlerin ders kitabı metinlerini ve çalışma kitabındaki etkinlikleri yetersiz gördüklerini tespit etmiş; etkinliklerin eleştirel okuma becerisini geliştirme durumlarının yeniden gözden geçirilmesini önermişlerdir.

Türkçe ders kitaplarının eleştirel okumayla ilişkilendirildiği ve eleştirel okuma becerisine yönelik araştırmaların kısıtlı olduğu görülmektedir (Altunsöz, 2016; Dilidüzgün ve Aydın Gönül, 2017; İpek ve Sadioğlu, 2010; Uyar Aydın ve Balkan, 2022). Aydın Gönül (2016) ve Çobanoğlu (2014) ders kitaplarındaki etkinlikleri eleştirel okuma kapsamında ortaokul düzeyinde incelemişler ancak çalışmaları tek sınıfa yönelik olmuştur. Esem (2020) de Türkçe öğretim programını ve ilkökul Türkçe ders kitaplarını eleştirel okuma ölçütlerini kazandırması açısından incelemiştir. İlkokul Türkçe ders kitaplarının eleştirel okuma ölçütlerinin tamamını kapsayacak biçimde hazırlanmadığını dolayısıyla eleştirel okuma becerilerini geliştirme açısından yetersiz kalabileceğini tespit etmiştir.

Günümüzde uygulanan 2019 yılı Türkçe Öğretim Programı'nda öğrencilerin okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının

sağlanması amaçlanmaktadır (MEB, 2019). Bu sebeple ders kitaplarında eleştirel okuma becerisini kazandıracak etkinliklerin olup olmadığının tespit edilmesi önem kazanmaktadır. Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye uygunluğunun değerlendirilmesi, öğrencilerin günlük yaşamdaki olaylara eleştirel bakabilmeleri ve öğrencilerde hayati bir beceri olan eleştirel okumayı geliştirebilmek açısından önemlidir. Dolayısıyla ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerini eleştirel okuma ölçütleri açısından inceleyip Türkçe ders kitaplarının eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye uygun olup olmadığının belirlenmesinin; bu doğrultuda hem uygulamaya hem de araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmesinin alana katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu sebeplerle araştırmanın genel amacı 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin eleştirel okuma ölçütleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma etkinlikleri eleştirel okuma ölçütlerini ne ölçüde karşılamaktadır?
2. Altıncı sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma etkinlikleri eleştirel okuma ölçütlerini ne ölçüde karşılamaktadır?

1. Yöntem

Ortaokul 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerini eleştirel okuma ölçütleri bağlamında değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların, durumların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım, 1999).

Araştırma kapsamında 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ortaokul 5. sınıfta kullanılan Anıttepe Yayıncılık'a ait Türkçe ders kitabı; 6. sınıfta ise MEB yayınlarına ait Türkçe ders kitabı incelenmiştir. Okuma etkinlikleri araştırma dokümanları olarak değerlendirilmiştir. Ortaokul Türkçe 5. ve 6. sınıf ders kitaplarındaki okuma etkinliklerini eleştirel okuma açısından incelemek amacıyla İpek ve Sadioğlu (2010)'nun hazırladığı "Eleştirel Okuma Ölçütleri" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ders kitaplarından elde edilen veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman incelemesi hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek ya da değerlendirmek için sistematik bir işlemdir (Bowen, 2009).

Araştırmada doküman incelemesi yoluyla elde edilen veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 224). Bu sebeple Türkçe ders kitapları kolaylık olması amacıyla 5TDK (5. sınıf Türkçe ders kitabı) ve 6TDK (6. sınıf Türkçe ders kitabı) şeklinde; eleştirel okuma ölçütleri ise EOÖ1 (Eleştirel okuma ölçütü 1), EOÖ2 (Eleştirel okuma ölçütü 2)... EOÖ50 (Eleştirel okuma ölçütü 50) olarak kodlanmıştır. Her sınıf seviyesinde yer alan okuma etkinliklerinin hangi eleştirel okuma ölçütünü karşıladığı ve ilgili ölçüte kaç kere yer verildiği analiz edilmiş; elde edilen bulgular tablolaştırılmıştır.

2. Bulgular

Araştırmanın birinci araştırma sorusu “5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma etkinlikleri eleştirel okuma ölçütlerini ne ölçüde karşılamaktadır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu araştırma sorusuna yanıt verebilmek için 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma etkinlikleri incelenmiştir. Okuma etkinliklerinde hangi eleştirel okuma ölçütüne kaç kez yer verildiği tablolaştırılarak ortaya konmuş ve bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: 5TDK’deki Okuma Etkinliklerinin Eleştirel Okuma Ölçütlerine Uygunluğuna Yönelik Bulgular

Ölçüt kodu	Eleştirel Okuma Ölçütü	f
EOÖ1	Eseri okuma amacını belirleme	0
EOÖ2	Eseri okumadan önce konuyla ilgili ön araştırma (ön öğrenmeler) yapma	13
EOÖ3	Başlık ve/veya resimden eserin konusunu tahmin edebilme	4
EOÖ4	Eserin ne zaman ve kim tarafından yazıldığını belirleme	0
EOÖ5	Eserde kullanılan bilgi kaynaklarını inceleme	3
EOÖ6	Okumaya başlamadan önce okunacak eserin başlıklarını inceleyerek esere göz gezdirme	0
EOÖ7	Okurken eserle ilgili sorular sorma	3
EOÖ8	Okurken küçük notlar alma	3
EOÖ9	Okurken önemli gördüğü yerlerin altını çizme	3
EOÖ10	Eserin sonunu tahmin edebilme	1
EOÖ11	Başlık ve/veya resimlerle metin arasındaki uyum ve uyumsuzluğu fark edebilme	2
EOÖ12	Yazarın amacını fark edebilme	2
EOÖ13	Yazarın bakış açısını, eğilimini, kime hitap ettiğini belirleyebilme	5
EOÖ14	Eserde geçen bir sözcüğün anlamını tahmin edebilme	9
EOÖ15	Birden fazla anlamı olan sözcüğün cümlede geçen anlamını seçebilme	1
EOÖ16	Metinde geçen mecaz anlamlı sözcüklerin anlamını fark edebilme	7
EOÖ17	Mizah, hiciv, alay gibi söz sanatlarını fark edebilme ve metnin ruhunu hissedebilme	0
EOÖ18	Her bölümde yardımcı fikirleri belirleyebilme	0
EOÖ19	Eser ve eserin bölümlerine başlık verebilme	3
EOÖ20	Eserde verilen düşünceleri belirleyebilme	15
EOÖ21	Eserde geçen kahramanlarla empati kurabilme	9
EOÖ22	Eserde geçen kahramanları ve onların fiziksel özelliklerini (yaş, cinsiyet, dış görünüş), ruhsal özelliklerini ve düşünce yapısını (ilgi, değer, tutum) belirleyebilme	19
EOÖ23	Olayın geçtiği yeri ve zamanı belirleyebilme	6
EOÖ24	Eserde açıkça yer almayan, üstü kapalı ifade edilen düşünceleri çıkarabilme	0
EOÖ25	Konuyla ilgili olanla olmayana ayırt edebilme	12
EOÖ26	Eserden yazarla ilgili çıkarımda bulunma	2
EOÖ27	Eserin bölümlerinin kendi arasında ve metnin tümüyle olan ilişkisini görebilme	0
EOÖ28	Eserde verilen bilgilerin güncelliğini değerlendirebilme	0
EOÖ29	Farklı kaynaklardan yararlanma	11
EOÖ30	Eserin konusunu belirleyebilme	9
EOÖ31	Eserin ana fikrini belirleyebilme	10
EOÖ32	Eserde verilen düşünceleri değerlendirme	4
EOÖ33	Okunan eserle ilgili kendi duygu ve düşüncelerini belirleme	12
EOÖ34	Eserde yer verilmeyen düşünceleri saptayabilme	0
EOÖ35	Okunan eseri daha önce okuduğu eserle karşılaştırma	6
EOÖ36	Eserle yaşadığı çevre arasında ilişki kurabilme	6
EOÖ37	Eserde geçen yeni bilgileri araştırma	1
EOÖ38	Okuduğu metinlerin benzer ve farklı yanlarını görebilme	2
EOÖ39	Eserin kendisini en çok ikna eden/etkileyen bölümünü tespit etme	3
EOÖ40	Eseri okuduktan sonra zihninde oluşan çelişkilerin farkında olma	0
EOÖ41	Eseri okumadan önceki ve sonraki düşüncelerini karşılaştırabilme	0
EOÖ42	Ön bilgilerle yeni öğrenilenleri birleştirebilme	1
EOÖ43	Eserde yer alan düşüncelerin, gerçek ya da yazarın yorumu olup olmadığını ayırt edebilme	2
EOÖ44	Okuduğu eseri özetleyebilme	6
EOÖ45	Eserin okuma amacına ulaşıp ulaşmadığını belirleyebilme	0
EOÖ46	Eserle ilgili başkaları ile tartışabilme	2
EOÖ47	Çıkarımda bulunma	36

EOÖ48	Verilen bilgileri karşılaştırma	3
EOÖ49	Çözüm önerisi sunma	4
EOÖ50	Neden-sonuç ilişkisi kurabilme	40

Tablo 1’de görüldüğü üzere 5TDK kodlu kitaptaki okuma etkinliklerinde ön plana çıkan ilk üç ölçüt “Neden-sonuç ilişkisi kurabilme”, “Çıkarımda bulunma,” “Eserde geçen kahramanları ve onların fiziksel özelliklerini (yaş, cinsiyet, dış görünüş), ruhsal özelliklerini ve düşünce yapısını (ilgi, değer, tutum) belirleyebilme” dir. Bunu “Eserde verilen düşünceleri belirleyebilme”, “Eseri okumadan önce konuyla ilgili ön araştırma yapma”, "Konuyla ilgili olanla olmayanı ayırt edebilme” ve “Okunan eserle ilgili kendi duygu ve düşüncelerini belirleme” ölçütleri takip etmektedir.

Okuma etkinlikleri içinde diğer ölçütlere göre daha az yer verilen “Eserin sonunu tahmin edebilme”, “Birden fazla anlamı olan sözcüğün cümlede geçen anlamını seçebilme”, “Eserde geçen yeni bilgileri araştırma”, “Ön bilgilerle yeni öğrenilenleri birleştirebilme” ölçütleridir. Bu ölçütlere yönelik etkinliklere ders kitabında sadece bir kez yer verildiği saptanmıştır.

“Eseri okuma amacını belirleme”, “Eserin ne zaman ve kim tarafından yazıldığını belirleme”, “Okumaya başlamadan önce okunacak eserin başlıklarını inceleyerek esere göz gezdirme”, “Mizah, hiciv, alay gibi söz sanatlarını fark edebilme ve metnin ruhunu hissedebilme”, “Her bölümde yardımcı fikirleri belirleyebilme”, “Eserde açıkça yer almayan, üstü kapalı ifade edilen düşünceleri çıkarabilme”, “Eserin bölümlerinin kendi arasında ve metnin tümüyle olan ilişkisini görebilme”, “Eserde verilen bilgilerin güncelliğini değerlendirebilme”, “Eseri okuduktan sonra zihninde oluşan çelişkilerin farkında olma”, “Eseri okumadan önceki ve sonraki düşüncelerini karşılaştırabilme”, “Eserin okuma amacına ulaşip ulaşmadığını belirleyebilme” ölçütlerini karşılayacak herhangi bir etkinliğe ise yer verilmediği tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu “6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma etkinlikleri eleştirel okuma ölçütlerini ne ölçüde karşılamaktadır?” biçiminde ifade edilmiş, bu araştırma sorusuna yanıt verebilmek için 6. sınıf ders kitabındaki okuma etkinlikleri incelenmiş ve bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: 6TDK’deki Okuma Etkinliklerinin Eleştirel Okuma Ölçütlerine Uygunluğuna Yönelik Bulgular

Ölçüt Kodu	Eleştirel Okuma Ölçütü	f
EOÖ1	Eseri okuma amacını belirleme	1
EOÖ2	Eseri okumadan önce konuyla ilgili ön araştırma (ön öğrenmeler) yapma	20
EOÖ3	Başlık ve/veya resimden eserin konusunu tahmin edebilme	2
EOÖ4	Eserin ne zaman ve kim tarafından yazıldığını belirleme	0
EOÖ5	Eserde kullanılan bilgi kaynaklarını inceleme	2
EOÖ6	Okumaya başlamadan önce okunacak eserin başlıklarını inceleyerek esere göz gezdirme	0
EOÖ7	Okurken eserle ilgili sorular sorma	0
EOÖ8	Okurken küçük notlar alma	2
EOÖ9	Okurken önemli gördüğü yerlerin altını çizme	2
EOÖ10	Eserin sonunu tahmin edebilme	1
EOÖ11	Başlık ve/veya resimlerle metin arasındaki uyum ve uyumsuzluğu fark edebilme	2
EOÖ12	Yazarın amacını fark edebilme	3
EOÖ13	Yazarın bakış açısını, eğilimini, kime hitap ettiğini belirleyebilme	5
EOÖ14	Eserde geçen bir sözcüğün anlamını tahmin edebilme	2

EOÖ15	Birden fazla anlamı olan sözcüğün cümlede geçen anlamını seçebilme	0
EOÖ16	Metinde geçen mecaz anlamlı sözcüklerin anlamını fark edebilme	4
EOÖ17	Mizah, hiciv, alay gibi söz sanatlarını fark edebilme ve metnin ruhunu hissedebilme	0
EOÖ18	Her bölümde yardımcı fikirleri belirleyebilme	1
EOÖ19	Esere ve eserin bölümlerine başlık verebilme	3
EOÖ20	Eserde verilen düşünceleri belirleyebilme	12
EOÖ21	Eserde geçen kahramanlarla empati kurabilme	4
EOÖ22	Eserde geçen kahramanları ve onların fiziksel özelliklerini (yaş, cinsiyet, dış görünüş), ruhsal özelliklerini ve düşünce yapısını (ilgi, değer, tutum) belirleyebilme	9
EOÖ23	Olayın geçtiği yeri ve zamanı belirleyebilme	2
EOÖ24	Eserde açıkça yer almayan, üstü kapalı ifade edilen düşünceleri çıkarabilme	1
EOÖ25	Konuyla ilgili olanla olmayanı ayırt edebilme	5
EOÖ26	Eserden yazarla ilgili çıkarımda bulunma	6
EOÖ27	Eserin bölümlerinin kendi arasında ve metnin tümüyle olan ilişkisini görebilme	0
EOÖ28	Eserde verilen bilgilerin güncelliğini değerlendirebilme	1
EOÖ29	Farklı kaynaklardan yararlanma	11
EOÖ30	Eserin konusunu belirleyebilme	4
EOÖ31	Eserin ana fikrini belirleyebilme	7
EOÖ32	Eserde verilen düşünceleri değerlendirme	4
EOÖ33	Okunan eserle ilgili kendi duygu ve düşüncelerini belirleme	19
EOÖ34	Eserde yer verilmeyen düşünceleri saptayabilme	1
EOÖ35	Okunan eseri daha önce okuduğu eserle karşılaştırma	0
EOÖ36	Eserle yaşadığı çevre arasında ilişki kurabilme	6
EOÖ37	Eserde geçen yeni bilgileri araştırma	2
EOÖ38	Okuduğu metinlerin benzer ve farklı yanlarını görebilme	5
EOÖ39	Eserin kendisini en çok ikna eden/etkileyen bölümünü tespit etme	3
EOÖ40	Eseri okuduktan sonra zihninde oluşan çelişkilerin farkında olma	0
EOÖ41	Eseri okumadan önceki ve sonraki düşüncelerini karşılaştırabilme	0
EOÖ42	Ön bilgilerle yeni öğrenilenleri birleştirebilme	2
EOÖ43	Eserde yer alan düşüncelerin, gerçek ya da yazarın yorumu olup olmadığını ayırt edebilme	0
EOÖ44	Okuduğu eseri özetleyebilme	3
EOÖ45	Eserin okuma amacına ulaşip ulaşmadığını belirleyebilme	0
EOÖ46	Eserle ilgili başkaları ile tartışabilme	1
EOÖ47	Çıkarımda bulunma	26
EOÖ48	Verilen bilgileri karşılaştırma	2
EOÖ49	Çözüm önerisi sunma	5
EOÖ50	Neden-sonuç ilişkisi kurabilme	23

Tablo 2’de görüldüğü üzere 6TDK kodlu kitapta en çok ön plana çıkan ölçütler “Çıkarımda bulunma”, “Neden-sonuç ilişkisi kurabilme”, “Eseri okumadan önce konuyla ilgili ön araştırma yapma” ve “Okunan eserle ilgili kendi duygu ve düşüncelerini belirleme” ölçütleri olmuştur. Bu ölçütleri “Eserde verilen düşünceleri belirleyebilme”, “Farklı kaynaklardan yararlanma”, “Eserde geçen kahramanları ve onların fiziksel özelliklerini (yaş, cinsiyet, dış görünüş), ruhsal özelliklerini ve düşünce yapısını (ilgi, değer, tutum) belirleyebilme” ölçütleri takip etmektedir.

Okuma etkinlikleri incelendiğinde “Eseri okuma amacını belirleme”, “Eserin sonunu tahmin edebilme”, “Her bölümde yardımcı fikirleri belirleyebilme”, “Eserde açıkça yer almayan, üstü kapalı ifade edilen düşünceleri çıkarabilme”, “Eserde verilen bilgilerin güncelliğini değerlendirebilme”, “Eserde yer verilmeyen düşünceleri saptayabilme”, “Eserle

ilgili başkaları ile tartışılabilir” ölçütlerine karşılık gelen sadece birer etkinliğin yer aldığı saptanmıştır.

“Eserin ne zaman ve kim tarafından yazıldığını belirleme”, “Okumaya başlamadan önce okunacak eserin başlıklarını inceleyerek esere göz gezdirme”, “Okurken eserle ilgili sorular sorma”, “Birden fazla anlamı olan sözcüğün cümlede geçen anlamını seçebilme”, “Mizah, hiciv, alay gibi söz sanatlarını fark edebilme ve metnin ruhunu hissedebilme”, “Eserin bölümlerinin kendi arasında ve metnin tümüyle olan ilişkisini görebilme”, “Okunan eseri daha önce okuduğu eserle karşılaştırma”, “Eseri okuduktan sonra zihninde oluşan çelişkilerin farkında olma”, “Eseri okumadan önceki ve sonraki düşüncelerini karşılaştırabilme”, “Eserde yer alan düşüncelerin, gerçek ya da yazarın yorumu olup olmadığını ayırt edebilme”, “Eserin okuma amacına ulaşip ulaşmadığını belirleyebilme” ölçütleriyle ilgili herhangi bir okuma etkinliğine ise yer verilmediği tespit edilmiştir.

3. Tartışma

Beşinci ve altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin eleştirel okuma ölçütleri doğrultusunda değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmada; okuma etkinlikleri, eleştirel okuma ölçütlerini ne ölçüde karşıladıkları açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular alanyazın kapsamında tartışılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde okuma etkinliklerinde ön plana çıkan ölçütün “çıkarımlarda bulunma” ölçütü olduğu saptanmıştır. Kispal (2008) çıkarım yapabilen okurun, metnin satır aralarını fark ederek metinde doğrudan verilmeyen anlamları tespit ettiğini ve yazarın metni yazma amacını bulmaya çalışarak metinden kişisel sonuçlar çıkardığını belirtmektedir. Böylece okur bir metni okumaya başladığında önce metindeki sözcüklerin farklı anlamları üzerine eğilir ve yazarın seçimlerini düşünür. Bunun sonucunda metinle ilgili genel bir yargıya varır. Yani okunanların anlaşılabilmesi için birinci basamağın çıkarımda bulunma olduğu söylenebilir. Tompkins, Guo ve Justice (2012) farklı yaşlara sahip çocukların sözsüz bir kitapla ilgili çıkarım yapma ve farklı bir hikâye kitabına dair anlayışları arasındaki ilişkiyi incelemişler, çocukların çıkarım yapma sayılarının hikâyeyi anlamlandırmalarında önemli ölçüde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda çıkarım yapmanın etkinliklerde daha çok ön plana çıkmasının nedeni, okuduğunu anlamının ve eleştirel okumanın temeli olarak kabul edilmesi olabilir.

“Neden-sonuç ilişkisi kurabilme” ölçütüne yönelik okuma etkinliklerine beşinci sınıfta daha fazla yer verilmekle beraber altıncı sınıf düzeyinde de bu ölçüte yönelik okuma etkinliklerinin bulunduğu saptanmıştır. Öğrencilerin metni daha iyi anlamlandırmaları için çıkarımlar yapmaları fakat bu çıkarımları yapabilmeleri için de öncelikle metnin içindeki neden-sonuç ilişkilerini fark etmeleri gerekmektedir. Çünkü metnin kendi içindeki neden-sonuç ilişkilerini fark edebilen okur, sonraki aşamalarda hem kendi hayatıyla hem de metin dışından ilişkiler kurabilecektir. Böylelikle neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerisi de gelişmiş olacaktır. Türkçe öğretim programında “Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” kazanımının açıklamasında neden-sonuç ifadelerinin üzerinde durulmasının belirtilmesi de öğrencinin çıkarımda bulunabilmesi için neden-sonuç ilişkisine ihtiyaç duyduğunun göstergesidir. Bu nedenle söz konusu ölçüte yönelik etkinlikler sıklıkla yer almış olabilir.

Araştırma sonucunda bazı eleştirel okuma ölçütlerine yönelik etkinliklere çok az yer verilmiştir. Bazılarına yönelik etkinliğe ise iki sınıf düzeyinde de yer verilmemiştir. Bu

bağlamda “Eseri okuma amacını belirleme” ölçütüne yönelik etkinliğe beşinci sınıfta hiç yer verilmediği, altıncı sınıfta ise bir kez yer verildiği tespit edilmiştir. İnsanın eylemlerinde başarıya ulaşması, ondan yeteri kadar yarar sağlaması için ilk olarak bir amacının olması önem taşımaktadır. Çünkü amacı olan bir insan eyleminin devamında karşılabileceği durumlar üzerine plan yapmakta ve karşılabileceği olası sorunlar üzerine düşünmeye başlamaktadır. Fitzgerald (1989) eleştirel okurun kendi amaçlarıyla yazarinkini karşılaştırdığını, metnin kendi içindeki uyumunu ve tutarlılığını fark ederek metni yeniden yorumladığını belirtmektedir. Dolayısıyla öğrenciler de bir amaç belirlemedikleri zaman metni anlamlandırmada ve yeniden yorumlamakta zorlanabilirler. Böylece eleştirel okurluklarının gelişiminde bir engelle karşılaşabilirler. Bu açıdan “Eseri okuma amacını belirleme” ölçütünü karşılayan okuma etkinliklerine Türkçe ders kitaplarında az yer verilmesi ya da yer verilmemesinin eleştirel okuma becerisinin gelişimini sekteye uğratabileceği söylenebilir.

Araştırma sonucunda “Okurken eserle ilgili sorular sorma” ölçütüne beşinci sınıftaki okuma etkinliklerinde üç kez yer verilirken altıncı sınıfta hiçbir şekilde yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Oysaki eleştirel bir okur metni okumaya hazırlık aşamasında bile sürekli kendisine sorular yönelmelidir. Metni okurken de bu sorularının derinliğini artırmalı ve soruları metnin okuduktan sonra da devam etmelidir. Öğrenciler metin bittikten sonra bile düşünme sürecini devam ettirecekleri ve metnin her aşamasında etkin katılım sağlayacakları için bu okuma sürecinden zevk alabileceklerdir. Bauman, Jones ve Kesseil (1993) öğrencilerin sesli düşünmesinin okuduğunu anlamaya olan etkisini belirlemek üzere yaptıkları araştırmada öğrencilere kendi kendine soru sorma, tahmin etme, gözden geçirme gibi etkinlikler uygulanmış; yüksek puan alan öğrencilerin okuduklarını anlamalarında bu stratejileri kullanmalarının etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca bu stratejileri uygulayan öğrenciler zevkli bir okuma yaptıklarını, kendilerini bilişsel yönden daha iyi hissettiklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla ders kitaplarında bu ölçütü karşılayan etkinliklere az yer verilmesi ya da hiç yer verilmemesi öğrencilerin okuma sürecine etkin şekilde katılamamalarına ve derse karşı ilgilerinin azalmasına sebep olabilecektir. Bu durum da eleştirel okurluğun gereklerini yerine getirememelerine yol açabilir.

Araştırma sonucunda “Birden fazla anlamı olan sözcüğün cümlede geçen anlamını seçebilme” ölçütüne yönelik olarak beşinci sınıf düzeyinde birer etkinliğe yer verildiği, altıncı sınıfta ise hiç yer verilmediği saptanmıştır. “Okurun metnin bağlamını ve içeriğini anlayıp kavrayabilmesi, sahip olduğu söz varlığının niteliği, genişliği; mecaz yapıları ve deyimlere hâkimiyeti ile de doğrudan ilgilidir” (Çifci, 2006). Okur birden fazla anlamı olan sözcüğün cümledeki anlamını fark edebildiği zaman, yazarın neden tercihini bu sözcükten yana kullanmış olabileceğine dair düşünecek; “Bu cümleyi ben yazsaydım hangi sözcükleri kullanırdım?” ya da “Ben de yazar gibi düşünür müydüm?” diye kendine sorular yöneltebilecektir. Böylece günlük hayatla ilişki de kurabilecektir. Fakat bu ölçütü karşılayan etkinliklere yeterince yer verilmemesi öğrencilerin bu süreçlerden yoksun kalmalarına neden olabilir.

Araştırma sonucunda “Eserin ne zaman ve kim tarafından yazıldığını belirleme”, “Okumaya başlamadan önce okunacak eserin başlıklarını inceleyerek esere göz gezdirmeye”, “Eserin bölümlerinin kendi arasında ve metnin tümüyle olan ilişkisini görebilme”, “Eseri okuduktan sonra zihninde oluşan çelişkilerin farkında olma”, “Eseri okumadan önceki ve sonraki düşüncelerini karşılaştırmak”. ”Mizah, hiciv, alay gibi söz sanatlarını fark edebilme ve metnin ruhunu hissedebilme” ölçütlerini karşılayan hiçbir etkinliğe iki sınıf düzeyinde de yer

verilmediği tespit edilmiştir. Söz konusu ölçütler eleştirel okuma becerisinin gelişimi için önem taşımaktadır. “Eleştirel bir okur, eserden yazarın amacını keşfedip konuyla ilgili tutumunu belirleyebilmeli; metnin anahtar sözcüklerini, cümleleri, paragrafları inceleyip bunların birbiriyle ilişkisini keşfedebilmeli, algılanmayan düşüncelerle ilgili eleştiri yapabilmelidir” (Özdemir, 1995). Çünkü eserler yazıldıkları döneme ait izler taşıyabilir ve yazar o döneme özgü olabilecek durumlardan etkilendiklerine eserinde yer verebilir. Bu durum yazarın üslubunun oluşmasını da sağlayabilir. Esere eleştirel gözle yaklaşan okur eserdeki anahtar sözcükleri fark edebilir, yazara ait olan söyleyişleri tanıyabilir. Böylece okur edebi okuma zevkini keşfeder ve okumayı daha farklı bir aşamaya taşıyabilir. Ayrıca kendine yeni meraklar yaratarak farklı araştırmalar yapabilir. Eserin hangi zamanda yazıldığını bilen okur, esere ve yazara kendi döneminin şartlarını göz önünde tutarak yaklaşır. Aynı olaya farklı açılardan bakan kitapları inceleyebilir ya da yazarın diğer kitaplarını da araştırabilir. Farklı kaynaklara yönelerek kaynaklar arasındaki uyumlu ve çelişen yönleri tespit edebilir.

İnsanlar zor durumlarda sıkıntıları atlatabilmek için mizahın gücünden yararlanırlar. Berger ve Aoran (1994) mizahın insanların beklentileri ile gerçekleşenler arasındaki uyumsuzluğun fark edilmesinden doğduğunu ifade etmektedirler. Beklediklerinden farklı sonuçlarla karşılaşan insanlar beklentileriyle gerçekleşenlerin neden uyuşmadığı üzerine düşünürler. Bu durum insanlarda hayal kırıklığı, umutsuzluk, kaygı gibi duygular oluşturabilir. İnsanlar psikolojik olarak sağlıklı kalabilmek ve ortaya çıkan duygularla baş edebilmek için yeni düşünceler üretme sürecine girebilir; böylece olaylara farklı bir açıdan bakabilirler. Ziv (1983) mizahın farklı düşünceler üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında farklı düşünceleri oluşturmaya katkı sağladığını, sınıfı eğlenceli bir ortama dönüştürdüğünü, öğrencilerin kendilerini iyi hissetmesini sağlayarak özgür düşünce ortamını oluşturduğunu saptamıştır. Ayrıca mizahın öğrencilerin de mizahi içerikli düşünceler üretebilmesini teşvik ettiğini tespit etmiştir. Dolayısıyla mizahın öğrencilerin hem zihinsel hem de duygusal olarak kendilerini yönetme becerisini geliştirebilmelerine yardımcı olduğu, kendilerini kısıtlamadan düşüncelerini ifade edebilme olanağı sağladığı, akranlarıyla birbirlerini desteklemeye katkı sunabileceği söylenebilir.

Söz konusu ölçütlerle ilgili ders kitaplarında hiçbir etkinliğe yer verilmemesi öğrencilerin okurluk donanımlarını yeterli şekilde geliştirememelerine, farklı araştırma yollarını edinemedikleri için kendileriyle ilgili bilişsel farkındalıklarının da artmamasına neden olabilir. Bu sadece okuma sürecini etkilemekle kalmayabilir. Aynı zamanda öğrencilerin hayatlarının önemli noktalarını oluşturabilecek anlarda da doğru karar vermeyi ve kendilerini etkili bir şekilde ifade etmeyi öğrenemedikleri için yanlış seçimler yapmalarına da sebep olabilir.

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda beşinci ve altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin eleştirel okuma ölçütlerinden bazılarını karşıladığı ve “Çıkarımlarda bulunma”, “Neden-sonuç ilişkisi kurabilme” ölçütlerinin ön plana çıktığı; ders kitaplarında “Eserin ne zaman ve kim tarafından yazıldığını belirleme”, “Okumaya başlamadan önce okunacak eserin başlıklarını inceleyerek esere göz gezdirmeye”, “Eserin bölümlerinin kendi arasında ve metnin tümüyle olan ilişkisini görebilme”, “Eseri okuduktan sonra zihninde oluşan çelişkilerin farkında olma”, “Eseri okumadan önceki ve sonraki düşüncelerini karşılaştırabilme”, “Mizah, hiciv, alay gibi söz sanatlarını fark edebilme ve metnin ruhunu hissedebilme” gibi ölçütlere yönelik ise hiçbir etkinliğin yer almadığı görülmektedir.

Eleştirel okumaya dünyanın değişme hızı, bilgi kaynaklarının fazlalığı, birbirinden farklı düşünen insanların birlikte yaşama zorunluluğu gibi nedenlerden dolayı ihtiyaç duyulmaktadır. Bu açıdan öğrencilerin de eleştirel okuma becerisini edinmiş ve geliştirmeye devam eden okurlar olabilmeleri önem taşımaktadır. Öğrencilerin eleştirel okuma yapabilmeleri için bir okurluk donanımı kazanmaları gerekmektedir. Bu yüzden öğrencilerin eleştirel okuma becerisinden yaşamları süresince faydalanabilmeleri için Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin eleştirel okuma becerisinin gelişimini destekleyecek şekilde hazırlanması gerekmektedir. Oysaki ders kitaplarının bu kadar önemli bir beceri olan eleştirel okuma becerisini geliştirmede yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeplerle eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayacak etkinliklerin farklı sınıf düzeylerine dengeli bir şekilde dağılımı sağlanmalıdır. Uluslararası ve ulusal çapta yapılan çeşitli sınavlardaki okuma becerilerinin düzeyleri göz önünde bulundurularak Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinlikleri öğrencilerin bilişsel basamağın üst düzeylerine çıkmalarını sağlayacak şekilde yeniden gözden geçirilmelidir. Türkçe dersi öğretim programı bu kapsamda sürekli güncellenmelidir. Öğrencilerin hızla değişen bilgi kaynaklarına ulaşabilmeleri ve etkinliklerin de güncel olabilmesi için dijital içerikler artırılarak öğrencilerin e-kitap, hiperkitap gibi kaynaklara erişimi sağlanabilir. Bu ortamlarda oluşturulan okuma etkinlikleri öğrencilerin birbiriyle etkileşim kurmasına ve okuduklarına yönelik tartışmalar yapabilmelerine imkân verecek şekilde tasarlanabilir. Böylece eleştirel okuluğun gelişimi sınıf ortamı dışında da devam ettirilebilir. Ayrıca eleştirel okuma becerisini geliştirme bağlamında Türkçe ders kitaplarında ne tür okuma etkinlikleri görmek istediklerine dair öğrencilerden görüş alınabilir; bu görüşler etkinliklerin geliştirilmesi sürecinde veri kaynağı olarak kullanılabilir. Farklı kademelerde ve sınıf düzeylerinde, farklı sosyo ekonomik düzeylere sahip öğrenci profiline olduğu okullarda öğrencilerin eleştirel okur öz yeterlikleri incelenebilir veya eleştirel okuma başarıları ölçülebilir. Bu başarı düzeylerinde Türkçe ders kitaplarının etkisi araştırılabilir.

Kaynaklar

- Akyol, A. (2011). 2005 ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında eleştirel okuma. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Altunsöz, D. (2016). Türkçe dersi 4. sınıf öğretim programının öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirme açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Aydın Gönül, D. (2016). Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinleri okuma-anlama etkinliklerinin eleştirel okuma ölçütlerini karşılama yeterliliği (8. sınıf örneği). Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, E., Erol, S., ve Kaya, M. (2020). Eleştirel okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Çukurova Araştırmaları*, 6(1), 141-150.
- Bauman, J. F., Jones, L. A., & Kesseil, N. S. (1993). *Monitoring reading comprehension*, U.S: Vanderbilt University, National Reading Research Center.
- Berger, A. A., & Aoran, W. (1994). Who laughs at what? *Society*, 31(6), 82-86.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi: 10.3316/QRJ0902027
- Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G. ve Pastutmaz M. (2020). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. İzmir: Milli eğitim bakanlığı yayınları.

- Çam, B. (2006). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Çapraz Baran, Ş., ve Diren, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Çifci, M. (2006). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54 (2006/1), 55-80.
- Çifci, M. ve Kaplan, K. (2020). Propaganda özelinde görsel olanı eleştirel okumak. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 316-335.
- Çobanoğlu, D. (2014). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan Nasreddin Hoca fıkralarının eleştirel okuma yöntemi ile işlenmesi ve fıkralardaki insan karakterine ait özelliklerin öğretilmesi. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Demir, R. ve Kan, M. O. (2017). 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 666-682.
- Dilidüzgün, S., ve Aydın Gönül, D. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinleri okuma-anlama etkinliklerinin eleştirel okuma ölçütlerini karşılama yeterliliği. H. Ülper (Ed.) *Türkçe eğitimi güncel araştırmaları* içinde (s. 31-53). Ankara: Pegem akademi.
- Doğan, V., Güneş, G. ve Demir, M. (2022). Türkiye’de “eleştirel okuma” konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 216- 235. doi:10.16916/aded.1020136
- Esemen, A. (2020). 2019 Türkçe öğretim programı ve ilkokul Türkçe ders kitaplarının eleştirel okuma becerisi açısından değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Fitzgerald, J. (1989). Enhancing two related thought processes: Revision in writing and critical reading. *The Reading Teacher*, 43(1), 42-48.
- Groff, P. J. (1962). Children’s attitudes toward reading and their critical reading abilities in four content-type materials. *The Journal of Educational Research*, 55(7), 313-318.
- Huitt, W. (1998). Critical thinking: An overview. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [30.06.2023] from, <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/critthnk.html> [Revision of paper presented at the Critical Thinking Conference sponsored by Gordon College, Barnesville, GA, March, 1993.]
- İpek, N., ve Sadioğlu, Ö. (2010). İlköğretim Türkçe programında yer alan kazanımların ve Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin eleştirel okuma becerisi açısından değerlendirilmesi. L. Subaşı Uzun, ve Ü. Bozkurt (Ed.), *Türkçe öğretiminde güncel tartışmalar* içinde (s. 26-28). Ankara: TÖMER
- Kılınç, A. ve Potur, Ö. (2014). Eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe dersleriyle ilgili öğrenci algı ve görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 317-336.
- Kispaal, A. (2008). *Effective teaching of inference skills for reading literature review*. (Research Report DCSF-RR031. National Foundation for Educational Research, Department for Children, Schools and Families.
- Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Lipman, M. (1987). Critical thinking: What can it be? *Analytic Teaching*, 8(1), 5-12.

- Macedo, D. (1991). Eleştirel pedagoji hakkında yeniden düşünmek. (P. Freire). *Ezilenlerin pedagojisi* içinde (s.187-227). İstanbul: Ayrıntı
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe öğretim programı. Ankara: MEB.
- Oryaşın, U. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin bütüncül bir anlayışla incelenmesi. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Özdemir, E. (1995). *Eleştirel okuma* (1.baskı). Ankara: Ümit yayıncılık
- Özonat, Z. (2019). Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Paul, R. W. (1993). The logic of creative and critical thinking. *American Behavioral Science*, 37(1), 21-39.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *The miniature guide to critical thinking concepts and tool*. https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf Erişim tarihi: 30.06.2023
- Pingel, F. (2004). *Ders kitaplarını araştırma ve düzeltme rehberi*. İstanbul: Tarih vakfı yayınları.
- Sabuna, E. S., Ndun, L. N., & Billik, M. O. (2021). Efl students strategies to improve their vocabularies in critical reading class. *SAGA: Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 2(2), 113-120.
- Söylemez, Y. (2016). Ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin geliştirilmesi. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tavşanlı, Ö., ve Ulaş, P. (2023). Okuma çemberinin Türkçe eğitiminde kullanımı: bir betimsel içerik analizi. *Milli Eğitim*, 52(237), 141-166.
- Tompkins, V., Guo, Y., & Justice, L. M. (2013). Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years. *Reading and Writing*, 26(3), 403-429. doi:10.1007/s11145-012-9374-7
- Tosun, M. (2014). Ortaokullarda eleştirel okuma eğitiminin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Uyar Aydın, C., ve Balkan, S. (2022). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma sıklığı ile eleştirel okuma becerileri arasındaki ilişki. *SDU International Journal of Educational Studies*, 9(1), 17-28. doi:10.33710/sduijes.1083726
- Ünal, Evrim (2006). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Osman Gazi Üniversitesi. Eskişehir.
- Wallace, M. & Wray, A. (2011). *Scholarly reading as a model for scholarly writing*. Rocco, Tonette S. and Hatcher, Tim, eds. *The Handbook of Scholarly Writing and Publishing*, Jossey-Bass higher and adult education series, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 44-61.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Ziv, A. (1983). The influence of humorous atmosphere on divergent thinking. *Contemporary Educational Psychology*, 8(1), 68-75.

Extended Abstract

Critical reading is necessary for individuals to be able to follow the developments in the world. The ability of individuals to follow developments contributes to their ability to become aware of themselves. Societies in which there are individuals with developed critical reading skills reach a high level both socially and economically. In addition, critical reading skills can also be used in situations such as interpreting events, establishing relationships with everyday life, gaining awareness of being a citizen. Huitt (1998) critical thinking; he states that it is a regulated mental activity to evaluate evidence or propositions and make judgments applicable to life by developing beliefs. Lipman (1987), on the other hand, states that critical thinking is the regulation of one's own thinking. Therefore, a person who can think critically will be able to make a summary by approaching him with understanding. He will be able to interpret events from a logical point of view and be a fair individual in ensuring social order. This reveals that it is important to develop the critical reading skills of a person who can think critically. The tools that can gain this skill in Turkish lessons are texts and activities. The place where texts and activities are most easily accessible to the student is textbooks. This situation requires that Turkish textbooks be prepared carefully in order to gain critical reading skills. When the researches in the literature about critical reading are examined, it is showed that the studies related to Turkish textbooks are insufficient. When the Turkish curriculum is examined, it is aimed to develop critical reading skills. Therefore, it is becoming more important to determine whether the activities in Turkish textbooks are aimed at gaining critical reading skills.

For these reasons, the general purpose of the research is 5th and 6th grades' evaluation of reading activities in classroom Turkish textbooks in accordance with critical reading criteria. In line with this general purpose, two problem situations have been identified. "To what extent do the reading activities included in the fifth grade Turkish textbook meet the critical reading criteria?" and "To what extent do the reading activities included in the sixth grade Turkish textbook meet the critical reading criteria?". These are the questions that are being answered in the research.

Document analysis, one of the qualitative research methods, is used in the study. 5th and 6th grades Turkish textbooks are examined. Reading activities are evaluated as documents of the research. The "Critical Reading Criteria" prepared by Ipek and Sadioğlu (2010) are used as a data collection tool in order to examine the reading activities in textbooks in term of critical reading. The data obtained through document analysis are analyzed by descriptive analysis. For this reason, Turkish textbooks are in the form of 5TDK and 6TDK; critical reading criteria are EOÖ1, EOÖ2... It is coded as EOÖ50. It is analyzed which critical reading criteria are met by the reading activities at each grade level and how many times the relevant criteria are included. The findings obtained are tabulated.

Within the scope of the first question of the research, 5th grades' reading activities included in Turkish textbook are examined. "Ability to establish a cause-and-effect relationship", which was included 40 times in the activities, and "Inference", which was included 36 times, are among the most included criteria. On the contrary, it is found that the criteria of "Being able to predict the end of the work", "Being able to choose the meaning of a word with more than one meaning in a sentence", "Researching new information in the work", "Being able to combine preliminary information and newly learned" are included only once. For 11 criteria, it is determined that there was no activity.

Within the scope of the second question of the research, 6th grades reading activities included in the classroom Turkish textbook are examined. "Making inferences", which was included in the activities 26 times, "Being able to establish a cause-and-effect relationship", which was included 23 times, and "Doing preliminary research (preliminary learning) on the subject before reading the work", which was included 20 times, are among the most included criteria. On the contrary, it is found that the criteria of "Determining the purpose of reading the work", "Predicting the end of the work", "Identifying auxiliary ideas in each section", "Removing implicit thoughts that are not clearly included in the work", "Evaluating the timeliness of information provided in the work", "Detecting thoughts that are not included in the work", "Discussing with others about the work" are included only once. For 11 criteria, it is determined that there was no activity.

The research findings are examined and discussed. As a result of this, the criterion of "Making inferences" has come to the fore in reading activities. It can be said that making inferences is the first step of understanding. For this reason, the reason why inference is given more space in activities may be that inference is considered the basis of reading comprehension and critical reading.

It has been found that reading activities aimed at the criterion of "being able to establish a cause-and-effect relationship" are often included. Students should make inferences in order to better structure the text. In order for them to make these inferences, they need to notice the cause-and-effect relationships in the text. Because the reader who can notice the cause-and-effect relationships of the text will be able to establish connections both with his own environment and outside the text. Thus, the ability to establish a cause-and-effect relationship will also be improved. It can be said that this situation also makes it important to be able to establish a cause-and-effect relationship, and therefore this criterion is often included.

In the research results, it is concluded that the activities did not include all critical reading criteria, or that activities for some criteria are given less space than others. This situation can lead to students missing out on becoming critical readers. Since they do not do readings that require preliminary preparation, it may lead to situations such as not being fully prepared for new information, not going through different thinking processes. This situation cannot be expected to be limited to the reading process only. At the same time, it can also negatively disrupt students' personal processes such as making choices and decisions. In this context, it is seen that textbooks are not sufficient to provide critical reading skills. Taking these results into account, the balanced distribution of activities to class levels becomes important. For this reason, a revision of the activities in Turkish textbooks can be provided. Access to digital resources can be facilitated for students to become critical readers. Activities enabling critical reading to continue outside the classroom environment can be designed through digital resources. New activities can be created by taking the opinions of students about critical reading activities.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/1 2024 s. 255-277, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

5 VE 6. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERİN KÜLTÜREL ÖGELER AÇISINDAN İNCELENMESİ *

Nurten ÜZÜMCÜ**

Berna ÜRÜN KARAHAN***

Geliş Tarihi: 24 Ekim 2023

Kabul Tarihi: 27 Şubat 2024

Öz

Kültür, insan topluluklarını yığın olmaktan kurtaran ve bu topluluklara millet olma özelliği kazandırarak bu milletleri güçlü bağlarla bir arada tutan maddi ve manevi değerlerin toplamıdır. Türkçe dersi Türk dilinin ve kültürünün aktarımı açısından anahtar bir role sahiptir. Bir toplumun paylaştığı kültürel öğeler ne kadar fazlaysa ortak bir paydada buluşmaları o kadar kolay olur. Birlik ve beraberliğin temelini ortak yaşamışlıklar yani kültürel birikimler meydana getirmektedir. Aynı tarihsel birikime sahip, ortak gelenek ve görenekten gelen bireylerin ait oldukları toplum için birlikte hareket etmesi, kenetlenmesi, birlik ve beraberlik şuurunu taşıması aynı kültürel değerlere sahip olmalarından ileri gelmektedir. Kültürün taşıyıcısının ana dil olduğu gerçeğinden hareketle Türkçe dersinin ve Türkçe ders kitaplarının bu bilinçle hazırlanması gerekmektedir. Tüm bunlar dikkate alınarak Türkçe ders kitaplarının kültürel çeşitliliği aktarma yeterliliği ve düzeyi araştırılması gereken önemli bir konudur. Araştırma nitel durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde ise nitel analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Dil, kültürel öge, ders kitabı, kültür aktarımı.

THE EXAMINATION OF THE TEXTS IN THE 5TH AND 6TH GRADE TURKISH LESSON TEXTBOOKS IN TERMS OF CULTURAL ELEMENTS

Abstract

Culture is the total of the material and intangible values that save human communities from being a mass and hold these nations together with strong ties by giving them the characteristic of being a nation. Turkish lesson has a key role in terms of the transmission of Turkish language and culture. The more cultural elements a society shares, the easier it is for them to meet on a common interest. Common experiences, in other words, cultural accumulations generate the basis of unity and togetherness. The fact that

* Bu çalışma "5.ve 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Kültürel Öğeler Açısından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğretmen; Millî Eğitim Bakanlığı, nuruzumcu42@gmail.com.

*** Doç. Dr.; Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, bernacan61@hotmail.com.

individuals with the same historical background, coming from common traditions and customs act together for the society they belong to, stick together, and have a consciousness of unity and togetherness is due to the fact that they have the same cultural values. Considering the fact that the carrier of culture is the mother tongue, Turkish lesson and Turkish textbooks should be prepared with this awareness. Taking all these into consideration, the sufficiency and level of Turkish textbooks in conveying cultural diversity is an important issue that needs to be investigated. The research was designed as a qualitative case study. Data were collected by document review method. In the evaluation of the data, descriptive analysis, one of the qualitative analysis techniques, was used.

Keywords: Language, cultural element, textbook, cultural transfer.

Giriş

Toplumlar sahip oldukları kültürel değerleri gelecek kuşaklara aktarma amacı taşırlar. Kültür, bir toplumun milli kimliği niteliğindedir bu nedenle kültürel aktarım bilinçli bir şekilde ve sistematik olarak yapılmalıdır. Uluslar, millî birlik ve beraberliklerini korumak amacıyla da sahip oldukları kültürel değerleri gelecek kuşaklara aktarma gayreti içerisinde. Bu sebeple milli birlik ve beraberliğini korumak; devamlılığını sürdürmek isteyen toplumların her bir ferдинin milli kültür öğelerini muhafaza etme, yaşatma, geliştirme ve gelecek nesillere aktarma bilincine sahip olması gerekmektedir.

Maddî ve manevî olarak değerlendirilen bütün ögeler kültür içerisinde yer alır. Aynı dili konuşmak, aynı dini ritüeller etrafında birleşmek, ortak mimari eserler yaratmak, aynı vatan toprağının bir parçası olabilmek, duygudaş olmak ve aynı ülkenin bayrağı altında yaşamak, köklü bir tarihi geçmişe şahit olmak, ortak ülkülere, aynı musiki zevke, aynı yemeklere, aynı damak zevkine sahip olmak, ortak inançları benimsemek ve daha birçok unsur kültürün içerisinde yer alır. Toplumun sahip olduğu bütün bu ortak değerler, bir milleti millet yapan unsurlardır ve bunların hepsi millî kültürü meydana getirir (Köseoğlu, 2007).

Kültür, insanlar arasındaki iletişimden oluşur ve gelişir. Bu yönden bakıldığında toplumsal olma özelliğine sahiptir ve her toplumun kendine ait kendi özünden oluşturduğu bir kültürel birikimi vardır. Kültürel birikimler doğuştan var olan birer olgu değildir, nesilden nesile eğitim yoluyla aktarılır. Kültürel değerlerin temel aktarıcı unsuru dildir. Kültürel değerler dinamik bir yapıya sahiptir, değişim gösterir ve değişim bir ahenk yoluyla gerçekleşir (Yayla, 1998).

Kültür kavramı bünyesinde birçok değeri barındıran ve anlamsal derinliği olan tarihsel kimlik olarak da nitelendirilebilir. Bu kadar karmaşık bir yapıyı içinde taşıyan ve bir milletin aynası olan tarihsel birikimler gelecek nesillere örgün eğitim ortamında sistemli olarak öğretilmelidir.

Her bireyin kültür aktarım süreci ilk olarak aile ortamında başlar. Bu aktarım süreci plansız ve bilinçsiz şekilde gerçekleşmektedir. Kültür kazanımlarının bireylere aktarılmasında en etkili vasıta şüphesiz ana dilidir. Ana dilinin kazanımı ilk olarak aile ortamında başlar. Bilinçli ve sistematik olarak okullarda Türkçe derslerinde kazandırılmaya devam eder. Bu nedenle Türkçe dersi ve bu derslerde kullanılan ders kitapları ile metinler ana dili öğretiminde ve kültür aktarım sürecinde önemli bir yere sahiptir.

Toplumların hafızası niteliği taşıyan kültürel birikimler kuşaktan kuşağa aktararak devamlılık gösterir. Dünya üzerinde var olma gayreti gösteren bilinçli toplumlar kültürel

zenginliklerini yaşatarak ve nesillere aktararak bu amaçlarını gerçekleştirirler. Kültürel yaratıların gelişigüzel bir şekilde nesillere aktarılması pek mümkün değildir. Bu aktarım sürecinin planlı ve sistematik olması gerekmektedir. Bu nedenle gelecek kuşaklara formal eğitim ortamında ve belirli kazanımlar çerçevesinde kasıtlı olarak bu kültürel kodların aşılması en doğru yoldur. Eğitim-öğretim ortamında öğrencilerin ve öğretmenlerin en önemli ve en kolay ulaşılabilen materyalinin ders kitapları olduğu göz önünde bulundurulursa bu ders kitaplarının muhteviyatının kültürel zenginliklerle ve kültürel kodlarla donatılması önemli bir gerekliliktir. Türkçe dersi bir beceri dersi olması hasebiyle öğrencilere gelenek-göreneklerimiz, örf ve adetlerimizi ve kültürel çeşitliliğimizi aktarmanın en verimli şekilde yapılmasına olanak sağlar. Bu bağlamda Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarında eğitimin kültürel boyutlarına ilişkin şu ifadeler yer verilmiştir:

Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlakî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik; lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek” “Bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı seçkin bir ortağı yapmaktır (TDÖP, 2016, s. 3).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2006) genel amaçlarında öğrencilerin kültür ile ilgili seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları, Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları (TDÖP, 2006, s. 4) ifadeleri yer almaktadır.

Öğretim Programı'nın genel ve özel amaçlarına bakıldığında belirtilen kazanımların kültürle çok büyük oranda ilintili olduğu görülmektedir. Gelecek nesillerin duygu, düşünce, hayal dünyaları ve bilgi birikimlerinin içinde buldukları toplumun kültürüyle şekillenmesi çok tabii bir durumdur. Türkçe öğretim programında özellikleri, amaçları, eğitimdeki ve Türkçe öğretimindeki fonksiyonları bu şekilde belirlenen ve önemle altı çizilen kültür kavramına ve öğelerine nitelik ve nicelik olarak Türkçe ders kitaplarında ne ölçüde yer verilmiştir? sorusu bu çalışmanın problem cümlesidir. Bu araştırmanın amacı Türkçe ders kitaplarının kültürel öğeleri aktarma düzeyini belirlemek ve söz konusu ders kitaplarının kültürel bilinci oluşturma ile kültürel farkındalık yaratma yönünü ortaya koymaktır.

Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 5. Sınıf Anıttepe Yayıncılık Türkçe ders kitabında kültürel öğelere ne ölçüde yer verilmiştir?

2. 6. Sınıf Ata Yayıncılık Türkçe ders kitabında kültürel öğelere ne ölçüde yer verilmiştir?

1. Kültür

Kültür kelimesi 19. yüzyıla doğru medeniyet kavramı ile birlikte kullanılmaya başlanmış ve kelime olarak anlam yelpazesi çeşitlenmiştir. Kültür, ait olduğu medeniyetin maddi ve manevi ürünlerinin tamamını oluşturur. Anlam yelpazesi geniş olan kültür kavramı toplumsal yaratıların ve ortak yaşanmışlıkların oluşturduğu birikimleri bünyesinde barındırır.

Zeynep Korkmaz, kültürü; toplumsal sosyalleşme ilişkisi kuran değerler, toplumun bireylerini birleştirip onları ortak kabullerde birleştiren ve topluma millet olma özelliği kazandırma gibi çeşitli açılardan tanımlamıştır:

“Bir toplumu millet hâline getiren ve milletten millete değişen değerler bütünü”; “bir toplumun sosyal yapısına yön veren ve o topluma kişilik kazandıran değerler bütünü”; “bir insan topluluğunun yüzyıllarca devam eden ortak yaşayışından doğan maddî ve manevî değerlerinin, birikimlerinin ve davranış biçimlerinin bütünüdür”; “bir milleti öteki milletlerden ayıran yaşayış tarzı, o millete özgü, duygu ve düşünce birliğinin oluşturduğu ortak ruh.” (Korkmaz, 2007, s. 12-14).

“İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran yönü doğanın verdiği ile yetinmemesi, onu değiştirmesi, kendi emrinde kullanması ve aşmasıdır” (Kaplan, 2005, s. 33). İnsan dünya üzerinde varlığını her anlamda ortaya koyan, kültürel birikim ve deneyim evrenini oluşturan çok yönlü bir varlıktır.

Bozkurt Güvenç’e göre, bilimsel anlamda kültür, “toplumun üyesi olarak insanın, yaşayarak, yaparak öğrendiği ve aktarım öğrettiği maddî ve manevî her şeyden oluşan karmaşık bütündür” (Güvenç, 2007, s. 14).

2. Dil

Dil; İnsanlar arasında duygu, düşünce, bilgi alışverişi yapmayı sağlayan bir araç olarak tanımlanmaktadır. Bu basit tanımlama dilin işlevselliğini, önemini ve karmaşık yapısını ifade etmekte doğal olarak yetersizdir. Çünkü dil kavramı insanların ve toplumların birbiriyle anlaşmasını sağlayan, duygu, düşünce ve anlam evrenini iletişim yoluyla aktarılmasında hayati bir görevi üstlenen bir köprü mahiyetindedir. Dil, bir toplumun kültürel birikim ve değerlerinin en önemli aktarım aracıdır. Bir toplumun millet olma yolundaki en zaruri yapı taşlarından biri ortak dil birliğidir (S. Alyılmaz, 2018).

Her toplumun iletişim kurmak amacıyla kullandığı belirli kurallarla çerçevelenmiş ve belli bir sistematığa sahip dili vardır. Dilin kullanımı ve işlevselliği ait olduğu toplumun kültürel özelliklerine göre şekillenir ve zenginleşir. Dilin söz varlığı hazinesi kullanım sıklığına ve şartlarına göre belirlenmektedir. Dil ne kadar fazla kullanılırsa ve özgün yapısı korunursa o kadar zengin bir hazine haline gelir.

Ergin’e göre, “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir” (2007, s. 3).

Yukarıda verilen tanımlamalara bakıldığında dilin temel fonksiyonunun iletişim sürecinin en önemli ögesi olduğu ve bir dizgeler sisteminden meydana gelmesidir. Dilin kültür ile ilintili olan birçok tanımı da yapılmıştır.

3. Dil ve Kültür İlişkisi

İnsanoğlunu diğer bütün yaratılmışlardan ayıran ve üstün olma vasfı kazandıran dil, yine insana ait olan ve insanoğlunun ürünü, birikimi niteliğindeki kültürün yansıması, taşıyıcısı ve özüdür. Bir milletin kültürü olan her bilgi, birikim o milletin dilinde hayat bulur çağlar boyunca canlılığını korur, gelişir ve gelecek nesillere aktarılır. Bir dilin söz varlığı zenginliği ve kelime hazinesi o dilin kültürel yaratıları ile ilgili hakkında en net bilgiyi veren kaynaklardır.

Dil, duygu ve düşüncenin doğal olarak da bir milletin kültürel yaratı hazinesinin ve var oluşunun yansımasıdır.

Müşterek dil, müşterek kültür ve medeniyetin mahsulüdür. İçinde yaşanan kültür ve medeniyet çevresi, bir dilde kullanılan kelimelerin kadrosunu tayin eder. Bundan dolayı fert gibi cemiyetinde kültür ve medeniyet seviyesini anladığı ve kullandığı kelimelerin cins ve sayısından çıkarmak mümkündür. Çünkü hayat dile akseder (Kaplan, 1980, s. 196).

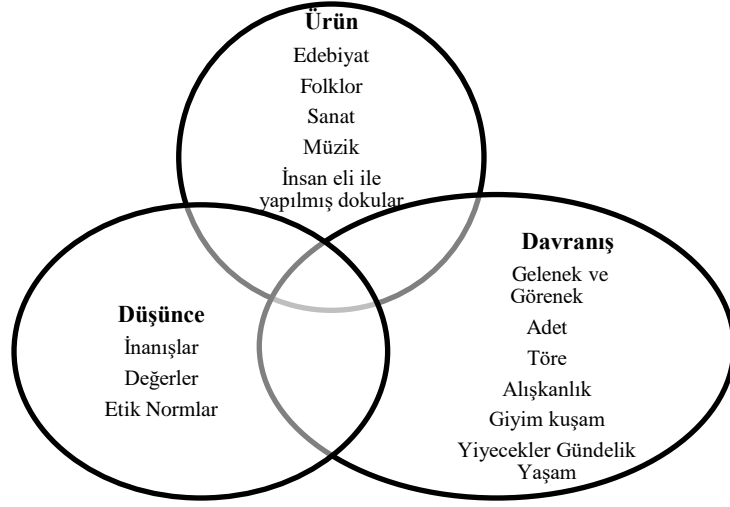
İnsanoğlu sosyalleşme ihtiyacı olan bir varlıktır. Bireysel yaşamını sürdürebildiği gibi genel olarak bir topluluğa ait olma ihtiyacı güder. Bireylerin sosyalleşme ihtiyaçları onları benzer zevkler ve renkler etrafında bir araya getirmiştir. Bu benzerlikler sosyal bütünleşmeyi sağlayan ortak değerler ile sağlanmıştır. İnsanların yaşama bakış açıları, alışkanlıkları, davranış kalıpları, yaşam felsefesi, örf ve adetleri, inancı, edebi zevkleri sanat anlayışı ve özellikleri kültürel birikimlerinin muhteviyatını oluşturmuştur.

4. Kültürel Ögeler

Kültürel ögeler toplum tarafından belirlenen ve belli bir alt yapısı olan davranış kalıplarıdır ve çeşitli kodlardan oluşur. Kültürel kodlar toplum yapısını düzenleyen, davranışlara yön veren, toplumsal kaynaşmayı sağlayan, belli kuralları olan önemli unsurlardır. Geçmişte sosyal birikimler ile oluşan, gelişen bu ögeler günümüzde de varlığını büyütürken sürdürmektedir. Millet olarak bize has olan bu ögeler bizi diğer toplumlardan ayırır ve bizi özgün kılar (Er, 2015; Alyılmaz ve Er, 2016; S. Alyılmaz ve Alyılmaz, 2018; Alyılmaz ve Er, 2018).

Kültürel ögelerin varlığı kadar devamlılığını sürdürebilmesi de önemli bir mevzudur. Kültürel değerler gelecek nesillere doğru ve sistemli bir şekilde aktarıldığı sürece var olur. Teknolojik deformasyonun hat safhada olduğu günümüz dünyasında bu ögelerin özgünlüğünü muhafaza etmek ve geleceğin mimarı olan yeni nesillere bırakmak üzerinde düşünülmesi ve değerlendirilmesi gereken mühim bir meseledir.

Tomalin ve Stempleski (1993, s. 5) kültürün öğelerini bu şekilde kategorize etmiştir:



Şekil 1: Kültür Öğelerinin Sınıflandırmasını Gösteren Kavram Haritası

5. Değerler

Değer “genel manada bir objeye, varlığa ya da faaliyete psikolojik, ahlaksal, toplumsal yönden veya estetik açıdan verilen önem veya üstünlük derecesi” şeklinde tanımlanabilir (Öncül, 2000: 281). İnsanoğlunun duyguları, düşünceleri ve davranışlarıyla yakından ilintili olan değerler sosyal bilimcilere göre, insan davranışlarını açıklamada temel öneme sahiptir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Bireyin benimsemiş olduğu değerler, yanlışı ve doğruyu ayırmasını ve buna göre davranmasını sağlayan öğelerdir. Bu açıdan, değerlerin insanın yaşam perspektifinin ve davranış biçimlerinin temel yapısını oluşturan bir kavram olduğu söylenebilir (Şişman, 2002).

İnsanı diğer varlıklardan ayıran ve ona üstün olma özelliği kazandıran temel gerekçe düşünebilen bir canlı olmasıdır. Düşünebilmenin en kıymetli nişanesi insanın birtakım değerler çerçevesinde aklını kullanması ve davranışta bulunmasıdır. İnsanoğlu sahip olduğu ve benimsediği değerler ışığında üstün olma özelliğini hak eder. Değerler; davranış kalıplarımızı, kararlarımızı, karakteristik özelliklerimizi ve kim olduğumuzu oluşturan temel unsurları etkiler ve onlara yön verir. İçinde yaşadığımız toplum, var olduğumuz sosyal çevre değerlerimizin oluşmasında ve değerlerimizin davranışlarımızı yönlendirmesinde önemli bir yere sahiptir. İnsanlar değer yargılarını doğuştan kazanmaz; süreç içerisinde aile ortamında, okulda, sosyal mecralarda kazanır. Değer anlayışı insanın davranış ve düşünce yapısının şekillenmesinde yani karakteristik kimliğinin oluşmasında hayati bir öneme sahiptir.

6. Değerler Eğitimi

Değerler; davranışlarımızı yönlendiren, bir konuyla alakalı kararlarımızı etkileyen, farklı inanç ve fiillere yönelik değerlendirmelerimizi şekillendiren, dolayısıyla bireysel bütünlüğümüzü ve kimliğimizi oluşturan ilke, inanç, fikir ve yaşam standartlarını ifade etmektedir (Yılmaz ve Merter, 2012, s. 300).

Yılmaz (2006) değerlerin özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- Her insanın sahip olduğu değerler vardır. Her insan bazı değerlere sahiptir; bazıları kötü değerleri kişiliğinde barındırır.
- Değerler kalıtım yoluyla değil çevresel etkilerle şekillenir. Aileden ve okullarda eğitimle öğrenilir.
- Değerler buldukları ortamlarda bizzat kişiler tarafından yaşanarak, gözlemlenerek ve etkileri hissedilerek öğrenilir.
- Kazanılacak olan değer; kişi tarafından zihnen kabul edilmeli, kalben istenmeli ve bedenen davranış olarak gösterilmelidir.
- Değerler toplumlar ve kurumlar tarafından kabul edilmelerine ve reddedilmelerine göre biçimlenirler.
- Değerlerde iç ve dış tutarlılık gerekir. Hem değerlerin kendi arasında hem de söylenecekler ve yapılanlar arasında bir tutarlılık olmak zorundadır (s. 23-67).

Hayatımızı sürdürdüğümüz devir teknoloji devri olarak isimlendirilmektedir. Teknolojik gelişmeler ve küresel anlayış insanlar tarafından farklı biçimlerde yorumlanmaktadır. Değişen iletişim kanalları ve sosyal medya adı verilen sanal ortamlarda kültürel değerlerimize ve hayat tarzımıza, anlayışımıza uygun olmayan bilgilerin dolaşması ve büyük bir hızla yaygınlaşması, bireylere birer kötü örnek olan içeriklerin artması, onların fikri dünyasında ve bilinçaltında olumsuz birtakım alt yapıların oluşmasını amaçlayan kirli bilgi yığınlarından oluşan iletişim kanallarının her ortamımıza kadar girmesi toplumsal birliğimizde ve beraberliğimizde değer kayıplarına ve değer anlayışında değişimlere sebebiyet vermiştir.

Çocuklar dünya üzerinde büyük bir hızla artan çevresel problemlerden, şiddet ve hoşgörüsüzlükten kaynaklanan karmaşadan artan bir şekilde etkilenmektedir. Birçok ülkede aileler ve eğitimciler sosyal düzeni aşındıran ve deforme eden bu sorunlarla baş edebilmenin yolunun etkili bir değerler eğitiminden geçtiği konusunda hemfikirdirler (Tillman, 2000, s. 9).

Her geçen gün artan ve değişen teknolojik araç gereçler öğrencilerin dikkatini cezbetmekte ve yaşamlarının merkezi konumuna gelmektedir. Aile ortamında yeterli düzeyde sevgi ve değer göremeyen bireyler, bu teknolojik aygıtlarla ile düzeylerine, kültürlerine, yaş gruplarına hitap etmeyen içerikleri seyretmekte ve kendi kültürel özelliklerine, değer yargılarına yabancılaşmaktadır. Aile bireyleri onların ilgi, yeteneklerini ve eğlence anlayışlarını doğru ve yeterli şekilde karşılayamamaktadır. Bütün bu sebeplerden ötürü kültürel değerlerimizin birçoğunun içi boşaltılmakta, değersizleştirilmekte hatta tamamen unutulma tehlikesiyle karşı karşıya bırakılmaktadır. Bu yüzden değerlerin korunması gerektiği meselesinin tekrar gözden geçirilmesi saygılı, edepli, erdemli, iyi birer yurttaş modeli yetiştirme açısından çok önemlidir. Bu açıdan bakıldığında okullara ve öğretmenlere büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir.

7. Türkçe Dersi ve Önemi

Aile ortamında başlayan anadili eğitimi sistematik ve istendik kazanımlara yönelik şekilde okullarda formal eğitim sürecinde devam eden bir süreçtir.

Ana dili, bireylerin yaşamını sürdürdüğü sosyal çevrenin ve iletişim kurduğu toplumsal mecraların toplamıyla meydana getirdiği bir üründür. Kişi sosyal çevresini, aidiyet hissettiği toplumu ve toplumun ortaya çıkardığı, geliştirdiği kültür birikimlerini ana

diliyle kavrar; dili gelişip, yetkinleştikçe bilgi, kültür ve düşünce dünyası da gelişme gösterir (Sever, 2000, s. 1).

Ana dili edinimi süreci ülkemizde ilköğretim basamağında başlamaktadır. Bu kritik süreç tüm derslerde yürütülse de en doğru ve hedef kazanımlara yönelik olarak tüm incelikleriyle Türkçe derslerinde işlenmektedir. Türkçe dersinin dört temel becerisini geliştirmeye yönelik amacının yanında Türk kültürünü meydana getiren maddi, manevi kültürel öğeleri gelecek nesillere en doğru şekilde taşımak gibi bir misyonu da vardır.

Dil, millet adı altında bir araya gelen toplulukların değer yargılarının var olduğu, muhafaza edildiği ve korunduğu bir hafıza kartı niteliğindedir. Bu hafıza kartı; kuşaklar arası değer ve kültür aktarımının temelini oluşturan unsurları özgün haliyle koruyan bir donanıma sahiptir. Bu şekilde kusursuz bir donanıma ve muazzam bir işleyiş ağına sahip dil becerisinin kazanım sürecini Türkçe dersi ve kazanımları ile Türkçe öğretmenleri üstlenmektedir.

İnsanların bireysel olarak ana dili edinim sürecini sağlıklı bir şekilde tamamlayabilmesi ve fonksiyonel bir şekilde kullanabilmesi; içinde zaman geçirdiği sosyal ortamlarla alakalıdır. Türkçe dersi dil edinim sürecinde öğrencilere, kültürün birincil unsuru olan dili tüm yönleriyle kazandırmayı hedefler. Bu ders, toplumu meydana getiren bireylerin toplumsal ahlaki kurallara göre yetiştirilmesi, çağın gerektirdiği yeteneklerle donatılması, temel değer yargılarının ve kültürel unsurların benimsetilmesi amacını güden ve dilin varlığına aynı zamanda devamlılığına yatırım yapan bir derstir. Hayal kurabilen, hayallerini gerçekleştirme yolunda adım atabilen, Türkçenin engin söz dağarcığını kullanarak kendini yeterli düzeyde anlatabilen; eleştirel bir bakış açısını kullanan, değerlendirme ölçütleriyle düşüncelerini destekleyen bu sayede ana dilini aktif bir şekilde hayatının her alanına entegre eden bilinçli bireyler yetiştirmenin ilk ve en önemli adımı gerçekçi ve uygulamalı bir anadili eğitimi ile olur.

8. Yöntem

8.1. Araştırmanın Modeli

5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma ve dinleme metinlerinde bulunan kültürel öğelerin araştırıldığı bu çalışma nitel durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Durum çalışması; “bir olayın ya da durumun ayrıntıya inerek boyamsal olarak incelendiği, düzenli biçimde verilerin toplandığı ve toplanan bu verilere ortamın gerçekliğinde bakıldığı bir yöntemdir” (Subaşı ve Okumuş, 2017, s. 420).

8.2. İncelenen Dokümanlar

Araştırma kapsamında 5. sınıf Anıttepe Yayıncılık Türkçe ders kitabı ve 6. sınıf Ata Yayıncılık Türkçe ders kitabı incelenmiştir. Bu ders kitaplarının tercih edilmesinin nedeni 5. ve 6. sınıf düzeyindeki öğrencilere kültürel öğelerin daha erken dönemde sezdirilmesinin ve kültürel farkındalıklarının erken dönemde oluşturulmasının daha önemli ve gerekli olmasından kaynaklanmaktadır. Daha alt sınıf düzeylerinde kültürel farkındalığı oluşan öğrencilerin üst sınıf düzeylerine geldiklerinde kültürel değerleri kalıcı bir şekilde benimsemeleri daha kolay ve etkili olabilmektedir. 5. sınıf seviyesinde Anıttepe Yayıncılık’a ait ders kitabının incelemeye tabi tutulmasının sebebi tüm okullarda bu sınıf düzeyinde tek ders kitabının okutulmasıdır. 6. sınıf seviyesinde Ata Yayıncılık’a ait ders kitabının incelenmesinin nedeni ise araştırmacının MEB’e bağlı bir ortaokulda öğretmen olarak görev yapıyor olması ve derslerinde bu ders kitabını kullanmasıdır.

8.3. Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde çalışmanın konusu ile ilgili daha önce yapılan araştırmaların literatür taraması yapılmıştır. Makale, tez ve çeşitli yazılı kaynaklar tespit edilerek bu kaynaklara ulaşılmaya çalışılmıştır. Elde edilen kaynaklar ve bilgiler ışığında çalışmanın kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Araştırmanın veri kaynaklarını 5. sınıf Anıttepe Türkçe ders kitabında ve 6. sınıf Ata Yayıncılık Türkçe ders kitabında yer alan okuma ve dinleme metinleri oluşturmaktadır. İnceleme sonucunda elde edilen veriler, nitel veri toplama usulleri içerisinde yer alan doküman incelemesi usulüyle elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 187).

8.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Çalışmadaki verilerin incelenmesinde nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz tercih edilmiştir. Betimsel analiz, var olan durumu olduğu biçimiyle ortaya çıkarmaktır. “Çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 224). Araştırmada 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma ve dinleme metinleri incelenerek esas alınan kültürel şemaya göre kodlanmıştır. Daha sonra, birbiriyle ilişkili ve anlam bağlantısı olan kodlar, Tomalin ve Stempleski ‘nin (1993) oluşturduğu kültürün öğeleri şeması temel alınarak kategori ve temalar başlığı altında toplanmıştır. Tespit edilen tema, kategori ve kodların frekans ve yüzdeleri dağılımı tablolar halinde ve grafikler aracılığıyla gösterilmiştir. Ders kitaplarında tespit edilen tema, kategori ve kodların bulunduğu örnek cümlelere de tabloların alt bölümlerinde yer verilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için, tespiti yapılan temalar altında bulunan kodların ilgili temaları yansıtıp yansıtmadığını belirlemek amacıyla iki araştırmacının kodları ve temaları karşılaştırılmıştır.

9. Bulgular ve Yorum

Tablo 1: 5. ve 6. sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Kültürel Öğelerin Ürüne, Düşünceye ve Davranışa Yönelik Kategorilerin Frekans ve Yüzdeleri Dağılımı

Ürüne Yönelik Öğeler	<i>f</i>	%
Edebiyat	5	12.9
Folklor	25	64.1
Sanat	5	12.9
Müzik	1	2.6
Mimari	3	7.5
Toplam	39	100
Düşünceye Yönelik Öğeler		
Değerler	40	72.8
İnanışlar	13	23.7
Etik Normlar	2	3.5
Toplam	55	100
Davranışa Yönelik Öğeler		
Gelenek ve Görenek	8	13.1
Adet, Töre ve Alışkanlık	2	3.3
Giyim Kuşam	1	1.6
Yiyecekler	4	6.6

Gündelik Yaşam	46	75.4
Toplam	61	100

Tablo 2: 5. ve 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Kültürel Öğelerin Ürün, Düşünce ve Davranış Temalarına Yönelik Kategorilere ait Kodların Frekans Değerleri

Tespit Edilen Kodlar	5. sınıf		6. sınıf	
	f		f	
Kültürel Değerler	11		15	
Deyim	8		12	
Atasözü	4		-	
Misafirperverlik	1		1	
Dini İnanç (İslamiyet)	6		7	
Milli Bilinç	6		-	
Dil Bilinci	1		-	
Vatanseverlik	6		-	
Birlik ve Beraberlik	3		-	
Toplumsal Bilinç	4		-	
Renk Adları	1		3	
Benzetme Unsurları	4		2	
Duygular, hisler ve duyular	11		11	
Doğa Unsurları	2		5	
Edebiyat ile ilgili terimler	2		3	
Kişi Adları	10		7	
Meslek Adları	1		4	
Ulus Adları	1		-	
Bölge, ülke, semt adları	2		-	
Aile	5		10	
Cesaret	1		-	
Hayvan Adları	4		4	
Yer Adları	9		12	
Zaman Adları	1		2	
Yurttaşlık	2		-	
Duyarlılık	3		-	
Dayanışma	3		-	
Yardımseverlik	4		-	
Milli Ürünler	1		-	
Kültürel Ürün	1		-	
Kilim Dokumacılığı	1		-	
Geleneksel Oyun	1		-	
Çevre Bilinci	1		-	
Ad koyma Geleneği	1		-	
Büyüklere Saygı	3		-	
Argo Kelimeler	1		1	
Görgü Kuralları	1		-	
Ziraat	1		3	
Azim	2		-	
Fedakârlık	1		-	
Kararlılık	2		-	
Geleneksel Spor	1		-	
Milli Yiyecekler	1		4	
Sevgi	1		-	
Meslek Adları	1		-	
İnsana İlişkin Somut Kavram İşaretleri	2		1	
Sanatla İlgili Terimler	1		2	
İnsan Eliyle Yapılmış Dokular	1		2	
Günlük Hayata Yönelik Araç Gereçler	1		3	
Saygı	-		1	
Nezaket	-		1	

Unvan	-	2
Müzik ile İlgili Terimler	-	1
Dini Bayramlar	-	1
Adet	-	1
Milli Değerler	-	2
Sanatsal Ürünler	-	2
Geleneksel El Sanatları	-	1
Toplam	142	126

Bu çalışmada 5. sınıf Anıttepe Yayıncılık ve 6. sınıf Ata yayıncılık Türkçe ders kitaplarındaki okuma ve dinleme metinlerinde yer alan kültürel öğeler tespit edilerek söz konusu ders kitaplarının kültürel öğeleri içerme düzeyleri değerlendirilmeye amaçlanmıştır. Genel anlamda metinlerde ürün temasına yönelik kategori ve kodlara çok az yer verilmiştir. Düşünce ve davranış temasına yönelik kategori ve kodların ürün temasına yönelik kategori ve kodlara oranla daha fazla yer aldığı söylenebilir. Edebiyat, folklor, sanat, müzik ve mimari kategorisine ilişkin kodlara çok az yer verilmişken milli değerler, millî ürünler, geleneksel sanat ürünlerine ait dokular yeterli düzeyde işlenmemiştir. Düşünceye yönelik tema, kategori ve kodlara bakıldığında inanışlar kategorisine ilişkin dini inanç koduna orta seviyede yer verilirken etik normlar kategorisine ilişkin kodlar sadece birkaç metinde yer almıştır.

Ders kitaplarında yer alan metinlerde tespit edilen tema, kategori ve kodlarla ilgili örnek cümleler şu şekildedir:

Tablo 3: Vatan yahut Silistre Metninde Tespit Edilen Kültürel Öğelerin Dağılımı

Vatan yahut Silistre Metni

Tema: Düşünce
Kategori: Değerler
Kod: Kültürel değerler Vatanseverlik Milli bilinç
Kategori: İnanışlar
Kod: Dini inanç (İslamiyet)
Tema: Davranış
Kategori: Gündelik yaşam
Kod: Kişi adları Yer adları Duygular, hisler, duyular

Tablo 3'te görüldüğü üzere düşünceye yönelik değerler kategorisi altında kültürel değerler kodu, inanışlar kategorisi altında İslamiyet kodu, davranışa yönelik gündelik yaşam kategorisi altında kişi adları, yer adları; duygular, hisler, duyular kodu bulunmuştur.

Düşünceye yönelik değerler kategorisi altında kültürel değerler kodu, metnin bütününde vatanseverlik, milli bilinç olarak işlenmiştir.

“Pekâlâ, siz de bizim gibi vatan yolunda ölmek istiyorsunuz. Gayretiniz Allah'ın yanında boşa gitmez. Hayatınız giderse adınız kalır.”

“Ağalar! Düşman suyu geçti. Şehrin öbür tarafında, herkes birbirine giriyor. Memleket bir iki güne kadar bütün bütün kuşatılacak gibi görünüyor.”

“Hayır beyim! Ben ölmeden kale elden gitmez. Öldükten sonra da lakırdı söyleyemem ya! Nasıl “Kıyamet mi kopar?” derim.” cümlelerinde vatanseverlik ve milli bilinç kodları tespit edilmiştir.

İnanışlar kategorisi altında İslamiyet kodu,

“Allah zeval vermesin; devlet, kalesini kendi askeri ile koruyacak güçtedir.”

“Gayretiniz Allah’ın yanında boşa gitmez.”

“Ne diyeyim? Allah, cümlesini vatana bağışlasın.”

“Benden ne istiyorsunuz? Vatan, bir Allah tekkesi değil midir?”

Gündelik yaşam kategorisi altında kişi adları kodu,

“Âdem efendim. (Kendi kendine) Ne münasebetsiz hülyalar! (Zekiye’ye) Kaleden çıkabilirsin!

“Çarpışmalar sırasında İslam Bey yaralanır. Ona Zekiye bakar. Yaralı olduğu hâlde İslam Bey, Abdullah Çavuş ve Zekiye düşman cephanesini ateşlemek üzere giderler.”

Yer adları kodu,

“Silistre, bugünkü Bulgaristan’da Tuna Irmağı kıyısında küçük bir kenttir. “

Duyular, hisler, duyular kodu,

“Gönlünüzü sağlam tutun, ölümden korkmayın ki korksanız da korkmasanız da elbette bir gün gelir, sizi bulur!” cümlelerinde tespit edilmiştir.

Tablo 4: Boğaç Han Metninde Tespit Edilen Kültürel Öğelerin Dağılımı

Boğaç Han Metni

Tema: Düşünce
Kategori: Değerler
Kod: Kültürel değerler
Kategori: İnanışlar
Kod: Dini inanç (İslamiyet)
Tema: Davranış
Kategori: Gelenek görenek
Kod: Geleneksel oyun
Ad koyma geleneği
Kategori: Gündelik yaşam
Kod: Kişi adları
Hayvan adları

Tablo 4’te görüldüğü üzere ürüne yönelik öge bulunamamıştır. Düşünceye yönelik değerler kategorisi altında kültürel değerler kodları bulunmuştur. İnanışlar kategorisi altında dini inanç kodu, davranışa yönelik gelenek görenek kategorisi altında geleneksel oyun, ad koyma geleneği kodları, gündelik yaşam kategorisi altında kişi adları, hayvan adları kodları bulunmuştur.

Değerler kategorisi altındaki kültürel değerler kodu, “toplumsal kurallara uyma, ödüllendirme, duyarlılık, büyüklere saygı, Türk büyüklerine saygı gibi değerler ile metinde yer almıştır.

“Dedem Korkut gelsin, bu oğlana ad koysun, yanına alıp babasına varsın, babasından oğlana beylik istesin, taht alıversin, oğlanı alıp babasına vardı. Dede Korkut, Bayındır Han ‘ın ak alanında bu oğlan savaşmıştır, bir boğa öldürmüş senin oğlun adı Boğaç olsun, adını ben verdim, yaşını Tanrı versin, dedi.” Toplumsal kuralları benimsemiş kodu tespit edilmiştir.

“Dedem Korkut gelsin, bu oğlana ad koysun, yanına alıp babasına varsın, babasından oğlana beylik istesin, taht alıversin.” gibi örnek cümlelerde büyüklere saygı kodu tespit edilmiştir.

“...Oğlan, yine boğanın alınına yumruğu ile sert vurdu, Bayındır Han ‘ın ak alanında bu oğlan savaşmıştır, bir boğa öldürmüş senin oğlun, adı Boğaç olsun, adını ben verdim, yaşını Tanrı versin, dedi. Dirse Han, oğlana beylik verdi, taht verdi.” gibi cümlelerde ödüllendirme kodu tespit edilmiştir.

İnanışlar kategorisi altında dinî inanç kodu,

“Adı Boğaç olsun, adını ben verdim yaşını Allah versin.” cümlesinde tespit edilmiştir.

Gelenek görenek kategorisi altında geleneksel oyun kodu,

“Meğer Sultanım, Dirse Han’ın oğlancığı üç de kabile çocuğu meydanda aşık oynuyorlardı.” cümlesinde bulunmuştur.

Ad koyma geleneği kodu,

“Dedem Korkut gelsin, bu oğlana ad koysun, beraberine alıp babasına varsın, babasından oğlana beylik istesin, taht alı versin dediler. Çağırdılar. Dedem Korkut gelir oldu. Oğlanı alıp babasına vardı. Dede Korkut oğlanın babasına söylemiş, görelim hanım ne söylemiş:” cümlelerinde tespit edilmiştir.

Gündelik yaşam kategorisi altında kişi adları kodu,

“Bayındır Han kudretli Oğuz beyleri ile temaşa ederdi. Dirse Han’ın oğlancığı kaçmadı. Oğuz beyleri gelip oğlanın basma toplandılar, aferin dediler. Dedem Korkut gelsin. Bayındır Han’ın ak meydanında bu oğlan cenk etmiştir, bir boğa öldürmüş senin oğlun, adı Boğaç olsun.”

Hayvan adları kodu,

“Bayındır Han’ın bir boğası var idi, bir de erkek devesi var idi.” cümlesinde tespit edilmiştir.

Tablo 5: Büyüklere Saygı Metninde Tespit Edilen Kültürel Öğelerin Dağılımı

Büyüklere Saygı Metni
Tema: Düşünce
Kategori: İnanışlar
Kod: Dini İnanç (İslamiyet)
Kategori: Değerler
Kod: Büyüklere saygı Aile bilinci
Tema: Davranış
Kategori: Gündelik yaşam
Kod: Aile Yiyecek Yer adları

Tablo 5’te görüldüğü üzere düşünce temasına yönelik inanışlar kategorisi altında dinî inanç (İslamiyet) kodu, değerler kategorisi, altında kültürel değerler büyüklere saygı ve aile bilinci, davranış temasına yönelik gündelik yaşam kategorisi altında aile, yiyecek ve yer adları kodu bulunmuştur.

Dinî inanç (İslamiyet) kodu,

“Diğer insanların ürettiklerinden faydalanırken “Allah bunu yapandan, yapımına sebep olandan razı olsun.” dememiz gerekmez mi? Elbette gerekir.” cümlelerinde tespit edilmiştir.

Kültürel değerler büyüklere saygı kodu,

“Bizlerin de değer bilen insanlar olarak üzerimizde bin bir emeği olan sevgili büyüklerimize saygı göstermesi gerekir. Ayrıca elimizden geldiğince onların hizmetlerini görmeliyiz. Büyüklerimiz, küçüklüğümüzde bizi nasıl koruyup gözettilerse biz de onlara öyle sevgi ve saygı duymalıyız. Bir ihtiyaçları olduğunda hemen yardımlarına koşmalıyız. Ancak bu şekilde onların bizim üzerimizdeki haklarını belki ödeyebiliriz.” cümlelerinde tespit edilmiştir.

Aile bilinci kodu,

“Dünyaya bir bebek olarak geliyoruz. Yemek yemek için, giyinmek için anne babamıza ve büyüklerimize ihtiyaç duyarız. Eğer onların şefkati, merhameti ve bakımı olmasa bebek hâlimizle ne işimizi görebilir ne de hayatımızı devam ettirebiliriz.” cümlelerinde tespit edilmiştir.

Gündelik yaşam kategorisi altında aile kodu,

“Ailemizde bizden önce dünyaya gelenler annemiz, babamız, dedemiz, ninemiz, amcamız, dayımız, teyzemiz oluyor. Ailemizden olmayıp da bizden önce dünyaya gelenlerse büyüklerimiz oluyor.” cümlelerinde tespit edilmiştir.

Yiyecek ve yer adları kodu,

“Örneğin sofranızda yediğiniz peynir Van’dan gelmiştir. Zeytin belki de Gemlik’teki bir zeytin bahçesinden... Giydiğiniz palto belki Bursa’da üretilmiştir, tuttuğunuz kurşun kalem belki de Rize’den geliyordur. Kim bilir yemeğinizdeki yağ Edirne’de, bastığınız halı Mardin’de üretilmiştir. Hoş kokulu parfümünüzün gülü Isparta’dan...” cümlelerinde tespit edilmiştir.

Tablo 6: Paylaşım Metninde Tespit Edilen Kültürel Ögelerin Dağılımı

Paylaşım (Dinleme Metni)	
Tema: Ürün	
Kategori: Folklor	
Kod: Atasözü	
Tema: Düşünce	
Kategori: Değerler	
Kod: Kültürel değerler	
Yardımlaşma	
Paylaşmak	
Birlik ve beraberlik	

Tablo 6’da görüldüğü üzere ürün temasına yönelik folklor kategorisi altında atasözü kodu, düşünce temasına yönelik değerler kategorisi altında kültürel değerler yardımlaşma, paylaşmak, birlik ve beraberlik kodu bulunmuştur.

Folklor kategorisi altında atasözü kodu,

“Bir elin nesi var, iki elin sesi var.”

“Ayrı gayrı olunmaz. Yalnız taş duvar olmaz.” cümlelerinde tespit edilmiştir.

Kültürel değerler yardımlaşma kodu,

“İş bulup işleyelim, Güzel düş düşleyelim, iş birliği yaparak, zorlukları aşalım.” cümlelerinde tespit edilmiştir.

Birlik beraberlik kodu,

“El ele verince, güç birliği edince, herkes kendi fikrinde, birlik olunca güzel.” cümlelerinde tespit edilmiştir.

Paylaşma kodu,

“Aramızda sevinçler, paylaştıkça artacak. Üzüntü, elem, keder; Tam tersi azalacak.” cümlelerinde tespit edilmiştir.

Tablo 7: Vermek Çoğalmaktır Metninde Tespit Edilen Kültürel Öğelerin Dağılımı

Vermek Çoğalmaktır Metni
Tema: Düşünce
Kategori: Değerler
Kod: Kültürel değerler
Kategori: İnanışlar
Kod: Dini İnanç (İslamiyet)
Tema: Davranış
Kategori: Gündelik yaşam
Kod: Meslek adları

Tablo 7’de görüldüğü üzere düşünce temasına yönelik inanışlar kategorisi altında dini inanç (İslamiyet) kodu, değerler kategorisi altında kültürel değerler cömertlik, dostluk, vefa, fedakârlık vb. kodlar; davranış temasına yönelik gündelik yaşam kategorisi altında meslek adları kodu bulunmuştur.

İnanışlar kategorisi altında dinî inanç (İslamiyet) kodu,

“İnşallah bu üzüm salkımı da sana güneş ışığı gibi ılık ve yağmur gibi güzel ilahi rahmeti getirir. Çünkü bak, ne güzel yaratılmışlar.”

“Allah’ın yarattığı sebze ve meyve gibi harikalarla en yakın olan sensin ve dolayısıyla da bu ilahi sanat eseriyle ne yapılacağını da en iyi sen bilirsin.” dedi. Üzümleri görür görmez - en küçük şeyde bile- ilahi sanat ve nakışların en yüksek derecede yansıyabileceğini derinden kavradı o talebe de. Yüreği “bu sanatın ve güzelliğin sahibi” ne sevgiyle doldu.” cümlelerinde tespit edilmiştir.

Kültürel değerler cömertlik, dostluk, vefa, fedakârlık kodları;

“...Üzümler sahiden de harika yaratılmışlardı. O yüzden salkımı hocasına ikram etmeye karar verdi. Çünkü kendilerine ilim ve hikmeti öğreten oydu.”

“Hoca, talebenin bu ikramıyla çok mutlu oldu. Ama sonra hemen medresedeki hasta talebesini hatırladı: “Üzümleri ona hediye edeyim. Kim bilir belki onlarla sevinir ve daha çabuk şifa bulur. Allah’ın yarattığı sebze ve meyve gibi harikalarla en yakın olan sensin ve dolayısıyla da bu ilahi sanat eseriyle ne yapılacağını da en iyi sen bilirsin.”

“Tam bu sırada, medreseye ilk geldiğinde kendisine kapıyı açan talebeyi hatırladı. Şefkatiyle, tevazusuyla, sevecenliğiyle, sıcaklığıyla benzer duyguları yaşamasına vesile olmuştu o arkadaşı ve böylece daha akşam olmadan çiftçinin medreseye getirdiği üzüm salkımı kapıya bakan talebeye geri dönmüştü bile. İşte o zaman bu talebe bu üzümlerin gerçekten de kendi

kısmeti olduğunu anladı. Ve bir şeyi daha anladı: Cömertlik, dostluğun parlak bir nişanıydı.” cümlelerinde tespit edilmiştir.

Tablo 8: Ak Sakallı Bilge Dede Metninde Tespit Edilen Kültürel Ögelerin Dağılımı

Ak Sakallı Bilge Dede Metni	
Tema: Ürün	
Kategori: Folklor	
Kod: Deyim	
Tema: Düşünce	
Kategori: Değerler	
Kod: Kültürel değerler	
Tema: Davranış	
Kategori: Yiyecek	
Kod: Milli yiyecekler	
Kategori: Gelenek görenek	
Kod: Misafirperverlik	
Kategori: Gündelik yaşam	
Kod: Aile	
Meslek adları	
Günlük hayata yönelik araç gereçler	

Tablo 8’de görüldüğü üzere ürün temasına yönelik folklor kategorisi altında deyim kodu, düşünce temasına yönelik değerler kategorisi altında kültürel değerler adalet, yardımlaşma, hak ve hukuk kodu, davranış temasına yönelik yiyecek kategorisi altında milli yiyecekler kodu, gelenek görenek kategorisi altında misafirperverlik kodu, gündelik yaşam kategorisi altında meslek adları, aile, günlük hayata yönelik araç gereçler kodu bulunmuştur.

Folklor teması altında deyim kodu,

“Söyleşi koyulaşmaya, karınları da zil çalmaya başlamış.”

“Kadının gönlü, bu işe pek razı olmamış.”

“Kentte herkesin saygı duyduğu, akıl danıştığı ak sakallı bir bilge varmış.”

“Tüyü bitmemiş yetimin bile hakkını gözetir.”

“Çocuğun hakkını yemeyelim, demiş.”

“Ama iş işten geçmişmiş.” cümlelerinde tespit edilmiştir.

Değerler kategorisi altında kültürel değerler adalet kodu,

“Kentimizin dürüst bir yargıçı var. O çok adaletli birisidir. Tüyü bitmemiş yetimin bile hakkını gözetir. Git, derdini ona anlat. O senin hakkını koruyacak, paranı almanı sağlayacaktır, demiş.” cümlelerinde tespit edilmiştir.

Yardımsızlık kodu,

“Ertesi gün yine ak sakallı bilgenin yanına gitmiş: Yargıç beni değil komşumu haklı buldu, demiş. Ak Sakallı Bilge, sakalını kaşımış, biraz düşündükten sonra: Sen hiç üzülme yavrum, demiş. Yarın akşam bize gel, paranı alacaksın.” cümlelerinde tespit edilmiştir.

Hak ve hukuk kodu,

“Yargıç, bunun bir ders olduğunu anlamış. Verdiği kararın yanlışlığının bilincine varmış. Varlıklı komşuya buyurmuş: Çocuğun hakkını yemeyelim, demiş. İddiyayı kazanan delikanlıdır. Hemen hakkı olan yüz altını veresin. Delikanlı Ak Sakallı Bilge’nin verdiği ders

sayesinde yüz altına kavuşmuş. Ak Sakallı Bilge Dede'ye teşekkür edip anasının yanına gitmiş." cümlelerinde tespit edilmiştir.

Milli yiyecekler kodu,

"Et yemekleri için birkaç kuzu kestirmiş. Pilav için kazanlar dolusu pirinç ayıklatmış. Börek için tekneler dolusu hamur yoğurtmuş. Salata için marullar, soğanlar toplatmış. Avlunun bir köşesine, kocaman bir ocak kurup ateş yaktırmış. Kuzu etlerini, pilavlık pirinçleri kazanlara doldurtup avlunun diğer ucuna yerleştirmiş." cümlelerinde tespit edilmiştir.

Misafirperverlik kodu,

"Akşama doğru çağrılanlar gelmişler. Minderlere oturup söyleşiye dalmışlar. Ak Sakallının bilgeliğinden, konukseverliğinden söz etmişler." cümlelerinde tespit edilmiştir.

Aile kodu,

"Annesi, gün boyu oğlunu evde boşuna beklemiş." cümlesinde tespit edilmiştir.

Meslek adları kodu,

"Yargıç, hemen komşusunu çağırtmış. Bu delikanlının parasını niçin vermiyorsun, diye sormuş." cümlelerinde tespit edilmiştir.

Günlük hayata yönelik araç gereçler kodu,

"Minderlere oturup söyleşiye dalmışlar."

"Bir de bakmış ki ateş bir yerde, ateşin üstünde olması gereken kazanlar bir başka yerde." cümlelerinde tespit edilmiştir.

En fazla ögeye düşünce temasına yönelik değerler kategorisinde ait kodlarda rastlanmıştır. Kültürel değerler başlığı altında; vatan sevgisi, Atatürk ve Türk büyüklerine saygı, dayanışma, yardımlaşma, milli bilinç, sevgi, saygı, paylaşma vb. ögeler metinlerde genel olarak yer almıştır. Davranış temasına yönelik kategori ve kodların dağılımına bakıldığında; adet, töre ve alışkanlık, giyim kuşam, gelenek ve görenek, yiyecek kategorilerine ait kodların neredeyse hiç işlenmediği görülmektedir. Gelenek ve göreneğimize ait değerlerimiz, milli yiyecek ve içeceklerimiz, geleneksel giyim kuşamımız metinlerde yeterli düzeyde yer almamıştır. En fazla gündelik yaşam kategorisine ait kodların metinlerde işlendiği söylenebilir.

10. Sonuç

Dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde, kültürel öğelerin önemli bir yerinin olmasının yanı sıra kültür aktarımı sürecinin belirlenen hedef ve kazanımlar doğrultusunda eksiksiz bir biçimde yapılması da üzerinde durulması gereken önemli konular arasındadır.

Toplumların uygarlık seviyesine ulaşmasında ve muasır medeniyet seviyesine erişmek amacıyla ilerledikleri yolda kültür aktarım sürecinin etkisi su götürmez bir gerçektir. Toplumlar kültürel birikimleriyle var olurlar ve bu kültürel birikimin devamlılığını sağlamak, korumak ve de gelecek kuşaklara aktarmak isterler. Çünkü gelecek neslin devamının buna bağlı olduğunu bilirler. Hayatın her köşesinde ve her alanında karşımıza çıkan kültür aktarımı vazifesinin okullarda sadece Türkçe dersinin sorumluluğu olduğunu söylemek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Fakat Türkçe dersinin de bu görevi yerine getirmede en büyük sorumluluğu taşıyan derslerden biri olduğu da şüphesizdir. Bu bağlamda Türkçe dersi hedef kazanımlarının

ve Türkçe dersinin en önemli yazılı materyali olan ders kitaplarının kültürel çeşitliliğimizi, geleceğimizin inşasında büyük bir vazifeyi üstlenen öğrencilerimize aktarma konusunda sağlam bir niteliğe ve içeriğe sahip olması gerekmektedir.

Metinlerde tespit edilen öğelere bakıldığında; şiir türündeki metinlerde daha çok memleket sevgisi, doğa sevgisi, vatanseverlik, milli bilinç, geleneksel el sanatları, yardımlaşma vb. öğeler ön plana çıkmaktadır. Okuma ve dinleme metinlerinde ise; inanışlar, deyimler, misafirperverlik, yurttaşlık bilinci, doğa ve hayvan sevgisi, vatanseverlik, milli bilinç, paylaşma gibi öğeler ağırlıklı olarak yer almıştır. Çapoğlu (2014) ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirleri incelediği çalışmasında en fazla doğa sevgisi, insan sevgisi ve Türk büyüklerine saygı değerlerini tespit ettiğini belirtmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak, Çapoğlu (2014) çalışmasında en az yardımseverlik, yurttaşlık bilinci, duyarlılık değerlerinin yer aldığını belirtmiştir. Bunun nedeni incelenen Türkçe ders kitaplarının ve metinlerin sınıf düzeylerinin ve içeriklerinin farklı olmasıdır.

Genel anlamda metinlerde ürün temasına yönelik kategori ve kodlara çok az yer verilmiştir. Düşünce ve davranış temasına yönelik kategori ve kodların ürün temasına yönelik kategori ve kodlara oranla daha fazla yer aldığı söylenebilir. Edebiyat, folklor, sanat, müzik ve mimari kategorisine ilişkin kodlara çok az yer verilmişken milli değerler, milli ürünler, geleneksel sanat ürünlerine ait dokular yeterli düzeyde işlenmemiştir. En fazla kodun davranış temasına yönelik gündelik yaşam kategorisinde tespit edildiği söylenebilir. Bu çalışmadan elde edilen bu verilere benzer şekilde Kan (2010) tarafından yapılan Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları ilköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabını incelediği çalışmasında millî giyim kuşam öğelerinin yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Metinlerde en fazla gündelik yaşam temasına ilişkin kodlar tespit edilmiştir.

Tadı Olmayan Bir Şeyi Neden İçeyim Ki? Sağlıklı Olma Sanatı, Barkod, Basketbol Oynamak Boy Uzatır Mı? gibi okuma metinlerinde herhangi bir kültürel öge tespit edilememiştir. Benzer şekilde, Koç (2013) 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri incelediği çalışmasında 2 metinde herhangi bir kültürel ögeye ait bulgu tespit edilmediğini ifade etmiştir.

Düşünceye yönelik tema, kategori ve kodlara bakıldığında inanışlar kategorisine ilişkin dini inanç koduna orta seviyede yer verilirken etik normlar kategorisine ilişkin kodlar sadece birkaç metinde yer almıştır.

En fazla ögeye düşünce temasına yönelik değerler kategorisinde ait kodlarda rastlanmıştır. Kültürel değerler başlığı altında; vatan sevgisi, Atatürk ve Türk büyüklerine saygı, dayanışma, yardımlaşma, milli bilinç, sevgi, saygı, paylaşma vb. öğeler metinlerde genel olarak yer almıştır. Benzer şekilde, Aral (2008) 6. sınıf Türkçe ders kitaplarını incelediği çalışmasında vatanseverlik, sevgi, saygı değerlerine yer verildiğini belirtmiştir. Aynı şekilde, Kan (2010) çalışmasında sevgi ve saygı öğelerine daha fazla yer verildiğini ifade etmiştir.

Davranış temasına yönelik kategori ve kodların dağılımına bakıldığında; adet, töre ve alışkanlık, giyim kuşam, gelenek ve görenek, yiyecek kategorilerine ait kodların neredeyse hiç işlenmediği görülmektedir. Gelenek ve göreneğimize ait değerlerimiz, milli yiyecek ve içeceklerimiz, geleneksel giyim kuşamımız metinlerde yeterli düzeyde yer almamıştır. En fazla gündelik yaşam kategorisine ait kodların metinlerde işlendiği söylenebilir. Her iki Türkçe ders kitabında da genel olarak en fazla kültürel değerler, dini inanç (İslamiyet), deyimler,

yardımseverlik, doğa sevgisi, vatanseverlik gibi değerler ile gündelik yaşam kategorilerine ait olan günlük yaşam içerisinde sıklıkla kullanılan, gündelik yaşamda kişinin işini kolaylaştırabilecek renkler, kişi adları, sayılar, akrabalık adları, aile adları, hayvan adları, para birimi, doğa unsurları vb. öğelere yer verilmiştir. Ders kitaplarında en az seviyede aile bilinci, gelenek ve görenek, geleneksel el sanatları, milli ürünler, görgü kurallarına uyma, bayramlaşma, milli giyecekler ve yiyecekler, sorumluluk alma, hoşgörülü olma, geleneksel evlilik, insan sevgisi, cesaretli olma, büyüklere saygı, geleneksel oyun, dil bilinci, milli bilinç gibi öğeler tespit edilmiştir. Etik normlar, adet, töre ve alışkanlık, giyim kuşam, mimari, müzik kategorilerine ait kodlara hemen hemen hiç yer verilmediği görülmektedir. Benzer şekilde Kırkkeseli (2017) tarafından yapılan çalışmada okuma metinlerinde düşünce temasına yönelik kategori ve kodlar tespit edilmiştir. Bu kısımda en çok değerler kategorisine ilişkin kültürel değerler kodu tespit edilmiştir. İkinci olarak, inanışlar kategorisine ilişkin dinî inanç (İslamiyet) kodu metinlerde çok fazla olmasa da orta seviyede yer almıştır. Metinlerde etik normlar kategorisine ilişkin çok az kod tespit edilmiştir. Okuma metinlerinde davranış temasına yönelik kategori ve kodlar tespit edilmiştir. Metinlerde gelenek ve görenek, âdet, töre ve alışkanlık kategorilerine ilişkin kodların orta seviyede olduğu görülmüştür. Metinlerde giyim kuşam ve yiyecekler kategorisine ilişkin kodlar daha az seviyede tespit edilmiştir. En fazla gündelik yaşam kategorisine ilişkin kodlar tespit edilmiştir.

Kültürel zenginliklerimizi en derli toplu şekilde aktarmayı hedefleyen ders Türkçe dersidir. Bu hedefi gerçekleştirmenin temel materyali ise ders kitaplarıdır. Ders kitaplarının kültürel zenginliklerimizle ve öğelerimizle harmanlanması ve bu amaçla hazırlanması gerekmektedir. Fakat araştırmaya konu olan Türkçe ders kitaplarının genel manada tam anlamıyla kültürel değerlerimizi içermeye ve aktarma açısından yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Ders kitaplarında yer alan metinlerin Tomalin ve Stempleski (1993) tarafından belirlenen kültürel öğeler şemasına göre tema, kategori, kod bazında yeterli düzeyde olmadığı ve bu tema, kategori ve kodların metinlere dengeli bir şekilde dağıtılmadığı ve etkin bir şekilde işlenmediği saptanmıştır.

Millî dokularımıza, gelenek ve göreneklerimize ait ritüellerimize, millî ürünlerimize, adet ve törelerimize özgü olan uygulamalarımıza ve sanatsal değerlerimize ait kültürel öğeler yeterince işlenmemiştir.

11. Öneriler

- Türkçe ders kitapları kültürel değerlerimizi aktarma yönünden sağlam bir içeriğe sahip olmalıdır.
- Kültürel öğeler metinlere dengeli bir şekilde dağıtılmalıdır.
- Ders kitaplarının içeriği öğrencilere kültürel öğeleri severek ve benimseyerek öğretmeyi hedeflemelidir.
- Ders kitaplarında yer alan etkinlikler ve alıştırmalar kültürel öğelerle zenginleştirilmelidir.
- Öğrencilerin ilgilerini çeken ve anlaşılması daha kolay olan olay ağırlıklı metinlerde kültürel öğeler kültürel bilinç ve kültürel farkındalık oluşturacak biçimde işlenmelidir.

Kaynaklar

- Akarsu, B. (1998). *Değişen dünya değişen değerler*. Ankara: İnkılap.
- Akarsu, B. (1998). *Wilhelm Von Humboldt'da dil- kültür bağlantısı*. İstanbul: İnkılap.
- Akın, K. (2018). Milli kültür teması çerçevesinde ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki kültürel unsurlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 77, 363-379.
- Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK.
- Aksan, D. (1998). *Anlambilim, anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Engin.
- Aksan, D. (2004). *Türkçenin söz varlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamalı* (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçe öğretiminde hedef kitlenin / “öğrenen”in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2452-2463.
- Alyılmaz, S. ve Alyılmaz, C. (2018). Ağız bilimi çalışmalarının Türkçe öğretimi açısından önemi. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 45, 1-34.
- Alyılmaz, C. ve Er, O. (2016). Yabancılara Türkçe öğretimi uygulamalarında öğretmenlerin kültürel farkındalık oluşturmadaki etkisinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1392-1413.
- Alyılmaz, C. ve Er, O. (2018). İkinci dil olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türk Kültürüne Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1269-1285.
- 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 Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th Edition). New York: Routledge.
- Çakmak, A. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde adalet değerinin öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çapraz Baran, Ş., Diren, E. (2020). *Ortaokul 5.sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Devellioğlu, F. (1999). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazanılmasında bir yaklaşım: *karakter eğitimi programları*. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Er, O. (2015). El-kavânînü'l-küllîyye li-zabti'l-lügati't-Türkiyye'de yer alan kültürel öğelerin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 4(1), 294-304.
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Arkadaş.
- Ergin, M. (2007). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basın/Yayım/Dağıtım.
- Gökçe, O. (1994). Türk gençliğinin sosyal ve ahlaki değerleri. *Ata Dergisi*, 131-139.

- Gülden, B. (2018). Türkçe ders kitaplarında kültür temelli olarak hazırlanan etkinlikler üzerine bir inceleme (5.sınıf türkçe ders kitabı örneği). *Turkish Studies*, 13(11), 1635-1652.
- Gülden, B. (2019). *Türkçe Öğretim Programlarının ve Türkçe Ders Kitaplarının Kültür Aktarımı Bağlamında Somut Olmayan Kültürel Miras Öğeleri Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, A. Z. (2013). Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan Türk dili ile ilgili kültürel öğelerin tespiti ve incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 1-17.
- Güvenç, B. (2007). *Kültürün Abc'si*. İstanbul: Yapı Kredi.
- İmik, Ü. (2014). *Müzik ve medya*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Kan, O. M. (2010). *Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları ilköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabının kültür öğeleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaplan, M. (2005). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri*, 3, 263- 268.
- Karakuş, İ. (2005). *Türkçe-Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Can.
- Kavcar, C. (1993). Yeni Türk Edebiyatı öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(1), 22-38.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Engin.
- Kırkkesele, Ö. (2017). *8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan şiir ve okuma metinlerinin kültürel öğeler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, Z. (2007). *Dil nedir?* (Editörler: Z. Korkmaz vd.) Ankara: Ekin Basın Yayın Dağıtım, 1-46.
- Köseoğlu, N. (1992). *Millî kültür ve kimlik*. İstanbul: Ötüken.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değerler yönelimi ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Maslow, A. (2001). *İnsan olmanın psikolojisi (Toward A Psychology of Being)*. (Çev. Okhan Gündüz). İstanbul: Kuraldışı.
- Matan, M. (2004). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında kültür öğeleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6,7,8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2016). *Millî eğitim temel kanunu*.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. (2nd Edition). California: Sage.
- Okur, A., Keskin, F. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. *International Journal of Social Science* 6(2), 1619-1640.
- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ozan L., Ş., Odabaşı, H. F. ve Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 369-385.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özbay, M. (2008). *Türkçe özel öğretim yöntemleri 1*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323- 343.
- Sarıboyacı, M.O. (2021). *Ortaokul 6.sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- Saussure, F. (2001). *Genel dilbilim dersleri*. (Çev.: Berke Vardar), İstanbul: Multilingual.
- Sözen, M. ve Tanyeli, U. (1986). *Sanat kavramı ve terimler sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şişman, B. (2002). Samsun yöresinde geçiş dönemleriyle (doğum, sünnet, evlilik ve ölümle) ilgili yaşayan halk inançları ve bunlara ait uygulamalar. *Erdem*, 13(39), 445-470.
- Tillman, D. (2000). *Living values activities for young adults*. Deerfield Beach-Florida: Health Communications.
- Tomalin, B. and Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University.
- Topal, S., Batur, Z. (2021). Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel Çeşitlilik. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 112, 294-308.
- Topcu, M. (2015). *Yaşar Kemal'in romanlarında halk kültürü etkisi*. Ankara: Grafiker.
- Tural, S. (1988). *Kültürel kimlik üzerine düşünceler*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Turhan, M. (2002). *Kültür değişimleri*. İstanbul: Çamlıca.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türk Dil Kurumu (2022). *Genel Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Yayla, A. (1998), *Türk kültür ve medeniyet tarihi ders notları* (Basılmamış Ders Notu), İstanbul.
- Yazıcı, K. (2006). *Değerler eğitime genel bir bakış*. TÜBAR, (XIX).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, F. ve Merter, F. (2012). Sınıf öğretmenliği adaylarının küreselleşme çerçevesinde değerler eğitime ilişkin görüşleri. *XI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, 299-314.
- Yılmaz, K. (2006). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değerler ve okul yöneticilerinin okullarını bu değerlere göre yönetme durumları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Extended Abstract

Culture is the sum of material and spiritual values that save human communities from being a mass and give these communities the feature of being a nation and keep these nations together with strong ties. The basic quality that makes a nation unique and distinguishes it from other communities is undoubtedly the culture of that nation.

The main tool that carries the culture to the future is the language of that nation. Language is the most important element and carrier of culture. Turkish lesson is important for the transfer of our language and culture. The most important material of the Turkish lesson is the textbooks. From this point of view, Turkish textbooks have an important function in the transfer of culture. For this reason, textbooks must be at a sufficient level in terms of conveying cultural elements. Societies aim to transfer their cultural values to future generations. Culture is the national identity of a society, so cultural transfer must be done consciously and systematically. Nations are in an effort to transfer their cultural values to future generations in order to preserve their national unity and solidarity. For this reason, each member of the societies that want to preserve national unity and solidarity and maintain its continuity should have the awareness of protecting, keeping alive, developing and transferring national cultural elements to future generations. The more cultural elements a society shares, the easier it is for them to meet on a common ground. Common experiences, that is, cultural accumulations, constitute the basis of unity and solidarity. The fact that individuals with the same historical background and coming from common traditions and customs act together for the society they belong to, get together, and have the consciousness of unity and solidarity stems from the fact that they have the same cultural values. Based on the fact that our mother tongue is the carrier of culture, Turkish lessons and Turkish textbooks must be prepared with this awareness. In this study, Turkish textbooks, which are the most important written materials of Turkish course, are discussed in terms of cultural elements. It is an accepted fact today that the concept of culture and cultural values are a subject that should be emphasized in education and training processes. Turkish textbooks were analyzed in the context of the relationship between language and culture and were subjected to evaluation within the framework of the determined cultural elements.

The reading texts, poems and listening texts in the textbooks were handled as a whole and analyzed one by one in the context of including cultural elements. The distribution of the texts according to the themes is shown in tables and sample sentences from the identified cultural elements are included. The study consists of six chapters. In the introduction section of the study, general information about the subject of the research is given. In the second part, the conceptual framework and related researches are given. The concept of culture and language, the relationship between language and culture and important concepts in the context of research on cultural elements are mentioned. The third section includes the problem situation. In this section, the problem situation, purpose, importance, sub-objectives, problem statement, assumptions and limitations of the research are given. The fourth section is the method section. This section includes the documents examined, the research model, data collection and analysis. The fourth chapter contains the findings. Frequency distributions and percentage values of the elements identified in the texts are presented in the table and the most frequently occurring elements were evaluated and interpreted, given with example sentences.

The adequacy and level of transferring cultural diversity of Turkish textbooks is an important issue that needs to be investigated. In this research, the texts in the 5th grade Anıttepe Publishing Turkish textbook and the 6th grade Ata Publishing Turkish textbook were examined in accordance with the classification made for culture by Tomalin and Stempleski (1993). In this study, which is a qualitative research, data were collected by document analysis method. Content analysis, one of the qualitative analysis techniques, was used in the evaluation of the data. In the texts analyzed in line with Tomalin and Stempleski's (1993) classification for culture, themes related to product, thought, behavior and codes related to these themes were determined. The data obtained were tabulated and detailed sub-explanations were given.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/1 2024 s. 278-287, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

TÜRK İŞARET DİLİNE TOPLUMSAL CİNSİYET TEMELLİ BİR BAKIŞ*

Emre YOLCU**

Geliş Tarihi: 28 Ekim 2023

Kabul Tarihi: 1 Aralık 2023

Öz

İnsanı diğer varlıklardan ayırarak onu düşünsel, duygusal, bilinçsel niteliklerle fark edilir kılan dil; bu sayede kişiyi alelade bir varlık olmaktan çıkarıp, insani özneleşmenin yolunu açar. Üretim alanı sınırsız dil kabiliyeti ile çevresi ve diğer insanlarla iletişim kurabilen birey zamanla bağımsızlığından belli ölçülerde feragat etmek mecburiyetinde kalarak daha güçlü bir kümelenmeyi inşa eder. Süreç içinde toplum adını alan bu insan kümelerinin çeşitli inanç, ihtiyaç, siyaset, teknoloji gibi değişkenlerle yeni ön kabuller üretmesi bahsi geçen yapılanma içerisinde yeni erklerin ortaya çıkışına da kaynaklık eder. Böylece sürdürülebilmesi gittikçe güç bir hâle gelen iletişimde bireyler arası eşitlik ilkesinin akla gelen ilk mağdurları hiç şüphesiz kadınlar, çocuklar ve gereksinimli bireyler olur. Söz konusu bu bireylerin toplum içerisindeki inkâr edilemez varoluşları, temel dil evreni bünyesinde kendilerine has yeni dilsel örüntülerin ve iletişimsel ön yargıların türeyişinin esas nedenidir. Toplumsal erkin zamanla cinsiyet temelli bir eşitsizlikle erkek egemen bir anlayışa teslim oluşu, temel söz varlığında kadın öznelliğini kısıtlayan, eksilten, işaret eden, alt tondan bir kelime haznesi üreterek kadınları eşiti oldukları erkekler karşısında dezavantajlı bir konuma hapseder. Söz konusu bu kullanımlara, görsel betimler aracılığıyla işitme gereksinimli bireyler arasındaki iletişimi sağlayan İşaret Dili bünyesinde de rastlamak mümkündür. Bu çalışma ile Türk İşaret Dili'nde kadın cinsiyetini ikincilleştiren bazı kelimelerinin tespiti ve millî değerlerimizden biri olan Türk İşaret Dili'nin kapsayıcı yönünün belirginleştirilmesi hedeflenmektedir.


Anahtar Sözcükler: Türk işaret dili, toplumsal cinsiyet, kadın, temel söz varlığı, TİD.

A GENDER-BASED PERSPECTIVE ON TURKISH SIGN LANGUAGE

Abstract

The language that distinguishes human beings from other entities, making them perceptibly unique with their intellectual, emotional, and cognitive qualities, is language. Through language, an individual is transformed from an ordinary entity into a human subject, paving the way for human subjectivity. With the unlimited linguistic capability of the production domain, individuals who can communicate with their surroundings and other people are gradually compelled to relinquish some degree of their independence in order to construct a stronger community. Over time, these

* Çalışma 19-21 Ekim 2023 tarihinde Sakarya'da düzenlenen XV. Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sunulan özet bildiriden türetilmiştir.

**  Dr. Öğr. Üyesi; Kafkas Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Kafkas Dilleri ve Edebiyatı Bölümü, emreyolcu@kafkas.edu.tr.

human collectives, known as societies, generate new assumptions within the aforementioned structure based on various variables such as beliefs, needs, politics, and technology. This, in turn, contributes to the emergence of new forms of power. Consequently, in the increasingly challenging landscape of communication, the principle of equality between individuals is compromised, and undoubtedly, the first victims of this are women, children, and individuals with special needs. The undeniable presence of these individuals in society is the fundamental reason for the emergence of new linguistic patterns and communicative prejudices within the basic linguistic universe. The surrender to a gender-based inequality and a male-dominated perspective of social power over time generates a lexicon in the fundamental realm of language that restricts, diminishes, points to, and subtly marginalizes the subjectivity of women in relation to men. These usages can also be observed within Sign Language, which facilitates communication among individuals with hearing impairments through visual descriptions. With this study, the goal is to identify certain words in Turkish Sign Language that marginalize the female gender and to emphasize the inclusive aspect of Turkish Sign Language, which is one of our national values.

Keywords: Turkish sign language, gender, women, basic lexicon, TID.

Giriş

En temel anlamıyla insanlar arasında iletişimin kurulabilmesini sağlayan ifadesel bir araç olan dil; bireyin duygu, düşünce ve dış dünyayı algılama biçimlerinin zaman içerisinde bir sisteme oturtulması ve bu bilgi ağının nesilden nesile aktarılabilmesidir. Bireyin ait olduğu çevresindeki kimi nesnelere dilden bağımsız var olduğu fikri kabul görse de kimi varlık, olgu ve soyut kavram ise gerçekliğini yalnızca dil ile muhafaza ettirebilmektedir (Aksan, 1999, s. 14). Çevresel gerçeklikleri ifade etme ve bu gerçekliklere ait yeni anlamlar kazandırma kabiliyetine sahip olan dil, insan zihni ile olan yakın ilişkisi sebebiyle insanın esas gücü ya da insan hayatının kaynağı gibi ifadelerle açıklanmaya çalışılmıştır. Tüm bu yeterlilikleri ile dili anlamak insanın doğasını anlayabilmenin de ilk adımıdır (Fromkin, 1983, s. 3).

Bireyin varlık alanıyla doğru orantılı olarak yayılım gösteren dil için insanlık tarihinin en eski ve özgün eseri değerlendirmesinde bulunmak mümkündür. Dünyaya geldiği ilk andan itibaren kendisini dilin merkezinde bulan ve bu bilgi ağının hem yeni bir üreticisi hem de kaçınılmaz bir tüketicisi konumunda olan insanın, doğaya ve kendisine dair tecrübe ettiği deneyimler, zamanla bildiğimiz anlamda dili ve taşıyıcılığını üstleneceği kültürü de meydana getirir. İlgili üretim süreçleriyle aidiyet duygusu ve kimliği giderek belirginleşen bireyin; ırk, milliyet, din, ekonomik sınıf gibi gruplara ayrılması ve bu gruplar arasında çeşitli çatışmalar yaşanması da kaçınılmaz bir gerçekliktir. Söz konusu çatışmalar arasında en kapsayıcısı başlık olan cinsiyet temelli kadın-erkek çatışması, Friedrich Engels tarafından da “ilk sınıfsal baskı” olarak tanımlanır (Donovan, 1997, s. 145).

Biyolojik olarak birbirinden farklı iki insan türünü ifade eden cinsiyet kavramı, görüntü ve fizyolojik gelişim açısından belirgin farklılıklar gösteren kadın ile erkeğin birlikte inşa ettikleri toplum içerisinde kesin biçimde ayrılmış iki ayrı gruba dahil olmalarına sebep olur. Bahsi geçen bu grupların karşılıklı iki zıt kutbu temsil etmesi yalnızca biyolojik bir varoluştan değil bu iki ayrı cinsiyete atfedilmiş çeşitli dilsel anlam ve ön kabullerden de kaynaklanmaktadır. “Toplumsal cinsiyet” olarak isimlendirilen bu kavram Amerikalı dil bilimci William Labov tarafından “inşa edilmiş bir kadınlık-erkeklik kalıbı” şeklinde açıklanır (Labov, 1963, s. 1991). Kadınların erkekler ile aralarındaki biyolojik farklılıklardan çok kendilerine

biçilen toplumsal rol ve konuma göre hareket etmeleri gerekliliğine dikkat çeken ve iki tür arasında bu sayede belirgin bir ayırım gözeten toplumsal cinsiyet; kadın ikincilliğinin ve patriyarkanın ana kaynağıdır.

Biyolojik herhangi bir sebepten değil kendisine dayatılan cinsiyet rollerinden kaynaklanan bir ikincilleştirmeye maruz kalan kadın, zamanla eşiti olduğu erkekten geride kalarak hakkı olan esas toplumsal değeri kazanamamıştır. Bu durum kadın cinsiyetinin ötekileştirilmesinin çıkış noktasıdır. “Dünyaya geldiği ilk anda edilgen bir varlık, boş bir levha olan insanın toplumsal hayat içerisinde yer edinmeye başlaması ile toplumsal cinsiyet algısını kazanıyor oluşu” oldukça dikkat çekici bir ayrıntıdır (Davis, 2003, s. 32-33). Kadın ikincilliğinin fizyolojik çıkış noktalarını *İkinci Cins* (1949) isimli eserinde doğurganlık, adet görme ve kas kütlesi zayıflığı şeklinde sıralayan Simone de Beauvoir’e göre bu durum erkeklere toplumsal hayat içerisinde daha özgür bir yaşam alanı sağlarken kadımlaraysa maddi manevi bir bağımlılık dikte eder. Temelde doğurganlık üzerinden ilerleyen bu süreçte çocuğu kendi bedeninde taşıyıp doğuran kadının çocuğun bakımından da sorumlu tutulması; sosyal hayattan haneye, dışarıdan içeriye, odaktan uzağa doğru itilmesine ve erkeğin dış dünyayı ben merkezli bir biçimde yeni baştan şekillendirmesine olanak sağlar. Böylece sosyal hayatta mutlak bir erk, norm bir karakter vasfı kazanan erkek egemen zihniyet; sahip olduğu iktidar gücüyle başta dil olmak üzere sanat, siyaset, hukuk, eğitim, ekonomi gibi pek çok farklı alanda kadın özgürlüğünü kısıtlayarak kendi etki alanını genişletir.

“İdeoloji oluşturmak ve insanların düşünme biçimlerini yönlendirmek için hiç kuşkusuz en etkili araç” olan dilin tarih sahnesine çıkışı ataerkinin temellerinin atılışı ile de doğru orantılıdır (Peccei, 1999, s. 39). Dış dünya üzerinde hakimiyet kurmaya çalışan erkeğin doğayı isimlendirme ve merkezinde kendi deneyimlerinin olduğu bir düzen kurma arzusu dilsel göstergelere de yansır. Merkezden uzak bir noktada, edilgen bir rol biçilen kadın, bu süreçte yeterli derecede varlık gösteremez. Bu sayede giderek erilleşen kültürün öznesi erkek, nesnesi kadın olurken kadın cinsiyeti de türlü ötekileştirilmelere maruz bırakılır. O hâlde “egemen ideolojinin anlam yüklemeleriyle donanmış ve onun sürdürülmesinde önemli bir rol oynanmış olan dil”, egemen ideoloji ataerki olduğu için, erkek söylemi içerisinde kadın cinsiyetini sınırlandırır (Berktaş, 1994, s. 12). Bir anlamda iletişimin ötekisi olan tüm kadınlar, temel söz varlığı içerisinde varoluşlarını kısıtlayan, eksilten, işaret eden, alt tondan kelime hazneleri ile bitip tükenmeyen bir savaş vermeyi sürdürürken eşiti oldukları erkekler karşısında hakları olan görünürlükleri için de mücadeleye devam ederler.

1. Türk İşaret Diline Toplumsal Cinsiyet Temelli Bir Bakış

Yaradılışı gereği doğal bir sosyalleşme ihtiyacı içerisinde olan insan, tarih boyunca yeni konuşurlar, mekânlar ve güncel araçlara uygun biçimde değişip gelişerek iletişimin varlığını da kendisiyle birlikte sürdürür. Bireyin hayatta kalma içgüdüsünün doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan bir arada yaşama kültürü, zaman içerisinde farklı medeniyetlerin kurulup yıkılmasına sebep olurken iletişimin önemini arttırır.

Ses ve sözcüklere dayalı sözlü iletişim ile bu sözcüklerin kullanılmadığı sözsüz iletişim; kaynak, alıcı, mesaj gibi kavramlar ile açıklanmaktadır. Terim ile ilgili “Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişim.” tanımında bulunan Türk Dil Kurumunun bu tanımda kullandığı iletişim sözcüğü Fransızca “communication” kökünden gelmektedir (TDK, 2023). Birden fazla kişi ya

da nesneye ait, ortaklaşa yapılan bir mesaj aktarımı anlamına gelen iletişim terimi, yalnızca bir mesajdan çok toplumsal nitelikli bir iletişim alışverişini akla getirirken gelişimi hızlı ve ebedî olan teknolojinin de gerisinde kalmadığına dikkat çeker (Zillioğlu, 2003, s. 3).

Kaynak ve alıcı arasında karşılıklı geri bildirim bir ürün olarak ortaya çıkan iletişim aktarımı iletişim sürecinin başlıca unsurlarındandır. Açıköz tarafından; “mesaj veya iletişim gönderim ve alım süreci” (Açıköz, 2005, s. 24) olarak tanımlanan bu süreç Işık tarafından herhangi bir yerde başlayıp bitmeyecek bir kavram olarak betimlenir (Işık, 2008, s. 17). Bu anlamda tanrısal bir ifade alanı kazanan iletişim kavramı; çeşitli din öğretileri, felsefi anlayışlar ve semavi kitaplarda da birçok kez atıfta bulunulan oku, yaz, konuş, anlaş gibi dikte amacı güden, makbul davranış kalıplarının özünü oluşturur.

İletişim sürecini başlatan ve mesajı üreten kaynak ile sürecin ikincil üyesi olan ve mesaj aktarımının hedefi konumunda olan alıcı; karşılıklı mesaj alışverişi için doğru kanalların inşası edilmesi hususunda eşit derecede sorumludur. Ancak kaynak için belirleyici olan asıl ölçüt, akışı sürdürmek ve iletişim sürecinin kesintiye uğramasına mâni olmaktır. Alıcı ise göndericinin belirli bir amaç doğrultusunda çeşitli yollar ile ilettiği mesajı karşılamakla görevlidir. Aktarılan süreçte göndericinin mesajı; sözlü, yazılı ya da türlü işaretlerden meydana gelebilir. Bahsi geçen mesajın alıcıya ulaşması ile sürecin tamamlanmış olduğunu varsaymak hatalı bir tutumdur. İletişim eyleminin gerçekleşmesi ancak mesajın alıcıya ulaşmasının ardından alıcının da kendi fikir ve duygularını içeren yeni anlam dizgeleri üretmesi ve bu anlamları karşı mesaja çevirerek kaynağa geri göndermesi ile mümkündür. Bu açıdan değerlendirildiğinde kaynak ile alıcı arasında sürekli bir rol değişimi söz konusudur (Çamdereli, 2008, s. 28).

İletişim sürecinde mesaj aktarımını sağlayan çeşitli dil kullanımları, gönderici ve alıcının yaşı, cinsiyeti, etnik kökeni, sosyoekonomik konumu ve beden bütünlüğü gibi kimi unsurlar kendilerine has çeşitli farklılıklar gösterebilir. Doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası birtakım nedenlere bağlı olarak, kişinin iletişim esnasında bazı görevleri yerine getiremeyeceği olarak açıklanabilecek işitme gereksinimi; bu gereksinime sahip bireylerde farklı bir iletişim kanalının kurulmasına, işaret dilinin bilinen anlamda bir sisteme oturtulmasına sebep olur (Özsoy, 1985, s. 65).

İşaret dili; ileri seviyede işitme kaybı olan gereksinimli bireyler ve bu bireylerle iletişim kurmak isteyen işitebilen bireylerin kullandığı ortak bir iletişim kanalıdır. Temelde seslerin, nesnelere, duygu, düşünce ve eylemlerin işaretler vasıtasıyla anlatılması olarak tanımlanabilecek kavram, diğer tüm diller gibi kendi kuralları ve uygulama şekli bulunan, yaşayan bir sistemdir (MEB, 2003).

Görsel bir dil olması sebebiyle yazılı kayıtlara geçmesi açısından diğer dillere göre hayli genç sayılabilecek işaret dili; tarihsel anlamda ilk insandan bu yana varlık göstermiştir. İlkel insanın iletişimde kullandığı beden dili, işaret dilinin ilk kaynaklarını oluştururken, Türk işaret dilinin belge niteliğindeki ilk kaydı ise 11. yüzyılda kaleme alınmış *Düvan-ü Lügati't-Türk* olarak kabul edilmektedir. Sözlükte yer alan “imleş-” sözcüğü; işaret yolu ile anlaşmak, işaretlerle iletişim kurmak anlamında kullanılır. Bu kelimedeki yola çıkarak Türklerin 11. yüzyıldan çok daha önce kendi aralarında kullandıkları bir işaret diline sahip oldukları yorumunda bulunmak mümkündür (Akalin, 2013).

Ülkemizde her türden eğitim öğretim sürecinin düzen ve denetiminden sorumlu Millî Eğitim Bakanlığı; Türk İşaret Dili ile ilgili de farklı seviyelere uygun çeşitli eğitimler

vermektedir. Alana dair ilk akademik adımlar 2000’li yılların başında atılır. 1 Temmuz 2005 tarihinde TBMM’de kabul edilen bir kararname değişikliğinde “Türk İşaret Dili” ibaresine yer verilmesi ile kısaca adı TİD olarak değiştirilen Türk İşaret Dili; Türkiye’de kullanılmaya devam eden yaşayan diller arasında kabul görür (Arık, 2016). 2013 yılında Türk İşaret Dili’nin Yükseköğretim Kurulu tarafınca üniversitelerin seçmeli dersler paketine dahil edilmesi ile alan hakkında güncel araştırmalara duyulan ihtiyaç katlanarak artmıştır. Bahsi geçen yıllarda Türk İşaret Dili; sözcük bilgisine odaklanan derleme sözlük çalışmaları ve Millî eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğüne yayımlanan Yetişkinler İçin İşaret Dili Kılavuzu gibi çalışmalar ile oldukça dar bir literatüre sahip olmuştur. Gün geçtikçe gereksinimli bireylerin medyadaki görünürlüklerin artması ve konu ile ilgili atılan pozitif yönlü politik adımlar, TİD üzerine çalışmaların ivme kazanmasına ve bahsi geçen literatürün genişlemeye başlamasına sebep olur. Alan hakkında yapılan en kapsayıcı çalışmalardan biri 2015 yılında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Müdürlüğüne yürütülen “Türk İşaret Dili Projesi” olur. Proje kapsamında yayımlanan *Türk İşaret Dili Dilbilgisi Kitabı* konuya ilişkin dikkate değer bir başucu kaynak olarak değerlendirilebilir. İlgili çalışmalar ve çeşitli araştırmacılarca yapılan akademik yayınlara rağmen Türk İşaret Dili’nin hâlihazırda alan uzmanı yetiştirecek bir lisans programına sahip olmayışı yapılan çalışmaların kapsayıcılık tarafınaysa gölge düşürmektedir. Öyle ki alan hakkında araştırmaların özellikle dil ve edebiyat araştırmaları, mühendislik bilimleri, sağlık bilimleri gibi farklı disiplinlerden gelmiş olması konu ile ilgili geniş ancak arzu edilen verimi karşılayamayan bir literatür oluşmasına sebep olur. Dil ve edebiyat alanında yapılan araştırmaların çoğunda bir eğitim öğretim süreci olarak ele alınan Türk İşaret Dili; mühendislik bilimi araştırmaları için bir analiz kaynağı, sağlık bilimi araştırmaları için ise işitme gereksinimli bireylerin sağlık durum ve problemlerinin gözlemlenebileceği bir örneklem kümesi olarak kabul edilir. Araştırmacıların belirli konu başlıklarında detaylı incelemelerde bulunmaları her ne kadar incelikli çalışmaların ortaya çıkışına fırsat tanısa da alanyazınının genel ihtiyacı karşılayabilecek, kapsayıcı bir şekil almasına da engel teşkil eder. Bu anlamda konu ile ilgili farklı disiplinlerin bir arada çalıştığı, interdisipliner çalışmaların yapılması acil bir ihtiyaç olarak kabul edilebilir. İşbu sebeple Türk işaret dilinin temel söz varlığını toplumsal cinsiyet açısından değerlendirme fikri; konuşurların güncel sorunları, toplumumuzdaki sorunlu cinsiyet algısı ve Türk İşaret Dili’nin daha kapsayıcı bir iletişim kanalına evrilmesi gibi ihtiyaçlara karşılık üzerinde durulması gereken mühim bir meseledir.

Toplumsal cinsiyet, toplumun kadınlar ve erkeklere yüklediği roller, davranışlar ve beklentilerle şekillenen sosyal bir kavramdır. Biyolojik cinsiyetten farklı olarak sosyokültürel bir olgu olan toplumsal cinsiyet kavramı; dil, gelenek ve norm yoluyla bireylerin cinsiyet kimliklerini şekillendirirken cinsiyet eşitsizliği ve dilsel ayrımcılık gibi kavramların da güçlenmesine sebep olur. Diğer dünya dilleri içerisinde dil bilimsel cinsiyet ayrımcılığına sahip olmaması ile dikkat çeken Türkçe; cinsiyet kategorisi bulunmayan dil ailelerinden Altay dillerine mensuptur. Konuya ilişkin fikirlerini “O” zamiri ile örnekleyen Türkolog Robert Underhill’e göre de Türkçe gramatikal bir cinsiyete sahip değildir. Underhill’e göre İngilizce karşılığı “He-She-It” olan Türkçe “O” zamiri için herhangi bir ayırt edici cinsiyet algısı yoktur. Türk dili; cinsiyete özgü sözcüklerin, cinsiyet işaretleme niteliklerinin veya eklerin varlığına işaret etse de cinsiyet ve cinsiyetin dilsel ifadesi sorununa sahip değildir (Underhill, 1976, s. 32). Türk İşaret Dili’nin temel söz varlığı için ise aynı tespitlerde bulunmak güçtür. Özellikle

akrabalık ifadeleri üzerinden belirgin bir cinsiyet ayrımcılığı geliştiren Türk İşaret Dili bu anlamda incelenmeye değerdir.

Söz varlığı çalışmaları içerisinde oldukça önemli bir yere sahip olan aile ve akrabalık bildiren ifadeler, bir dilin en önemli sözcükleri olup geleneğin geleceğe taşınmasının da anahtarıdır. Konu hakkında Soydan; temel sözcükler içinde önemli bir grup da insanın en yakın çevresi olan aile topluluğunu oluşturan bireyler arasındaki akrabalık bağlarını tanımlayan terimlerdir. Bu terimler, bireyin aile içindeki konumunu ve mensubu olduğu topluluktaki statüsünü belirtirler. Bu tür terimleri incelemekle bir ölçüde o dilin kalıt ya da temel sözcüklerinin hangi dillerden oluştuğunu, hangi kültürlerin bu oluşuma etki ettiğini görme olanağı sağlanmış olur tespitlerinde bulunur (Soydan, 2003, s. 43-56).

Türk işaret dilinin temel söz varlığına ait akrabalık ifadeleri içerisinde toplumsal cinsiyet açısından sorunlu olarak değerlendirilebilecek ilk kelime çifti “anne” ve “baba” kelimeleridir. Erkek cinsiyetinin herhangi bir fiziki betimine yer vermeyen baba kelimesine karşılık kadının fiziksel görüntüsüne atıfta bulunan anne kelimesinin işaret ettiği anlam yalnızca görüntüye ait bir ayrımın değil toplumsal bir rolün de savunuculuğunu üstlenir. Kadının aile içerisinde çocuk bakımından sorumlu yegâne kişi olarak değerlendirilmesini ve kadının izole ev hayatını akla getiren bu sözcük Türk İşaret Dili sözlüğünde şu şekilde yer alır:



Görsel 1: Baba (TİD, 2015).



Görsel 2: Anne (TİD, 2015).

Sorunlu bir toplumsal cinsiyet algısı barındıran bir diğer sözcük çifti “kadın” ve “erkek” kelimeleridir. İnsanın temel anatomik yapısı ve biyolojik cinsiyet ayrımını ifade eden ilgili kelime çiftinden “kadın” kelimesi ve bu cinsiyetle ilişkili kimi akrabalık ifadelerinin iki adet parmak ile işaret edilişi kadın cinsiyetinin Türk İşaret Dili bünyesinde ikincilleştirilmesinin en somut örneğidir. “Erkek” kelimesi ile “baba” kelimesinin aynı görsel betim ile tasnif edildiği Türk İşaret Dili sözlüğünde kadın” kelimesi için kullanılan ilgili görsel oldukça dikkat çekicidir:



Görsel 3: Erkek (TİD, 2015).



Görsel 4: Kadın (TİD, 2015).

Bir şeyin bir şeyden daha önemsiz olduğu anlamına gelen “ikincil” ifadesi bir grup, bir organizasyon ya da bir kişinin bir diğerinden daha az otoriteye sahip oluşuna göndermede bulunan erkek egemen bir üstünlük ifadesidir (Cobuild, 2010, s. 1559). Erkeklerin, kadınların bir alt pozisyonda konumlanmaları gerektiği düşüncesinin bir tür dışı vurumu olan ilgili kavram kadınların kısıtlanmış deneyim alanlarına işaret eden, kırılan öz güvenlerini perçinleyen, eksiltici, alt tondan bir tanımdır. Türk İşaret Dilinin temel söz varlığına ait başka bir kelime çifti olan “ağabey” ve “abla” sözcüklerinin görsel betimleri söz konusu ikincillığe örnek gösterilebilir. Aralarında kan bağı olan, yakın aileye mensup, yaşça büyük bireyleri ifade eden bu sözcüklerden “ağabey”; “baba” ve “erkek” kelimelerini ifade eden betimin yaş farkına göndermede bulunan bir yukarı yönlü el hareketi ile tasnif edilirken “abla” kelimesi ise “kadın” kelimesini ifade eden iki adet parmağın yukarıya doğru kaldırılması ile ifade edilir. Böylece “kadın” kelimesinin doğurmuş olduğu ikincilleştirmeyi sürdüren “abla” kelimesi Türk İşaret Dili sözlüğünde aşağıdaki gibi yer alır:



Görsel 5: Ağabey (TİD, 2015).



Görsel 6: Abula (TİD, 2015).

Türk İşaret Dili'nin kadın cinsiyeti ile ilişkili akrabalık ifadeleri içerisinde dikkat çeken bir diğer sözcük ikilisi “hala” ve “teyze” kelimeleridir. Anne ve babanın kız kardeşleri olarak soy bağında benzer konumlara sahip bu iki ifadeden “hala” sözcüğünün tıpkı “anne” sözcüğü gibi kadının fiziksel görüntüsüne göndermede bulunması ile “teyze” sözcüğünün, kadın

cinsiyetinin Türk İşaret Dili içerisinde neredeyse birleşmiş betimi olarak kabul edilebilecek, iki adet parmağın ağız yönünde hareket edilmesi ile işaretlenişi, toplumumuzdaki cinsiyet temelli sorunlu güç ilişkilerinin işaret dilimizdeki yansımaları olarak kabul edilebilir.



Görsel 7: Teyze (TİD, 2015).



Görsel 8: Hala (TİD, 2015).

Modern feminizmin kurucusu kabul edilen Simone De Beauvoir'ın: “Erkeklerin kadınları kendilerinden farklı olarak düşünmesi, kadınları ikinci cins statüsüne düşürmüş dolayısıyla kadınlar ikincilleştirilmiştir.” tespitine, Türk İşaret Dili bünyesinde örnek gösterilebilecek daha pek çok betimsel ifade; kadın özelliğini kısıtlayan, eksilten, işaret eden, alt tondan mesaj ve anlamlar içermektedir. İlgili bu kullanımlar ile gereksinimleri sebebiyle toplumsal düzen içerisinde yer yer türlü ötekileştirilmelere maruz kalan işitme gereksinimlilerin, iletişim kanalları vasıtasıyla cinsiyet temelli bir ötekileştirilmeye hem katkıda bulunmalarını hem de bu duruma maruz kalmalarını engellemek için söz konusu tespitler artırılarak etkili çözüm önerileri getirilerek alternatif yeni betimler geliştirilmelidir.

2. Sonuç ve Tartışma

Toplumların dünü, bugünü ve yarınları ancak dil ile takip edilebilir. Dil, bireyin yalnızca nereden geldiği, neye inandığı, neye ya da kime ait olduğu ile ilgili değil aynı zamanda bireysel kimlik ve toplumsal rol arasındaki stratejik konumu ile de ilgilidir. Kişiler arası iletişimde toplumsal değer ve sınıfsal aidiyet bildiren dil kullanımları bir arada yaşama mecburiyetindeki ilk insandan günümüz modern insanına dek önemini sürdürürken farklı iletişim kanalları da çağın gerekliliklerine uygun biçimde değişip gelişerek insanı diğer canlılardan ayıran belirgin bir sosyal yeti hâlini alır (Alyılmaz ve Er, 2016; S. Alyılmaz ve Alyılmaz, 2018; Alyılmaz ve Er, 2018; S. Alyılmaz, 2018). Dünyanın yaşamış tüm dillerinde, jestler aracılığıyla iletişimin bir parçası olduğunu kanıtlayan anlamlı işaret betimlerinin sistemli bir bütünü olan İşaret Dili; sözlü dilin gelişimine katkı sağlamanın yanı sıra çeşitli sebeplerle işitme duyusunda ileri seviyede kayıp yaşamış gereksinimli bireyler ve bu bireylerle iletişim kurmak isteyen işitebilen bireyler arasındaki iletişimi sağlayan kadim bir ortak kanaldır.

Dünya üzerindeki diğer işaret dilleri arasında köklü tarihi ve konuşur sayısıyla dikkatleri üzerine çeken Türk İşaret Dili, 2000'li yılların başında ivme kazanan çeşitli araştırmalar vasıtasıyla kendine has bir alan yazımına sahip olurken farklı disiplinlerin bir arada çalıştığı, interdisipliner çalışmalara duyduğu ihtiyaç da giderek artmıştır. Günümüzde sosyal bilimler alanında yapılan güncel araştırma konularından biri olan toplumsal cinsiyet kavramının

Türk İşaret Dili üzerinden incelenmesi ile bu dilin konuşurlarının güncel sorunları ve toplumdaki sorunlu cinsiyet algısı tespit edilmeye çalışılmıştır. Konuya ilişkin seçilen anne, baba, erkek, kadın, ağabey, abla, teyze, hala gibi örnek kelime çiftleri ve bu kelimelerin Türk İşaret Dili'nde karşılık bulan görsel betimleri, toplumsal cinsiyetin temel kavramları üzerinden yorumlanarak detaylandırılmış bu sayede toplum içerisinde gereksinimleri sebebiyle ayrıştırılan işitme gereksinimlilerin kültürümüzdeki millî sembolü olarak kabul edilen Türk İşaret Dili'nin görünürlük ve kapsayıcılık yönüne katkıda bulunulmaya çalışılmıştır.

Kaynaklar

- Açıkgöz, H. M. (2005). *Etkili iletişim*. Ankara: Elis.
- Akalın, Ş. H. (2013). *Türk işaret dili*. Yeni Türkiye Dergisi Türkçe Özel Sayısı, 1496-1502.
- Aksan, D. (1999). *Anlambilim*. Ankara: Engin.
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçe öğretiminde hedef kitlenin / "öğrenen" in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2452-2463.
- Alyılmaz, S. ve Alyılmaz, C. (2018). Ağız bilimi çalışmalarının Türkçe öğretimi açısından önemi. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 45, 1-34.
- Alyılmaz, C. ve Er, O. (2016). Yabancılara Türkçe öğretimi uygulamalarında öğretmenlerin kültürel farkındalık oluşturmadaki etkisinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1392-1413.
- Alyılmaz, C. ve Er, O. (2018). İkinci dil olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türk Kültürüne Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1269-1285.
- Beauvoir, D. S. (1974). *The second sex*. New York: Vintage Books.
- Berktaş, F. (2003). *Tarihin cinsiyeti*. İstanbul: Metis.
- Cobuild, C. (2010). *Advanced illustrated dictionary*. Great Britain: Harper Collins.
- Çamdereli, M. (2008). *İletişime giriş*. İstanbul: Değerler Eğitimi.
- Davis, N. Y. (2003). *Cinsiyet ve millet*. Aysın Bektaş (Çev) İstanbul: İletişim.
- De Beauvoir, S. (1993). *İkinci cins*. O. Bertan (Çev.). İstanbul: Payel.
- Donovan, J. (1997). *Feminist teori*. B. Aksu (Çev.). İstanbul: İletişim.
- Fromkin, V. (1983). *An introduction to language*. Japan: CBS College Publishing.
- Işık, M. (2008). *Sizinle iletişebilir miyiz?* Konya: Eğitim Kitabevi 1.
- Labov, W. (1963). *The social motivation of sound change*. *Word*, 19(3), 273-309.
- MEB. (2003). *İşitme engelliler öğretmen el kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Özsoy, Y. (1985). *İşitme engellilerin eğitimi*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Peccei, J. S. (1999). *Language society and power*. Nex York: Routledge.
- Soydan, C. (2003). Urdu dilinde akrabalık terimleri ve Müslüman Hint toplumunda aile yapısı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 43(1), 43-56.
- TDK. (2023). Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr/> (Çevrimiçi, ET: 25.10.2023)
- Türk İşaret Dili Sözlüğü* (TİD). (2015). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Underhill, R. (1976). *Turkish grammar*. London: MIT.
- Zıllıoğlu, M. (2003). *İletişim nedir?* İstanbul: Cem.

Extended Abstract

The language, distinguishing humans from other entities, endows them with cognitive, emotional, and conscious qualities that make them perceivable. Language, with its unlimited capacity for expression, enables individuals to communicate with their environment and other humans. Over time, individuals, while relinquishing some degree of their independence, build stronger communities. In the process, these human collectives, referred to as societies, generate new assumptions concerning various aspects such as beliefs, needs, politics, technology, and more. This leads to the emergence of new powers within the established structure.

Consequently, in the increasingly challenging realm of communication, the principle of equality among individuals becomes a notable casualty. Women, children, and individuals with special needs are undoubtedly the first victims. The undeniable presence of these individuals in society is the primary reason for the emergence of distinctive linguistic patterns and communicative prejudices within the fundamental language framework.

The past, present, and future of societies can only be followed through language. Language is not just about where an individual comes from, what they believe in, or to whom or what they belong. It is also concerned with the strategic position between individual identity and societal roles. The use of language to convey social values and class affiliation in interpersonal communication has persisted from the earliest humans forced to live together to modern individuals.

In parallel with the changing communication channels, language has evolved to become a distinctive social skill that sets humans apart from other creatures. In all the world's spoken languages, Sign Language stands as a systematic collection of meaningful sign descriptions that prove that communication via gestures is an integral part of language. Sign Language not only contributes to the development of spoken language but also serves as a common channel for communication between hearing-impaired individuals with advanced hearing loss and those who wish to communicate with them.

Among the world's other sign languages, Turkish Sign Language has drawn attention with its deep-rooted history and a growing number of speakers since the early 2000s. Through various interdisciplinary studies and an increasing need for such collaborations, it has developed its own literature. The gradual surrender of social power to gender-based inequality over time results in the creation of a male-dominated perspective that constrains and diminishes female subjectivity in the fundamental vocabulary, subtly generating a lexicon that places women at a disadvantage compared to men. Similar linguistic patterns can be found within Sign Language, facilitating communication among hearing-impaired individuals through visual descriptions.

In contemporary social science research, the examination of the concept of gender through Turkish Sign Language sheds light on the current issues faced by its speakers and the problematic gender perception within society. This study delves into selected pairs of words and their visual descriptions in Turkish Sign Language, interpreting them through the lens of fundamental gender concepts. In doing so, it aims to make the national symbol of Turkish Sign Language, which has been differentiated due to the needs of hearing-impaired individuals, more visible and inclusive in our culture.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/1 2024 s. 288-307, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GELENEKSEL ÇOCUK OYUNLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Pınar URAL KELEŞ*

Geliş Tarihi: 20 Kasım 2023

Kabul Tarihi: 9 Ocak 2024

Öz

Önemli kültür hazinelerimizden olan ve çocukların gelişimlerine ciddi katkılar sunan geleneksel çocuk oyunlarının yeniden hatırlanması amacıyla günümüzde farklı çalışmalar yürütülmektedir. Bu bağlamda 2018-2019 yılından itibaren güncellenen sınıf öğretmenliği bölümü lisans ders programları alan eğitimi seçmeli derslerine geleneksel çocuk oyunları dersi eklenmiştir. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının geleneksel çocuk oyunları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan fenomenografik yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme alanı eğitimi seçmeli "Geleneksel Çocuk Oyunları" dersini alan 55 sınıf öğretmeni adayından oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu bir anket formundan yararlanılmıştır. Elde edilen veriler temalar ve kodlar oluşturularak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının geleneksel çocuk oyunlarını çoğunlukla toplumların kültürü ile ilişkilendirdiği belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının geleneksel çocuk oyunlarına öğrenme ortamlarında yer verilmesiyle kök değerlerin ve 21. yy. becerilerinin önemli bir bölümünün öğrencilere kazandırılabilceği görüşüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmeni adayları, geleneksel çocuk oyunları, fenomenografik yöntem.

PROSPECTIVE CLASSROOM TEACHERS' VIEWS ON TRADITIONAL CHILDREN'S GAMES

Abstract

Today, different studies are carried out in order to remember traditional children's games, which are one of our important cultural treasures and make serious contributions to the development of children. In this context, "traditional children's games" course has been added to the field education elective courses of the undergraduate course programs of the Department of Classroom Teaching, which has been updated since 2018-2019. The aim of this study is to determine the opinions of prospective classroom teachers about traditional children's games.

Phenomenographic method, one of the qualitative research methods, was used in the study. The sample of the study consisted of 55 prospective classroom teachers who took the elective course "Traditional Children's Games". An open-ended questionnaire form was used as a data collection tool.

* Doç. Dr.; Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi, pukeles@yahoo.com.

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 25.05.2023 tarih ve 145 sayılı karar.

The data obtained were analyzed by creating themes and codes. As a result of the study, it was determined that pre-service classroom teachers mostly associate traditional children's games with the culture of societies. The study also revealed that pre-service primary school teachers have the view that students can gain most of the root values and 21st century skills by including traditional children's games in learning environments.

Keywords: Classroom teacher candidates, traditional children's games, phenomenographic method.

Giriş

İnsanın doğal ihtiyacı olan oyun hem çocuklar hem de yetişkinler için zevk alınarak yapılan bir etkinliktir (Ramazan ve Adak Özdemir, 2015; Petrovska, Sivevska ve Cackov, 2013). Yetişkinler için dinlenmek, eğlenmek, boş vakit etkinliği gibi manalar ifade eden oyun, çocuklar doğal bir öğrenme aracıdır (Anning ve Edward, 2006; Fromberg ve Bergen, 2006). Çocuklar, günlük yaşamlarında ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve davranışları oyun etkinlikleri içerisinde kendiliğinden öğrenebilmektedir (Meece ve Daniels, 2008).

Oyunun tarihi oldukça eskilere dayanmaktadır. Oynandığı toplumların yaşam felsefesini yansıtan oyunlar toplumların kültürü ve değerleri hakkında önemli ipuçları taşımaktadır (Sümbüllü ve Altınışık, 2016). Bu noktada ise karşımıza geleneksel çocuk oyunları [GÇO] çıkmaktadır. Literatürde GÇO çocuğun farklı gelişim alanlarını olumlu yönde etkileyebilecek ve sahip olduğu potansiyeli geliştirecek zevkli ve kültürel açıdan değerli oyun etkinlikleri olarak ifade edilmektedir (Lestaringrum, 2017; Petrovska et. all. 2013). GÇO'lar kurallarını törelerden alan, milletin gelenek ve göreneklerini yansıtan kuşaktan kuşağa aktarılan değerler olup kişilerarası iletişim, fiziksellik ve yaratıcılığa dayanmaktadır (Budak, Kılıç ve Taşkın, 2017; Charles, Abdullah, Musa ve Kosni, 2017; Hazar, Tekkurşun Demir ve Dalkıran, 2017). Toplumların sahip olduğu kültür ve yaşanılan coğrafi yapının getirdiği değişiklikleri barındırmasına rağmen GÇO'lar tüm toplumlarda genel yargıların çocuklara aktarımı yönünden benzer özelliklere sahiptir (Sümbüllü ve Altınışık, 2016).

Günümüzde bilim ve teknolojiye meydana gelen hızlı gelişmeler GÇO'ların yaşatılacağı ortamların günden güne azalmasına, çocukların kapalı ortamlarda dijital oyunlar ile zaman geçirmesine neden olmaktadır (Özalp Gerçeker, Kahraman, Yardımcı Bolışık, 2014). Bu durum önceki nesiller tarafından sıklıkla oynanan GÇO'ların unutulmasını beraberinde getirmektedir (Gümüşttaş, 2010). Kültür aktarımının önemli bir yolu olan bu oyunlar (Aypay, 2016; Ghipit, Abdullah, Musa, Kosni ve Maliki, 2017); sevgi, saygı, iş birliği, yardımlaşma, paylaşma, kurallara uyma gibi değer ve becerileri içerisinde barındırmaktadır (Fırat, 2013). Yapılan çalışmalarda GÇO'ların; çocukların dil (Ekici 2011; Erol, Akbakla ve Karabıçak, 2022; Gürbüz, 2016), sosyal (Handayani, 2017; Ramayenda, 2020), fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişmelerini desteklediği belirtilmektedir (Gürbüz, 2016). GÇO'lar sayesinde çocukların takım çalışması, rol model olma, tartışma ve kendilerine demokratik olarak lider seçme becerilerini kazandıkları bilinmektedir (Petrovska et. all. 2013). Ayrıca GÇO'lar öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarının sağlanmasında önemli bir faktördür (Trajkovik, Malinovski, Vasileva-Stojanovska ve Vasileva, 2018). Dolayısıyla GÇO sadece eğlence için oynanmamaktadır (Madondo ve Tsikira, 2021). Öte yandan GÇO'larda kullanılacak materyaller çoğunlukla ucuz materyaller olup bu oyunlar tarafından oynanabilir (Kovačević ve Opić, 2014). GÇO'lar yerine çocukların günümüzde internet oyunlarına yönelmesi, onların sosyalleşmesini engellemekte (Özalp Gerçeker vd., 2014;

Şahin ve Tuğrul, 2012; Telef, 2016), obeziteyi tetiklemekte (Özalp Gerçeker vd., 2014), uyku sorunlarına ve aile üyeleriyle çatışmaya neden olmakta bu durum okul başarısını düşürmektedir (Şahin ve Tuğrul, 2012; Telef, 2016).

Eğitim-öğretim sürecinde GÇO'lardan yararlanılması ile çocukların farklı alanlardaki gelişimlerine pozitif katkılar sunulması, eğlenceli öğrenme ortamlarının sağlanması ve bu kültür miraslarının gelecek nesillere aktarılması mümkündür (Aypay, 2016; Ghipit, et. al. 2017; Küçükbiş, Özkurt, Sirkeci, ve Öztürk, 2022; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023; Taheri ve Chahian, 2015). Üstelik İlkokul dönemini oluşturan 7-11 yaş dönemi, Freud'a göre çocukların kendilerini oyuna verdikleri bir evredir. Latent dönem adı verilen bu dönemde çocuklar akranları ile oyun oynamaktan çok hoşlandığı bilinmektedir (Senemoğlu, 2020; Sevinç, 2004). Bu nedenle GÇO'ların eğitim ortamlarında kullanılması onların içinde bulunduğu dönemin istek ve ihtiyaçlarının karşılanması açısından önemlidir. GÇO'ların hatırlanması ve oynanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı ve Gençlik Spor Bakanlığı destekleriyle farklı projeler yürütülmektedir (MEB, 2023). Öğrencilerin katıldığı bu projelerde farklı GÇO'ların oynandığı yarışmalar düzenlenmektedir. Böylece öğrencilerin hem bu oyunları hatırlaması ve oynanması sağlanmakta hem de yaşamları boyunca kullanacakları farklı becerileri geliştirerek bir sonraki eğitim düzeyine hazırlanmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2023).

GÇO'ların eğitim öğretim ortamlarında kullanılmasında sınıf öğretmenlerinin rolü büyüktür. Bu bağlamda 2018-2019 yılından itibaren güncellenen Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü lisans ders programlarında güncellemeye gidilmiş, alan eğitimi seçmeli derslerine "GÇO" dersi eklenmiştir (Yurdakal, 2018). Dersin içeriği;

Halk biliminde geleneksel çocuk oyunları, bu oyunların eğitimsel, kültürel değeri, unutulmuş veya unutulmaya yüz tutmuş Türk kültüründeki çocuk oyunlarını hatırlama ve yeni nesillere aktarma; bu oyunların tanımı, önemi, kuralları, yetişkinlerle ve gruplarla oynanan geleneksel çocuk oyunları; geleneksel oyunlarının çocukların gelişim alanlarına etkisi, bu oyunları planlama ve uygulama

olarak belirlenmiştir (Yükseköğretim Kurumu [YÖK], 2018, s. 22). Fakat yapılan çalışmalarda eğitim-öğretim programlarında, ders içi/ dışı etkinliklerde bu oyunlara yeterince yer verilmediği, öğretmenler tarafından bilinmediği (Adi, Irianto ve Sukarmi 2022; Küçükbiş, vd., 2022), belediyeler, valilikler tarafından yürütülen kurumsal faaliyetlerle yaşatılmaya çalışıldığı (Küçükbiş, vd., 2022) belirlenmiştir. Diğer taraftan sadece sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan; iletişim, iş birliği, karar verme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, öz denetim ve problem çözme becerilerinin öğretiminde kullanılmak üzere toplam 56 GÇO tespit edilmiştir (Çelik, 2020). Bu noktalar GÇO'lardan eğitim ortamlarında yararlanılması ile ilgili çalışmaların önemini artırmıştır.

Öğrenme ortamlarında GÇO'ların kullanılmasında öğretmenler temel faktör olmasına rağmen konuya ilişkin öğretmen / öğretmen adaylarının görüşlerinin irdelendiği sınırlı çalışmaya ulaşılmıştır. Erol, vd., (2022) tarafından 10 sınıf öğretmeni adayıyla yapılan çalışmada GÇO'ya ilişkin görüşlerin; taşıdığı değerler, kazandırdığı beceriler, eğitsel işlevleri ve somut olmayan kültürel mirasa katkıları başlıklarında toplandığı belirlenmiştir. Aynı bağlamda yapılan çalışmalarda matematik derslerine uyarlanan GÇO'ların çoğunlukla kazanımların öngördüğü hedeflere ulaşılmasını sağladığı ve çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olduğu (Baran Kaya, Arslan ve Hacısalihoğlu Karadeniz, 2022) ve

matematiğe olan ilgiyi, derse katılımları arttırdığı (Karadeniz, 2017) belirlenmiştir. GÇO turnuvasına katılan 32 öğretmen ile yürütülen başka bir çalışmada bu etkinliklerin öğrenci-öğretmen ilişkilerine olumlu yansıdığı ve odaklanma, özgüven ve motivasyon sağlama konularında öğrencilere katkılar sağladığı vurgulanmıştır (Turan, Gözler, Turan, İncetürkmen ve Meydani, 2020). Okul öncesi öğretmenleriyle yürütülen bir çalışmada ise GÇO'ların çocukların farklı gelişim alanlarına olan katkılarının yeterince bilinmediği ve dolayısıyla derslerde kullanılmadığı belirlenmiştir (Adi, et al. 2022). Konu kapsamındaki çalışmalar incelendiğinde sınıf öğretmeni/ öğretmen adayları yapılan çalışmaların sınırlı olduğu ve oldukça az örneklem ile yürütüldüğü görülmektedir. Dolayısıyla GÇO ve öğrenme ortamlarında kullanılmasına ilişkin daha geniş katılımcılar ile yürütülecek çalışmalardan elde edilecek sonuçları merak edilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının GÇO'lar hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir.

1. Yöntem

1.1. Çalışmanın Yöntemi

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yöntem ile yürütülmüştür. Fenomenoloji farkında olduğumuz ancak ayrıntılı ve derin bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020). Fenomenolojik yöntem ile yürütülen çalışmalarda ise katılımcıların bir kavram ve olaylara yönelik algılarının ortaya çıkarılması, yaşanan deneyimin anlamlandırılması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020). Dolayısıyla bu yöntemle yürütülen araştırmalarda üzerinde çalışılacak fenomene vurgu yapılarak katılımcıların bu fenomene ilişkin algıları, bakış açıları, nasıl anlamlandırdıkları, nasıl deneyimledikleri ve bu deneyimlerini nasıl betimledikleri üzerine odaklanılmaktadır. Odaklanılan fenomen ise bir kavram, bir düşünce ya da bir duygu olabilmektedir (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020). Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının GÇO'lar hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışıldığından fenomenografik yöntem kullanılmıştır.

1.2. Çalışmanın Örneklemi

Fenomenografik araştırmalarda nitel araştırmalar olmasına rağmen literatürde örneklem sayısı ile ilgili katı bir kural olmadığı belirtilmektedir (Kleiman, 2004; Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020; Yüksel ve Yıldırım, 2015). Bu çalışmanın örneklemini sınıf öğretmenliği 2. sınıfta öğrenim gören 55 sınıf öğretmeni adayından oluşturulmuştur. Fenomenolojik yaklaşımla yürütülen araştırmalarda örneklemin belirlenen fenomeni deneyimlemiş kişilerden oluşması ve örneklemin amaçlı örnekleme yöntemlerinden seçilmesi önemlidir (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020). Dolayısıyla örneklem amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi; çalışmanın amacı doğrultusunda bilgi açısından zengin durumların seçilmesi için belli niteliklere sahip kişiler olaylar nesnelere ve durumlardan oluşturularak araştırma yapılmasına izin vermektedir (Baltacı 2018; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu çalışma örneklemini GÇO dersini alan ve süreç içerisinde ödevler ile pek çok GÇO'yu deneyimleyen sınıf öğretmeni adaylarından oluşturulmuştur. Aşağıda çalışmaya katılan sınıf öğretmeni demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 1: Örneklemin Demografik Özellikleri

Katılımcıların Demografik Özellikleri (n:55)		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	22	40
	Kadın	33	60
Yaşanılan Yer	İl	38	69
	İlçe	10	18.2
	Köy	7	12.8
Yaş Aralığı	18-22	44	80
	22-26	8	14.5
	26 ve üstü	3	5.5
Sınıf Düzeyi	2.Sınıf	48	87.2
	3.Sınıf	5	9.2
	4.Sınıf	2	3.6

Tablo 1 incelendiğinde; çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının %40'ının erkek geri kalanının kadın olduğu, %69'unun il merkezinde yaşadığı ve %87.2'sinin ikinci sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

1.3. Çalışmanın Veri Toplama Araçları

Fenomenografik yöntem kullanılan araştırmalarda veri toplama aracı olarak mülakatlardan, açık uçlu anket sorularından, gözlemlerden ve yazılı yansıtıcı ifadelerden yararlanılmaktadır (Çepni 2012; Khan, 2014, Beaulieu, 2017; Rands ve Gansemer-Topf, 2016). Bu araştırmada veri toplama aracı olarak GÇO'ya yönelik 6 sorudan oluşan açık uçlu bir anket formu kullanılmıştır. Anket formunda yer alan sorular; sınıf öğretmeni adaylarının GÇO kavramı ve GÇO'ların eğitim öğretim ortamlarında kullanılmasına yönelik görüşlerini belirleye yöneliktir. Sorular hazırlanırken öncelikle GÇO'ların öğrenme ortamlarında kullanılmasına ilişkin literatür taranmış, sorulabilecek sorulara ilişkin bir soru havuzu oluşturulmuştur. (Baran Kaya, Arslan ve Hacısalihoğlu Karadeniz 2022; Erol, vd., 2022; Turan, vd., 2020; Adi, et. al, 2022). Sorular hazırlanırken 2 sınıf öğretmeninin ve 2 alan uzmanı akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Yapılan görüşmeler sonrasında sınıf öğretmeni adaylarına aldıkları GÇO dersine ilişkin sorular sorular anketten çıkarılarak soru sayısı 6'ya indirilmiştir. Anket soruları anlaşılabilirliği açısından 5 sınıf öğretmeni adayına inceletirilmiş, görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak anket formu sorularına son hali verilmiştir. Anket formunda yer alan sorulardan ikisi “*Sizce ÇÇO ne demektir?*”, “*Sizce GÇO'nun çocukların gelişim alanlarına katkısı var mıdır? Varsa çocukların hangi gelişim alanlarına nasıl katkıları olabilir açıklayınız?*” şeklindedir.

Çalışmanın yapıldığı tarih itibarıyla yaşanan deprem felaketi sebebiyle dersler uzaktan yürütüldüğünden çalışmanın verileri dönem sonunda internet aracılığıyla toplanmıştır.

1.4. Çalışmadan Elde Edilen Verilerin Analizi

Fenomenografik araştırmalarda bireylerin araştırılacak olan fenomenle ilgili ortaya koydukları ifadeler kategorilere ayrılıp analiz edilerek, düşündükleri açıkça ortaya çıkarılmaya çalışılır (Koballa, Graber, Coleman ve Kemp, 2000; Beaulieu, 2017). Bu araştırmada öncelikle araştırmaya katılan katılımcılar kodlanmış sonrasında elde edilen veriler temalar ve ilgili tema kapsamındaki kodlar oluşturularak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler analizinde başlangıçta geçici ön temalar belirlenmiştir. Ön temalar ikinci kez gözden geçirilerek tanımlayıcı kodlar oluşturulmuş ve temalar içerisinde yer alan kodlardaki ifadeler düzenlenmiştir. Çalışmadan elde edilen verilerin analizinin güvenilirliği; Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırma için

kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenilirlik %90 olarak bulunmuştur. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde olması durumunda araştırma güvenilir olarak kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Analizler sonucu elde edilen veriler frekanslar ve yüzdelere tablolarda sunulmuştur. Ayrıca tablolarda sorulan sorulara ilişkin oluşturulan temalara yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinden bazı örneklere hiçbir değişikliğe gidilmeden aynen yer verilmiştir.

1.5. Çalışmanın Etik Boyutu

Bu araştırma Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunca incelenmiş olup, 25.05.2023 tarih ve 145 sayılı karar izin verilmiştir.

2. Bulgular

Bu bölümde GÇO hakkındaki açık uçlu sorulara sınıf öğretmeni adaylarının verdikleri cevaplar fenomenografik yöntem bağlamında temalar ve kodlar oluşturularak analiz edilmiş, tablolarda sunulmuştur. GÇO kavramı hakkında katılımcıların görüşlerinin analizi Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: GÇO Kavramına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Tema kapsamında örnek cevaplar	Kod	N=55f*	%
GÇO'nun kültürle ilişkilendirilmesi (117)	...bireyin mensup olduğu kültürün özelliklerini, gelenek göreneklerini yansıtan, nesilden nesile aktarılan oyunlardır (Ö5). ...toplumun kültürel unsurlarından ve yaşanan coğrafyadan izler taşıyan oyunlardır (Ö23). ...bu oyunlar halk kültüründen beslenen oyunlardır (Ö51). ...kültür zenginliğinin işareti olan oyunlardır (Ö27). ...toplumun gelenek ve görenekleri ile bağlantılı oyunlardır (Ö35).	Nesilden nesile aktarılan oyunlar	38	69.1
		Kültürün özelliklerini yansıtan oyunlar	17	30.9
		Kültürümüzün parçası olan oyunlar	17	30.9
		Halk kültüründen beslenen oyunlar	15	27.3
		Milli ve manevi değerleri barındıran oyunlar	14	25.5
		Gelenek görenekleri yansıtan oyunlar	7	12.7
		Yaşanan coğrafyadan izler taşıyan oyunlar	6	10.9
		Kültür zenginliğini gösteren oyunlar	3	5.5
GÇO'nun oynayan kişilerle ilişkilendirilmesi (24)	... çocuklar tarafından oynanan... (Ö14). ...toplu ya da bireysel oynanabilirler (Ö51).	Yaş sınırı olmayan oyunlar	9	16.4
		Grupla oynanan oyunlar	7	12.7
		Grupla veya bireysel oynanabilen oyunlar	4	7.3
GÇO'nun oynandığı zamanla ilişkilendirilmesi (Ö34)	...eski zamanlarda oynanan, günümüzde unutulmuş oyunlar (Ö39) ...eğlence imkânlarının kısıtlı olduğu eski zamanlarda oynanan oyunlardır (Ö51).	Çocukların oynadığı oyunlar	4	7.3
		İmkânların kısıtlı olduğu zamanlarda oynanan oyunlar	19	34.5
		Eski zamanlarda oynanan oyunlar	10	18.2
GÇO'nun gelişim alanlarına katkıları ile ilişkilendirilmesi (29)	...çocuğun gelişimi açısından çok önemli role sahip oyunlardır (Ö3). ...biraz hareket biraz zekâ içeren... (Ö29). ...biraz hareket biraz zekâ içeren... (Ö29).	Günümüzde unutulmuş oyunlar	4	9.1
		Çocuğun gelişimini destekleyen oyunlar	17	30.9
GÇO'nun örnekler ile	...örnek olarak aç kaptıyı bezirganbaşı oyunu, bu oyun. (Ö39).	Zekâ ve hareketlilik gerektiren oyunlardır	12	21.8
		Beştaş, aşşık, körebe, bezirganbaşı gibi oyunlardır	18	32.7

ilişkilendirilmesi (18)	...beştaş. Bunun dışında aşşık, körebe, bezirgânbaşı gibi oyunlar (Ö44).			
GÇO'nun oylandığı yerle ilişkilendirilmesi (7)	...sokaklarda oynanan oyunlardır(Ö39)	Kapalı/açık alanlarda oynanan oyunlardır	6	10.9
GÇO'nun eğlence ile ilişkilendirilmesi (20)	...ilk amacı eğlence olan oyunlardır (Ö27) ...eğlencenin ön planda olduğu oyunlardır (Ö35)	Temel amacı eğlence olan oyunlardır	20	36.4
GÇO'nun kullanılan araç gereçler ile ilişkilendirilmesi (1)	...kolaylıkla ulaşılabilen araçlarla oynanan oyunlardır (Ö44).	Kolaylıkla ulaşılabilen araçlarla oynanan oyunlardır	1	1.8

*Bir kişinin cevabı birden fazla temaya dâhil edilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının GÇO kavramı hakkındaki görüşlerinden 8 farklı tema oluşturulduğu görülmektedir. Bu temalara bakıldığında GÇO kavramının çoğunlukla kültürle, oynandığı zamanla ve çocukların gelişim alanlarına katkıları ile ilişkilendirildiği görülmektedir. “GÇO’yu kültürle ile ilişkilendirme” temasında 8 farklı kod bulunurken çoğunluğun “nesilden nesile aktarılan oyunlar” ifadesinde olduğu görülmektedir.

GÇO’ların çocukların gelişim alanlarına olan katkılarına ilişkin katılımcıların görüşlerinin analizi Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: GÇO’ların Gelişim Alanlarına Katkılarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Tema kapsamında örnek cevaplar	Kod	f	%
		Arkadaşlık kurma	49	89.1
		İletişim kurma	46	83.6
		Kurallara uyma	41	74.5
		Sorumluluğu paylaşma	40	72.7
		İş birliği yapma	39	70.9
		Eğlenceli ortam oluşturma	38	69.1
	...bu oyunlar çocuklara kendini, dış dünyayı, kurallara uymayı, sorumluluk, iş birliği ve empati duygusunu öğretir (Ö17)	Farklı değerleri kazanma	25	45.5
	...bu oyunları oynarken çocuklar arkadaşlık kurarlar iş birliğini öğrenirler, hedefleri olur (Ö37)	Özgürlüklere saygı duyma	25	45.5
	...mesela beştaş oyunu sosyalleşme, rekabet, kazanma kaybetme duygusu ve duyguların kontrol edilmesini çocuklara öğretebilir (Ö51)	Güven duyma	24	43.6
Sosyal- Duygusal Alan (516)		Toplumdaki rolleri öğrenme	24	43.6
		Empati yapma	23	41.8
		Rekabet duygusunu geliştirme	21	38.2
		Hedef belirleme	19	34.5
		Kendini özelliklerini tanıma	19	34.5
		Toplumun üyesi olduğunu fark etme	17	30.9
		Kazanma/kaybetmeyi tatma	14	25.5
		Cinsel kimliği geliştirme	12	21.8
		Doğruyu yanlış öğrenme	11	20
		Duyguların kontrolü	11	20
		Özsaygı	10	18.2
		Dış dünyayı tanıma	8	14.5
	...çocuklar neden sonuç ilişkisi kurmayı, hızlı düşünmeyi ve problem çözme öğrenir (Ö29)	Strateji geliştirme	48	87.3
Bilişsel- Zihinsel Alan (361)	...bu oyunlar farklı kavramları öğretir, çocuklar yaratıcı ve stratejik düşünmeyi kazanırlar (Ö49)	Problem çözme becerisi	41	74.5
	...çocukların tahmin etme ve karar verme becerilerini geliştirir (Ö52)	Farklı kavramları öğrenme	40	72.7
		Hızlı düşünme	39	70.9
		Eleştirel düşünme	39	70.9
		Kolay öğrenme	35	63.6
		Karar verme	34	61.8
		Analitik düşünme	27	49.1

		Yaratıcı düşünme	23	41.8
		Neden sonuç ilişkisi kurma	21	38.2
		Tahmin etme	14	25.5
		Büyük kas gelişimi	54	98.2
		Küçük kas gelişimi	51	92.7
		El göz koordinasyonu sağlama	45	81.8
		Obeziteyi önleme	33	60
		Hareket etmek	21	38.2
		Kan dolaşımı hızlanması	19	34.5
		Beyne giden oksijen artması	17	0.9
		Kemik gelişimi	13	3.6
		Sindirime yardımcı olma	11	0
		Enerjiyi kullanma	9	6.4
		D vitamini alma	8	4.5
		Kelime dağarcığını geliştirme	46	3.3
		Doğru telaffuz etme	46	3.6
		Kendini ifade etme	36	5.5
		Konuşulana anlama	31	6.4
		Dili etkili kullanma	30	4.5
		Vücut dilini kullanma	14	5.5
		...kelime hazinesi gelişir, yanlış telaffuzlarını düzeltir (Ö4)		
		...bu oyunlardaki şarkılar, tekerlemeler kelimelerin vurgulanması ses tonunun ayarlanmasını öğretir (Ö35)		
		...bu oyunlardaki tekerlemelerde jest ve mimikler kullanıldığında vücut dilini kullanma becerisi gelişir (Ö51)		

*Bir kişinin cevabı birden fazla temaya dâhil edilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının GÇÖ'lerin çocukların gelişim alanlarına sunabileceği katkılara ilişkin görüşlerinin başta sosyal- duygusal alan olmak üzere dört temel gelişim alanında her birinde yer bulduğu görülmektedir. Dil gelişimi alanı ise son sırada yer almaktadır.

GÇÖ'ların farklı derslere katkılarına ilişkin katılımcıların görüşlerinin analizi Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: GÇÖ'ların Farklı Derslere Olan Katkılarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Tema kapsamında örnek cevaplar	Kod	N=55* f	%
		Sayı saymaya	24	43.6
		Problem çözmeye	15	27.3
		Akıldan hesap yapma	8	14.5
		Hızlı düşünme	7	12.7
		Strateji geliştirme	7	12.7
		Geometrik şekilleri öğrenme	4	7.3
		Rakamları öğrenme	3	5.5
		Geri saymayı öğrenme	2	3.6
		Matematiksel kavramları öğrenme	2	3.6
		Sayısallaştırma	2	3.6
		Matematik becerilerini geliştirme	2	3.6
		Analitik düşünme	1	1.8
		Matematiğe olumlu tutum	1	1.8
		Tahmin yeteneğini geliştirme	1	1.8
		Neden sonuç ilişkisi kurma	1	1.8
		Ölçme	1	1.8
		Farklı çözüm yolları bulma	1	1.8
		Dil becerilerini geliştirme	20	36.4
		Kendini ifade etme	12	21.8
		Kelime dağarcığını artırma	11	20
		İletişimi geliştirme	10	18.2
		Etkili Türkçe konuşma	9	16.4
		Tekerlemelerin dile etkisi	7	12.7
		...sayı sayma, akıldan hesaplama, analitik düşünme ve problem çözmeye etkisi ile matematik dersine katkıları vardır (Ö36)		
		Çocukların bu oyunlardaki karşılaştığı problemleri çözmeye çalışmaları matematik dersindeki problemlerin çözülmesini kolaylaştırır (Ö25)		
		Aşşık oyununda veya cüz oyununda çocuklar bazı matematiksel kavramları öğrenebilir (Ö10)		
		Beştaş oyunu çocuğun sayı saymasını, stratejik düşünmesini, çizgi oyunu rakamları, yine sayı saymasını ve geometrik şekilleri öğrenmesini sağlar (Ö37)		
		Çocuklar bu oyunlarda sıklıkla kendi aralarında konuştukları için kendilerini ifade etmeyi, Türkçeyi etkili konuşmayı yani dil becerilerini geliştirirler (Ö41)		

	...çocuğun özellikle erken yaşlardaki parmak kasları gelişimi ilk okuma yazmayı kolaylaştırır (Ö05)	Yaratıcı düşünme	5	9.1
	Örneğin Bezirgânbaşı oyunundaki gibi ya da bu oyunlarda gruplardaki kişileri belirlemek için kullanılan tekerlemeler dil gelişimini olumlu etkiler (Ö10)	Ses tonunu ayarlamaya	4	7.3
		İlk okuma yazmayı kolaylaştırma	4	7.3
		Dinleme becerisini geliştirme	3	5.5
		Kelimeleri doğru telaffuz etme	2	3.6
		Eleştirel düşünme	2	3.6
		Sözlü yönergeleri uygulama	2	3.6
		Taklit yeteneği	1	1.8
		Atasözü, deyimler (âşik atmak)	1	1.8
		Milli ve kültürel değerleri taşıma	42	76.4
		Günlük hayattaki kurallara uyma	16	29.1
		Sosyalleşme	6	10.9
	...bu oyunlardaki kurallara uyan ve arkadaşlarından da bunu bekleyen çocukların günlük hayattaki kurallara uyması kolaylaşır (Ö45)	Yaşadığı coğrafyayı öğrenme	4	7.3
Hayat Bilgisi/ Sosyal Bilgiler (85)	Bu oyunlar sosyallik gerektirir (Ö25)	Sorumluluklarını yerine getirme	4	7.3
	Toplumumuzun milli ve kültürel değerlerini gelenek ve göreneklerimiz geleceğe nesiller taşır (Ö31)	Takım çalışmasını artırma	3	5.5
		Özgüveni artırma	2	3.6
		Cinsel kimlik kazanma	2	3.6
		Öz değerlendirme yapabilme	1	1.8
		Karakter gelişimine katkısı	1	1.8
		Kişilik gelişimine katkısı	1	1.8
		Toplumdaki rolleri öğrenme	1	1.8
		Meslekleri öğrenme	1	1.8
		İnsan haklarını öğrenme	1	1.8
	...oyunlar hareketli olduğundan tüm kasları geliştirir (Ö35)	Kas gelişim	16	29.1
Beden Eğitimi (41)	Fiziksel gelişime katkılarında beden dersinde kullanılır (Ö41)	Fiziksel gelişim	15	27.3
	...elini kolunu vücudunu kullanması nedeniyle beden dersine katkısı fazladır (Ö27)	El göz koordinasyonu sağlama	6	10.9
		Temiz havanın sağlığa etkisi	2	3.6
		Kilo kontrolü	1	1.8
		Egzersiz yapmayı sağlama	1	1.8
	Müzik dersine katkısı vardır, ritim öğrenir (Ö44)	Şarkı söyleme	3	5.5
Müzik (6)	Bu oyunlarla çocuklar yeni şarkılar öğrenir (Ö27, Ö44)	Tekerleme söyleme	2	3.6
		Ritim duygusunun gelişimi	1	1.8
	...fen dersine de olumlu etkisi olabilir, beştaş seksek oyunu ile hız sürtünme kuvveti gibi fen kavramlarını deneyimleme fırsatı bulur (Ö22)	Yaşadığı çevrenin özellikleri tanıma	4	7.3
Fen Bilimleri (6)	Sek sek oyununda maddelerin farklı özelliklerini keşfeder (Ö35)	Hız, sürtünme kavramlarını öğrenme	1	1.8
	Çoğu geleneksel çocuk oyunu açık havada oynandığından çocuklar yaşadığı çevrenin özelliklerini öğrenir (Ö47)	Maddelerin özelliklerini keşfetme	1	1.8
		Gelişim alanlarına katkısının tüm derslere katkısı	8	14.5
		Motivasyon artışının tüm derslere katkısı	7	12.7
	...tüm derslerde kolay öğrenmeyi sağlar (Ö35)	Kalıcılığın artması	3	5.5
Tüm dersler (30)	Bence okulu sevdirdiği ve özgüveni, motivasyonu artırdığı için tüm derslere olumlu katkıları vardır (Ö10)	Tüm derslerde eğlenceli öğrenme sağlama	3	5.5
	Bu oyunlar pek çok gelişim alanına olumlu katkı yaptığından tüm derslerde başarıyı artırır (Ö27)	Tüm derslerde soyut konuları somutlaştırması	3	5.5
		Özgüveni geliştirmenin tüm derslere katkısı	2	3.6
		21. yy. becerilerinin tüm derslere katkısı	2	3.6
		Okulu sevmenin tüm derslere katkısı	1	1.8
		Tüm derslerde kolay öğrenme sağlama	1	1.8

*Bir kişinin cevabı birden fazla temaya dâhil edilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde soruya ilişkin görüşlerinden oluşturulan temaların ilk üç sırasında Türkçe, hayat bilgisi/ sosyal bilgiler ve matematik derslerinin geldiği görülmektedir. Çalışmada GÇO'nun tüm derslere olan katkılarının ise 9 koda sahip olduğu belirlenmiştir.

GÇO'ların farklı değerlerin kazanılmasına katkılarına ilişkin katılımcıların görüşlerinin analizi Tablo 5'te verilmiştir. Elde edilen veriler MEB tarafından öğretim programlarında yer verilen “kök değerler” ve “diğer değerler” olarak incelenmiştir.

Tablo 5: GÇO'ların Farklı Değerlerin Kazanılmasına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Tema kapsamında örnek cevaplar	Kod	N=55* f	%
Kök değerler (299)	<i>Çocuklar toplulukla bu oyunları oynadığından saygıyı öğrenir mesela aşşık oyununda kurallara uyduğundan dürüstlüğü öğrenir, ayrıca karşısındaki kazanması ile özdenetim becerisi gelişir (Ö22)</i>	Saygı	46	83.6
		Yardımlaşma	41	74.5
		Sevgi	40	72.7
		Sorumluluk	37	67.3
		Dürüstlük	35	63.6
		Adalet	29	52.7
		Sabır	28	50.9
		Dostluk	19	34.5
		Vatan sevgisi	17	30.9
		Öz denetim	7	12.7
Diğer değerler (101)	<i>Bu oyunlarda eşleştiği arkadaşına destek vererek paylaşma, iş birliği ve iyilik yapmayı öğrenir (Ö41)</i> <i>Mesela iki kişi ile karşılıklı oynan cüz oyunu empati duygusunu eşit olma duygusunu geliştirir (Ö35)</i> <i>Zengin fakir kız erkek tüm çocuklar bu oyunları birlikte oynadığı için eşitlik duygusunun gelişmesi sağlanır (Ö1)</i>	Hoşgörü	28	50.9
		İş birliği	21	38.2
		Paylaşma	11	20
		Eşitlik	11	20
		Güvenilirlik	8	14.5
		Çalışkanlık	8	14.5
		İyilik yapma	5	9.1
		Empati	5	9.1
		Merhamet	3	5.5
		Tutumluluk	1	1.8

*Bir kişinin cevabı birden fazla temaya dâhil edilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının soru ile ilişkili görüşlerinin çoğunlukla kök değerler kodunda yer aldığı görülmektedir. Kök değerler arasında saygı, yardımlaşma, sevgi, sorumluluk değerlerin ilk sıralarda geldiği belirlenmiştir. Hoşgörü ve iş birliği değerlerinin ise diğer değerlerin ilk sıralarında geldiği tablodan görülmektedir.

GÇO'ların 21.yy. becerilerinin çocuklara kazandırılmasına katkılarına ilişkin görüşlerin analizi Tablo 6'da verilmiştir. Çalışmada bu sorudan elde edilen veriler; 21.yy. becerilerinin sınıflandırılmasında alanda yaygın olarak kullanılan “P21 Becerileri” ve “Diğer 21. Yüzyıl Becerileri” olarak incelenmiştir.

Tablo 6: GÇO'ların 21.yüzyıl Becerilerinin Kazanılmasına Katkılarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Tema kapsamında örnek cevaplar	Kod	N=55* f	%
P21 Becerileri (240)	<i>Bu oyunlar 21. Yüzyıl becerilerinden iletişimi öğrenir Ayrıca eleştirel düşünmeyi, problem çözme, yaratıcı ve yenilikçi düşünmeyi öğrenir (Ö21)</i> <i>Geleneksel çocuk oyunları ile çocuklar ortama ve birbirine uyum sağlar kişiler arası ilişkileri gelişir kolaylaşır, farklı konular hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlar (Ö39)</i> <i>Bu oyunlar çocuklara takım çalışması girişimcilik, yaratıcı düşünme, özdenetim gibi içinde bulunduğumuz çağda gerekli olan pek</i>	İletişim	47	85.5
		Problem çözme	37	67.3
		Yaratıcı düşünme	37	67.3
		Eleştirel düşünme	25	45.5
		Takım çalışması	25	45.5
		Sorumluluk	18	32.7
		Yenilikçi düşünme	12	21.8
		Liderlik	11	20
		Kişilerarası ilişkiler	11	20
		Girişimcilik	9	16.4

	<i>çok becerinin öğrenilmesine katkı sağlar. Mesela topaç çevirme oyunu oynayan çocukların yaratıcı düşünme, özdenetimi girişimcilik becerileri gelişir (Ö20)</i>	Esneklik ve uyum	3	5.5
		Özdenetim	3	5.5
		Bilgi okuryazarı	1	1.8
		Verimlilik	1	1.8
	<i>Bu oyunlar ile çocukların kendilerine ilişkin farkındalığı artar (Ö32)</i>	Karar verme	30	54.5
		Empati kurma	27	49.1
Diğer 21. yüzyıl Becerileri (110)	<i>Bu oyunlarda merak vardır, hayal kurma vardır Merak ve hayal kurma zenginliği bence 21. Yüzyıl becerilerinin temelidir (Ö50). Bu oyunlar çocukların karar verme becerisine çok etki eder (Ö45).</i>	Öz farkındalık	27	49.1
		Hayal kurma	26	29.1
		Merak	18	32.5

*Bir kişinin cevabı birden fazla temaya dâhil edilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının soru ile ilişkili görüşlerinin çoğunlukla “P21becerileri” temasında olduğu görülmektedir. Bu beceriler arasında “İletişim”, Problem çözme”, “Yaratıcı düşünme” becerilerinin ilk sıralarda yer aldığı görülmektedir. “Karar verme”, “Empati kurma” ve “Öz farkındalık” becerileri ise “Diğer 21 yy. becerileri” temasında ilk sıralarda yer alan becerilerdir. GÇO’ların kullanılmasının yaygınlaştırılmasına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin analizi Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: GÇO’ların Yaygınlaştırılması İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tema	Tema kapsamında örnek cevaplar	Kod	N=55* f	%
Öğretmenlere yönelik öneriler (67)	<i>GÇO'lara ilişkin hizmet içi seminerler verilebilir çünkü yeni nesil öğretmenlerin çoğu bu oyunları bilmiyor (Ö11)</i>	Öğretmenlere seminerler verilmesi	40	72.7
	<i>Öğretmenler çocuklarla hep birlikte bu oyunları oynayabilirler (Ö34)</i>	Çocuklara öğretilmesi	12	21.8
	<i>Bu oyunlar ile ilgili araştırma ödevleri verilebilir (Ö19, Ö45)</i>	Öğretmenlerin çocuklarla birlikte oynanması	8	14.5
		Çocuklara araştırma ödevleri verilmesi	7	12.7
Velilere yönelik öneriler (26)	<i>...veliler çocuklarını dijital oyunlardan uzaklaştırıp bu oyunlara yöneltebilir (Ö6)</i>	Velilerin çocuklarını GÇO'lara yönettirmesi	10	18.2
	<i>...veliler bu oyunlar ve yararları hakkında bilgi sahibi değiller, bilgilendirilebilirler böylece çocukları ile oynayabilirler (Ö19)</i>	Velilerin GÇO'lar hakkında bilgilendirilmesi	8	14.5
	<i>Anne babalar çocukları ile hep beraber bu oyunları oynayabilir mesela beştaş anne baba ile oynayabilir (Ö43)</i>	Velilerin çocuklar ile farklı GÇO'ları oynaması	8	14.5
Öğretim programları yönelik öneriler (47)	<i>Farklı derslerin öğretim programlarına GÇO'lar eklenebilir (Ö1, Ö8, Ö17, Ö45). Okul öncesi ve ilkökul düzeyinde GÇO'lara daha yer verilebilir (Ö8, Ö17, Ö46).</i>	Farklı derslerin öğretim programlarına eklenmesi	13	23.6
		Sınıf öğretmenliğindeki öğrencilerin dersi seçmesi	12	21.8
		Okul öncesi öğretmenliği programına seçmeli ders olarak eklenmesi	12	21.8
	<i>İlkokulda GÇO'lara yönelik seçmeli bir ders açılabilir (Ö1, Ö25)</i>	İlkokulda GÇO'nun seçmeli ders olması	9	16.4
Farklı kurum/kuruluşlara yönelik öneriler (47)	<i>Bu oyunları çoğumuz tanımıyoruz bilmiyoruz, bunları çocuklara tanıtan afişler, broşürler hazırlanabilir (Ö23)</i>	Öğrencilere ödüllü GÇO yarışmaları düzenlenmesi	19	34.5
	<i>Çocukların ilgisini çeken dijital platformlarda GÇO'lar tanıtılabilir öğretilbilir (Ö35)</i>	Park ve okul bahçelerinde GÇO'lar yönelik alt yapıların hazırlanması	12	21.8
		Çocuklara GÇO'ları tanıtan afişler, broşürler hazırlanması	8	14.5
	<i>Çizgi filmlerde GÇO'lara yer verilebilir (Ö55)</i>	Çocuklara GÇO'ları tanıtan uygulamalı eğitimler verilmesi	5	9.1

		Dijital platformlarda GÇO'ları tanıtılması	2	3.6
		Çizgi filmlerde GÇO'ları kullanılması	1	1.8
Akademik alana yönelik öneriler (10)	<i>GÇO'larla ilgili öğretici resimli kitaplar hazırlanarak bu oyunların öğretilmesi sağlanabilir (Ö55)</i>	GÇO'larla ilgili kitapların hazırlanması	5	9.1
	<i>Bu oyunlar günümüze uyarlanabilir mesela sek sek oyunu için hazır pedler görmüştüm (Ö16)</i>	GÇO'ların günümüze uyarlanması	3	5.5
	<i>Bu ders için yaptığım araştırmalarda GÇO'larla ilgili akademik çalışmaların sayısının çok az olduğunu gördüm bence artırılması gerekir (Ö19)</i>	GÇO'larla ilgili akademik çalışmaların artırılması	2	3.6

*Bir kişinin cevabı birden fazla temaya dâhil edilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmeni adayları GÇO'ların yaygınlaştırılması yönündeki görüşlerinin beş temada toplandığı görülmektedir. Bunlar arasında “Öğretmen/öğretmen adaylarına yönelik öneriler” teması ilk sırada yer alırken “Akademik Alana Yönelik Öneriler” son sırada yer almaktadır.

3. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma sınıf öğretmeni adaylarının GÇO'lar hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür. Çalışmada katılımcıların çoğunluğunun GÇO kavramını toplumların kültürü ile ve özellikle “*nesilden nesile aktarılan oyunlar*” ifadesini ile ilişkilendirdikleri saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün GÇO kavramını; oynandığı zaman, çocukların gelişim alanları ve oynayan kişiler ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. GÇO kavramı genel çerçevede “*yaşanılan toplumun kültürünün bir parçası haline gelmiş ve toplumun geçmişini yansıtan eğlenme amacıyla bireysel veya toplu olarak yapılan etkinlikler*” olarak ifade edilmektedir (Şimşek, 2021). Elde edilen bulgular katılımcıların genel anlamda kavram hakkında bilgiye sahip olduğuna işaret etmektedir. Benzer bulgulara Erol, vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada da rastlanmıştır.

Çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının GÇO'ların çocukların başta sosyal-duygusal ve bilişsel-zihinsel olmak üzere literatürde yer alan tüm gelişim alanlarını pozitif anlamda geliştirdiği görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. GÇO'ların dil gelişimine olan katkılarına ilişkin katılımcı görüşlerinin ise diğer gelişim alanlarına kıyasla sınırlı kaldığı saptanmıştır. GÇO'lar tüm gelişim alanlarını pozitif yönde etkilemektedir (Kamaruddin, Tannady ve Aina, M., 2023; Kenanoğlu ve Duran 2021; Ningsih, Cendana ve Purwandari, 2022). Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının GÇO'ların çocukların öğrenme ortamlarında kullanılması hakkında genel anlamda bilgi sahibi olduğu söylenebilir. Konu kapsamında öğretmen /öğretmen adayları ile yapılan sınırlı çalışmalarda eğitim-öğretim programlarında, ders içi ve ders dışı etkinliklerde GÇO'lara yeterince yer verilmediği ve bu etkinliklerin gelişim alanlarına olan katkıları hakkında öğretmenlerince yeterince bilgi sahibi olmadığı belirtilmektedir (Adi, et al. 2022; Küçükbiş, vd., 2022). Bu çalışmanın örneklemini GÇO dersini alan katılımcılardan oluşturulduğundan çocukların farklı gelişim alanlarına katkıları hakkında genel anlamda bilgi sahibi olması beklenen bir sonuçtur.

Yürütülen bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının GÇO'ların çocuklara özellikle saygı yardımlaşma sevgi sorumluluk, dürüstlük gibi bazı kök değerlerinin kazandırılmasında etkili oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların “özdenetim” kök değerinin çocuklara kazandırılması

konusunda ise GÇO'ları pek başarılı bulmadıkları saptanmıştır. Bu durum bu kök değerini içeriğini tam olarak bilmemelerinden kaynaklanabilir. Konu ile ilgili fazla çalışmaya ulaşılamamasına rağmen okul öncesi öğretmenlerinin özdenetim kök değerini vermekte zorlandığı belirtilmektedir (Arslan, 2022). Öğretmen/ öğretmen adayları özdenetim kök değerini yeterince bilmemektedir (Akhan, Subaşı ve Açıl, 2020; Sezer, 2021). GÇO'lar çocuklara bulunduğu toplumun değerlerini kazandırmakta bu değerlere uygun davranışlar göstermelerine dolayısıyla sosyal yaşama uyumunu kolaylaştırmaktadır (Deniz ve Karagöl, 2018; Ilgar ve Tutumlu, 2021; Sümbüllü ve Altınışık, 2016; Yeniasır ve Gökbulut, 2019). Sınıf öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada GÇO'ların değerler eğitimi açısından çok önemli görüldüğü belirlenmiştir (Oğuz Haçat ve Topal, 2021). Dolayısıyla öğretim programlarında yer alan adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik kök değerlerinin (MEB, 2022; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2017) çocuklara kazandırılmasında GÇO'lardan yararlanılması mümkün olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının 21. yy. becerilerinin çoğunun çocuklara kazandırılmasında GÇO'ların kullanılabilirliği görüşüne sahip olduğu saptanmıştır. Çalışmada özellikle iletişim, yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme, takım çalışması, becerileri gibi P21 kapsamındaki becerilerin çocuklara kazandırılmasında GÇO'ların yararlanılabileceği belirlenmiştir. Ayrıca diğer 21. yy. becerilerinden özellikle “karar verme” becerisinin GÇO'lar kullanılarak kazandırılabilirliği saptanmıştır. *Bireylerin günümüzdeki çalışma ve sosyal yaşantılarında çağın gerekliliklerine uygun olarak başarıyı elde etmeleri için sahip olması gereken beceriler*” 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilmektedir (Battelle for Kids, 2021), Bu becerilerin eğitim ortamlarında çocuklara kazandırılması mümkündür (Battelle for Kids, 2021; Uygun ve Güner, 2016; Çiftçi, Sağlam ve Yayla, 2021). Diğer yandan erken yaşlarda kazanılan becerilerin davranış haline getirilmesi kolaylaşmaktadır (Bee ve Boyd, 2012; Berk, 2013). Farklı alanlarda GÇO'lara ilişkin yapılan çalışmalarda eleştirel düşünme (Şimşek, 2021), problem çözme (Budak, vd., 2017; Savaş ve Gülüm, 2014), yaratıcı düşünme (Dehkordi, 2017; Tatlı, 2018; Charles, et al. 2017; Zayyadi, Hasanah ve Surahmi 2018), takım çalışması ve karar verme (Yıldız ve Koçak, 2022) gibi becerileri geliştirdiği rapor edilmektedir. Bu becerilerden biri olan yaratıcı düşünme becerisinin ise kişilik özellikleriyle iç içe geçmiş bir yapıya sahip olması nedeniyle küçük yaşlarda kazanıldığında farklı konular arasında özgün bağlantılar kurulmasını kolaylaştırdığı bildirilmektedir (Liang, 2002; Yeşilyurt, 2020). Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda yürütülen bu çalışmada GÇO'ların en fazla geliştirdiği 21. yy. becerileri arasında yaratıcı düşünme becerisi de bulunmaktadır. Bu nokta ise ilkökul dönemindeki çocukların öğrenme ortamlarında bu etkinliklere yer verilmesini daha önemli hale getirmektedir.

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının GÇO'ların başta sosyal bilgiler/hayat bilgisi, Türkçe, matematik olmak üzere farklı derslerde kullanılabilirliği görüşünde olduğu belirlenmiştir. GÇO'ların Milli Eğitim kazanımları doğrultusunda gerekirse birtakım eklemeler yapılarak öğrenme ortamlarında kullanılabilirliği mümkündür (Erol, vd., 2022). GÇO'ların farklı derslere uyarlanması mümkündür (Turan, vd., 2020). Benzer şekilde başta sosyal bilgiler, hayat bilgisi, olmak üzere Türkçe, matematik ve diğer derslerde GÇO'ların kullanılması ile etkili ve eğlenceli öğrenmenin sağlanabileceği belirtilmektedir (Çelik, 2020; DüNDAR, 2022; Erol, vd., 2022; Hacısalihoğlu Karadeniz, 2017; Iasha, Al Ghozali, Supena, Wahyudiana, Setiawan ve Auliaty, 2020; Öngören ve Gündoğdu, 2021; Salsabilah, Rahmah, Wulandari ve Soebagy, 2022; Turan, vd., 2020). Dolayısıyla bu çalışmadan elde edilen sonuçlar literatürle desteklenmektedir.

Çalışma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarına göre GÇO'ların kullanımının yaygınlaştırılması için en önemli görevin öğretmen/öğretmen adaylarına, öğretim programlarına ve farklı kurum/kuruluşlara düştüğü belirlenmiştir. Çalışmanın bulguları arasında önemli yer bulan “öğretmenler için GÇO seminerlerinin düzenlenmesi” ile ders içi ve dışı öğrenme ortamlarında bu etkinliklerin kullanılmasına önemli katkılar sağlamak mümkün olabilir. Zira GÇO'ların öğretmenler tarafından bilinmediği ve öğretim programlarında da bu etkinliklere yer verilmediği bildirilmektedir (Adi, et al. 2022; Küçükbiş, vd., 2022). GÇO'ların yaygınlaştırılması konusunda çalışmadan elde edilen bir diğer bulgu ise farklı kurum/kuruluşlara yönelik öneriler arasında yer alan ödüllü GÇO yarışmaları düzenlenmesidir. Son dönemlerde değişik yaş gruplarına yönelik GÇO şenlikleri düzenlendiği bilinmektedir (MEB, 2023). Dijital oyunların çocuklara GÇO'ları unutturduğu günümüzde düzenlenen bu şenlikler ile onların farklı alanlardaki gelişimlerinin desteklenmesinin yanı sıra kültürümüzün bir parçası olan bu oyunlarının yaşatılması mümkün olacaktır.

4. Öneriler

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının GÇO hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini GÇO dersini alan sınıf öğretmeni adaylarından oluşturulmuştur. Dolayısıyla dersi almayan sınıf öğretmeni adaylarının konu hakkındaki düşüncelerinin farklı olması beklenen bir sonuçtur. Buradan hareketle bu çalışmanın ilk önerisi GÇO seçmeli dersinin daha fazla öğrenci tarafından seçilmesi veya zorunlu hale getirilmesidir. GÇO ve eğitim öğretim ortamlarında kullanılmasına ile ilgili verilecek seminerler, hizmet içi eğitimler ile dersi almamış öğretmen adaylarının eksikliklerinin giderilmesi muhtemeldir. Çalışmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak sınıf öğretmeni adaylarının GÇO ve eğitim ortamlarında kullanılması hakkında genel olarak bilgi sahibi olduğu söylemek mümkündür. Fakat çalışmada öğretmen adaylarının GÇO ile bazı kök değerleri yeterince ilişkilendiremediği belirlenmiştir. Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarına verilecek derslerde GÇO'ların öğrenme ortamlarında kullanılmasının faydaları üzerinde daha ayrıntılı durulması, bu kültür hazinelerinin öneminin daha ayrıntılı anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Ayrıca konuya ilişkin eğitim alanında yapılan akademik çalışmaların sayısının artırılması da öneriler arasındadır.

Kaynaklar

- Adi, B. S., Irianto, D. P., & Sukarmin, Y. (2022). Teachers' perspectives in motor learning with traditional game approach for early childhood. *Cakrawala Pendidikan: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 41(1), 1-11. doi:10.21831/cp.v41i1.36843.
- Akhan, N. E., Subaşı, E. ve Açıl, F. B. (2020). Öğretmen adaylarının kök değerlere ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 115-134.
- Anning, A. & Edwards, A. (2006). *Promoting children's learning from birth to five: developing the new early years professional*. Open University, (2. Edition), Newyork, McGraw-Hill Education.
- Arslan, A. (2022). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kök değerlere yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Asya Studies*, 6(22), 29-44.
- Aypay, A. (2016). Investigating the role of traditional children's games in teaching ten universal values in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(62), 283-300 Retrieved from.

- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231–274.
- Baran Kaya, T., Arslan, S. ve Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2022). Geleneksel çocuk oyunlarının matematik öğretiminde kullanılmasına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 1879-1914.
- Battelle for Kids, (2021). Framework for 21st century learning, 21st century student outcomes and support systems, Erişim: 05.05.2023 <http://www.p21.org/storage/documents/doc>.
- Beaulieu, R. (2017). Phenomenography: Implications for expanding the educational action research lens. *Canadian Journal of Action Research*, 18(2), 62-81.
- Bee, H. & Boyd, D., (2012). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (Çev: O. Gündüz) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Berk, L. (2013). *Çocuk gelişimi*. (Çev: A. Dönmez) Ankara: İmge Kitabevi.
- Budak, M., Kılıç, M. ve Taşkın, H. (2017). The effect of traditional children's games on orientation and rhythm ability. *Science. Movement and Health Dergisi*, 17(2), 200-204.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 25. Baskı. Ankara, Pegem Akademi.
- Charles, M. A. G., Abdullah, M. R., Musa, R. M. & Kosni, N. A. (2017). The effectiveness of traditional games intervention program in the improvement of form one school-age children's motor skills related performance components. *Journal of Physical Education and Sport*, 17, 925-930.
- Çelik, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan becerilerin öğretiminde kullanılabilecek geleneksel çocuk oyunlarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 413-424.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Geliştirilmiş 8. Baskı. Trabzon: Celepler Matbaacılık Yayın ve Dağıtım.
- Çiftçi, S., Sağlam, A. ve Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 24, 718-734. DOI: 10.29000/rumelide.995863.
- Dehkordi, M. R. (2017). The educational impact of traditional games: the role of zurkhaneh sport in educating children. *International Journal of Science Culture and Sport*, 5(3), 134-139.
- Deniz, K. ve Karagöl, E. (2018). Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 244-255.
- Dündar, F. (2022). *5. sınıf alan ve uzunluk ölçme konusunun geleneksel çocuk oyunları ile öğretiminin başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekici, M. (2011). *Halkbilgisi (folklor) derleme ve inceleme yöntemleri*. Ankara: Geleneksel Yayıncılık.
- Erol, M., Akbakra, M. U. ve Karabıçak, N. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarına göre geleneksel çocuk oyunları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20(44), 491-517. [doi:10.34234/ded.1166387](https://doi.org/10.34234/ded.1166387)

- Fırat, H. (2013). Çocuk oyunları-eğitim ilişkisi: bezirgân başı örneği. *Electronic Turkish Studies*, 8(13), 885-896.
- Fromberg, D. P. & Bergen, D. (2006). *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives and meanings*. New York: Routledge.
- Ghipit Charles, M. A., Abdullah, M. R., Musa, R. M., Kosni, N. A., & Maliki, A. B. H. M. (2017). The effect of traditional games intervention programme in the enhancement school-age children's motor skills: A preliminary study, *Health, Movement & Exercise*, 6(2), 157-169.
- Gümüştaş, N. (2010). *Geleneksel çocuk oyunlarından çağdaş eğitimde yararlanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürbüz, D. Ö. (2016). Geleneksel çocuk oyunları ve eğitimsel işlevleri: Emirdağ örneği. *Turkish Studies*, 11(14), 529- 564.
- Hacısalıhoğlu Karadeniz, M. (2017). A general review of acquisitions and problems in the process of adapting and applying traditional children's games into maths, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2245-2262
- Handayani, P. (2017). Upaya peningkatkan keterampilan sosial siswa melalui permainan tradisional congklak pada mata pelajaran IPS. *Premiere Educandum Jurnal Pendidikan Dasar dan Pembelajaran*, 7(1), 39-46.
- Hazar, Z., Tekkurşun Demir, G. ve Dalkıran, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin geleneksel oyun ve dijital oyun algılarının incelenmesi: Karşılaştırmalı metafor çalışması. *Spormetre Dergisi*, 15(4), 179-190.
- Iasha, V., Al Ghozali, M. I., Supena, A., Wahyudiana, E., Setiawan, B. & Auliaty, Y. (2020, September). The Traditional Games Effect on Improving Students Working Memory Capacity in Primary Schools. In *Proceedings of the 4th International Conference on Learning Innovation and Quality Education*, 1-5.
- İlgar, Ş. ve Tutumlu, R. (2021). Traditional Games Played in School in Early Childhood and their Analysis in Terms of Values Education. *Journal of Strategic Research in Social Science*, 7(1), 75-90.
- Kamaruddin, I., Tannady, H., & Aina, M. (2023). The efforts to improve children's motoric ability by utilizing the role of traditional games. *Journal on Education*, 5(3), 9736-9740.
- Karadeniz, M. H. (2017). Geleneksel çocuk oyunlarının matematiğe uyarlanması ve uygulanması sürecindeki kazanım ve problemlere genel bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2245-2262.
- Khan, S. H. (2014). Phenomenography: a qualitative research methodology in Bangladesh. *International Journal of New Trends in Education and Their Implications*, 5(2), 34-43.
- Kleiman, S. (2004). Phenomenology: to wonder and search for meanings. *Nurse Researcher*, 11(4), 7-19. DOI: [doi:10.7748/nr2004.07.11.4.7.c6211](https://doi.org/10.7748/nr2004.07.11.4.7.c6211).
- Koballa, T., Graber, W., Coleman, C., & Kemp, C. (2000). Prospective gymnasium teachers conceptions of chemistry learning and teaching, *International Journal of Science Education*, 22(2), 209-224.
- Kovačević, T. & Opić, S. (2014). Contribution of traditional games to the quality of students' relations and frequency of students' socialization in primary education, *Croatian Journal of Education*, 16(1), 95-112.

- Küçükbiş, H. F., Özkurt, B., Sirkeci, H. ve Öztürk, O. (2022). Geleneksel oyun ve geleneksel çocuk oyunlarının eğitim-öğretim programlarındaki yeri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(83), 1422-1436.
- Lestaringrum, A. (2017). The effects of traditional game 'congklak' and self-confidence towards logical mathematical intelligence of 5-6 years children. *Journal Ilmiah Pendidikan Prasekolah dan Sekolah Awal*, 3(1), 13-22.
- Liang, T. (2002). *Implementing cooperative learning in EFL teaching: Process and effects*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Taiwan: National Taiwan Normal University.
- Madondo, F. & Tsikira, J. (2021). Traditional children's games: Their relevance on skills development among rural zimbabwean children age 3–8 years. *Journal of Research in Childhood Education*. 36(3), 406–420. DOI: 10.1080/02568543.2021.1982084
- MEB (2022). *Değerler eğitimi etkinlik kitabı öğretim programlarında yer alan kök değerler temalı etkinlik kitabı*. MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- MEB (2023). 2023 Anasınıfı ve ilkokul öğrencilerine yönelik geleneksel çocuk oyunları şenliği.
- Meece, J. & Daniels, D. (2008). *Child and adolescent development for educators* (3rd ed.), New York, NY: McGraw-Hill.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Ningsih, S., Cendana, W., & Purwandari, E. (2022). The effectiveness of konjo traditional game "Ak Bombo-Bombo" in English vocabulary mastery. *Wiyata Dharma: Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan*, 10(2), 119-127.
- Oğuz Haçat, S. ve Topal, M. (2021). Geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimindeki rolünün sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 558-575. DOI: 10.51460/baed.946222
- Öngören, S. ve Gündoğdu, S. (2021). Mathematical skills in traditional children's games in early childhood. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(5), 1052-1064. DOI: 10.24106/kefdergi.735687
- Özalp Gerçekler, G.Ö., Kahraman, A., Yardımcı, F. ve Bolışık, B. (2014). İlköğretim öğrencilerinin geleneksel çocuk oyunlarını oynama durumlarının ve etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Uluslararası Hakemli Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 2(3),49-62.
- Petrovska, S., Sivevska, D., & Cackov, O. (2013). Role of the game in the development of preschool child. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 92, 880-884.
- Ramayenda, N. (2020). Social emotional development of early childhood through traditional games in PAUD terpadu hauriyah halum city of padang. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Proceedings of the International Conference of Early Childhood Education*, 449, 13–16.
- Ramazan, M. O. ve Adak Özdemir, A. (2015). Çocuk oyun alanlarının/parklarının fiziksel özelliklerinin ve kullanıcılarının davranışlarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1558-1576.
- Salsabilah, A. P., Rahmah, A. A., Wulandari, A., & Soebagyo, J. (2022). A review of research: exploring ethnomatematics on indonesian traditional games in mathematics learning. *Journal of Medives: Journal of Mathematics Education IKIP Veteran Semarang*, 6(1), 191-202.

- Savaş, E., Gülüm, K. (2014). Geleneksel oyunlarla öğretim yöntemi uygulamasının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 183-202.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya 25*. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sümbüllü, Y. Z. ve Altınışık, M. E. (2016). Geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimi açısından önemi. *ETÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 73-85.
- Şahin, C. ve Tuğrul, V. M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken Dergisi*, 4(3), 115-130.
- Şimşek, A., (2021). *Geleneksel çocuk oyunlarının kültürel mirasa katkısı ve eğitsel yönünün öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Mersin ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taheri, L. & Chahian, G. (2015). Restoration of traditional children's play in Iranian nomadic societies (Case Study of Kohgilouyeh and Boyer Ahmad). *Children*, 2(2), 211–227.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (2017, Temmuz 18). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine.
- Tatli, Z. (2018). Traditional and digital game preferences of children: A CHAID analysis on middle school students. *Contemporary Educational Technology*, 9(1), 90-110. DOI: <https://doi.org/10.30935/cedtech/6213>.
- Tekindal, M. ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153- 182.
- Telef, B. B. (2016). Investigating the relationship among internet addiction, positive and negative affects, and life satisfaction in turkish adolescents. *International Journal of Progressive Education*, 12(19), 128-135.
- Trajkovik, V., Malinovski, T., Vasileva-Stojanovska, T., & Vasileva, M. (2018). Traditional games in elementary school: Relationships of student's personality traits, motivation and experience with learning outcomes. *PLoS One*, 13(8), DOI: doi.org/10.1371/journal.pone.020217.
- Turan, B. N., Gözler, A., Turan, M., İncetürkmen, M. ve Meydani, A. (2020). Geleneksel çocuk oyunlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3), 231-241. DOI: 10.31680/gaunjs.757332
- Yeniasır, M. ve Gökbulut, B. (2019). Socio-cultural values provided to pre-school children using traditional children games. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 10(2), 127-136.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Research*, 15(25), 3874-3915. DOI: 10.26466/opus.662721.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara. Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, G. (2021). Somut olmayan kültürel mirasın eğitim programlarına yansımaları: hayat bilgisi öğretimi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 231-247. DOI: 10.20860/ijoses.974198.

- Yıldız, R. ve Koçak, Ç. V. (2022). Geleneksel çocuk oyunlarının ilkököl öğrencilerinin karar verme becerilerine etkisi. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 38-44.
- Yurdakal, İ. H. (2018). Değişen sınıf öğretmenliği lisans program içeriğinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 6(29), 1483-1499
- Yükseköğretim Kurumu [YÖK], (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları, programların güncelleme gerekçeleri, getirdiği yenilikler ve uygulama esasları.
- Yüksel, P. ve Yıldırım, S. (2015). Theoretical frameworks, methods, and procedures for conducting phenomenological studies in educational settings. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 1-20. DOI: [doi:10.17569/tojqi.59813](https://doi.org/10.17569/tojqi.59813).
- Zayyadi, M., Hasanah, S., I., & Surahmi E. (2018). Ethnomatematics exploration in traditional games as a form of students social interaction. *JIPM (Jurnal Ilmiah Pendidikan Matematika)*, 6(2), 125-132.

Extended Abstract

Traditional Children's Games are defined as enjoyable and culturally valuable play activities that can positively affect the child's different developmental areas and develop his/her potential. Traditional children's games played by children on the streets until recently have been replaced by digital games played in closed environments. Different studies are being carried out today in order to remember traditional children's games, which are one of our important cultural treasures. In this context, "traditional children's games" course was added to the undergraduate curriculum of the Department of Classroom Teaching, which was updated in 2018-2019, as a field education elective course. By utilizing TCDs in the education process, it will be possible to make positive contributions to the development of children in different fields, to provide fun learning environments and to transfer this cultural heritage to future generations. Teachers are the main factor in the use of traditional children's games in learning environments. However, it is reported that these games are not sufficiently included in education programs and in/out-of-class activities, are not recognized by teachers, and are tried to be kept alive through institutional activities carried out by municipalities and governorships. On the other hand, there are limited studies in the literature examining the views of teachers/pre-service teachers on the subject. Based on these points, the aim of this study is to determine the opinions of prospective classroom teachers about traditional children's games.

In this study, phenomenographic method, one of the qualitative research methods, was used. Phenomenology focuses on phenomena that we are aware of but do not have a detailed and deep understanding. In studies conducted with the phenomenological method, it aims to reveal the participants' perceptions of a concept and events and to make sense of the experience. Since the sample in studies conducted with this method should consist of people who have experienced the phenomenon, the sample of the study was composed of 55 prospective primary school teachers who took the "Traditional Children's Games" course. The sample of this study was determined by criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. The criterion sampling method allows research to be conducted by selecting people, events, objects and situations with certain qualities in order to select information-rich situations in line with the purpose of the study. Therefore, the sample of this study was composed of pre-service classroom teachers who took the Traditional Children's Games course and experienced many Traditional Children's Games with homework assignments during the process.

In this study, an open-ended questionnaire form consisting of 6 questions about Traditional Children's Games was used as a data collection tool. The questions in the questionnaire form are aimed at determining the views of prospective primary school teachers on the concept of Traditional Children's Games and their use in educational environments. While preparing the questions, first of all, the literature on the use of Traditional Children's Games in learning environments was reviewed and a question pool was created regarding the questions that could be asked. While preparing the questions, the opinions of 2 classroom teachers and 2 field expert academicians were consulted. After the interviews, the questions related to the Traditional Children's Games course taken by the classroom teacher candidates were removed from the questionnaire and the number of questions was reduced to 6. The questionnaire questions were examined by 5 prospective classroom teachers in terms of comprehensibility, and necessary arrangements

were made in line with their opinions. Since the courses were conducted remotely due to the earthquake disaster experienced as of the date of the study, the data were collected via the internet at the end of the semester.

As a result of the study, it was determined that prospective primary school teachers mostly associate traditional children's games with the culture of societies. In the study, it was determined that the participants had the opinion that students could gain most of the root values and 21st century skills by utilizing traditional children's games in learning environments. In addition, it was also determined in the study that prospective classroom teachers had the opinion that traditional children's games positively improve all developmental areas of children in the literature, especially social-emotional and cognitive-mental.

It is among the recommendations of the study that seminars and in-service trainings should be given within the scope of the subject in order to overcome the deficiencies of pre-service primary school teachers who have not taken the course.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/1 2024 s. 308-318, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

GÜLTEN DAYIOĞLU'NUN IŞIN ÇAĞI ÇOCUKLARI ADLI BİLİM KURGU ROMANININ FEN BİLİMLERİ KAVRAM YANILGILARI BAĞLAMINDA ANALİZİ

Nurettin ÇALIŞKAN*

Geliş Tarihi: 8 Kasım 2023

Kabul Tarihi: 27 Aralık 2023

Öz

Gülten Dayıoğlu, edebiyatımıza çok sayıda eser kazandırmış yazarlarımızdandır. Gülten Dayıoğlu'nun kaleme aldığı bilim kurgu türündeki eserler birçok baskı yaparak çocuk ve gençlik edebiyatında çok okunan eserler arasında yer almıştır. Bu romanlardan birisi de *Işın Çağı Çocukları*'dir.

Bilim kurgu türündeki eserlerin en önemli özelliklerinden birisi, bilimden güç alarak kurguya gitmesidir. Bu eserlerde kullanılan kavramların özenle irdelenerek zihinlerde yanlışlığa yol açmayacak şekilde kullanılması gerekmektedir. Kavram yanlışları sonraki öğrenmeleri güçleştirebilmekte ya da öğrenmeyi engellemektedir. Çocuk edebiyatı eserlerinde, varsa kavram yanlışlarının tespit edilmesi ve bunların çocuk okuyucuya açıklanarak yanlışlığının düzeltilmesi gerekli görülmektedir. Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılarak Gülten Dayıoğlu romanlarından *Işın Çağı Çocukları*'nin fen bilimleri kavramlarına ilişkin kavram yanlışları bağlamında analizi yapılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kavram, kavram yanlışlığı, bilim kurgu, Gülten Dayıoğlu.

**ANALYSIS OF GÜLTEN DAYIOĞLU'S SCIENCE FICTION NOVEL
IŞIN ÇAĞI ÇOCUKLARI IN THE CONTEXT OF CONCEPTUAL
MISCONCEPTION ON SCIENTIFIC CONCEPT**

Abstract

Gülten Dayıoğlu is one of our authors, who has contributed many works to our literature. Gülten Dayıoğlu's science fiction works have become widely read in children's and young adult literature, undergoing multiple printings. One of these works is *Işın Çağı Çocukları*.

One of the most important characteristics of works in the science fiction genre is their ability to derive their narrative from science. In these works, it is essential to carefully examine and use concepts in a way that does not lead to misconceptions in the readers' minds. Conceptual misconceptions can make subsequent learning more difficult or even hinder the learning process. In children's literature, it is considered necessary to identify any conceptual misconceptions and, if present, explain them to the child readers to correct these misconceptions. In this work, analysis of Gülten Dayıoğlu's novel *Işın*

* Yüksek Lisans Öğrencisi; Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, n_caliskann@hotmail.com.

Çağı Çocukları is made in the context of conceptual misconception on scientific concept.

Keywords: Concept, conceptual misconception, science fiction, Gülten Dayıoğlu.

Giriş

Gülten Dayıoğlu çocuk edebiyatımıza birden çok eser kazandırmış ve çocuk edebiyatı ile özdeşleşen yazarlarımızdandır (Tağızade Karaca, 2006, s. 144). Gülten Dayıoğlu'nun yazınımıza kazandırdığı 92 kitap bulunmaktadır. Bu eserlerin içinde bilim kurgu türünden olan *Işın Çağı Çocukları* adlı romanı 9-12 yaş arası çocuklara hitap etmektedir (<https://www.gultendayioğlu.com/>, 2023). Kavram yanlışları fen ve matematik alanlarında öğrencilerin en çok zorlandığı, konunun doğru anlaşılmasına engel oluşturan bir durumdur. Bilim kurgu türündeki edebî metinlerin çocuğa katkısının yanı sıra kavram yanlışlığına sebep olup olmadığının da irdelenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada, Gülten Dayıoğlu'nun bilim kurgu eserlerinden olan ve 9-12 yaş çocuklar için 50. baskısı yapılmış *Işın Çağı Çocukları* adlı romanı kavram yanlışlığı bakımından incelenmiştir. Gülten Dayıoğlu'nun bilim kurgu türünde yazmış olduğu pek çok eserinin arasından *Işın Çağı Çocukları* romanı, kitabın çok sayıda baskı yapması ve günümüzde de baskı yapmaya devam etmesinden dolayı tercih edilmiştir.

Kavram, varlığın ya da düşüncenin bellekteki genel tasarımı olarak tanımlandığı gibi nesne ya da olayların ortak niteliklerini kapsayan ve bir paydaş isim altında toplayan genel tasarım olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011, s. 1358). Bunun yanında kavram bilgisi sadece kavramın tanımını bilmek anlamına gelmez. Kavram tek başına bir anlam ifade etmemekle birlikte kendisinin anlamını taşıdığı grupla ilişkilendirilerek anlamı ortaya çıkarmaktadır. Öğrenme aşamasında yeni bilgiler eski bilgilerin üzerine inşa edilmektedir. Bu sebeple yeni kavramların inşasında öğrenilmiş bilgiler önemli bir yer tutmaktadır. Eski bilgi ile yeni bilgi uygun şekilde ilişkilendirildiğinde anlama meydana gelerek öğrenme gerçekleşmektedir (Baki & Kartal, 2004, s. 28). Kişi bir kavramı öğrendiğinde, o kavramın örneklerini tanıyabilecek hâle gelerek bilgisini genişletir (Kızılcıoğlu, 2009, s. 100). Bundan hareketle kavramın öğrenilmesinden sonra karşılaşılan örneklerin zihinde sınıflandırılmasının yapılabildiği anlaşılmaktadır.

İnsanlar çocukluklarından itibaren kavramları ve onların karşılığı olan sözcükleri öğrenir, sınıflandırır, ilişkilendirir böylelikle bilgilerini yeniden düzenler ya da yeni kavramlar ortaya koyarlar (Yağbasan & Gülçiçek, 2003, s. 105). Dolayısıyla ön öğrenmeler, yeni öğrenmelerin temelini oluşturduğu için önemlidir. Önceki öğrenmeler daha sonraki öğrenmeleri olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilir. Kişinin önceki öğrenmeleri, yeni öğrenmelerinde bazen yanlış öğrenmelere neden olabilmekle birlikte bu öğrenmeler bir problem çözümünde ya da bir işlemin yürütülmesinde kişinin aklına uygun düşerken; kişi, yaptıklarının bilimsel geçerliliği olmadığını bilmeyebilir (Yağbasan & Gülçiçek, 2003, s. 102-103). Bahsedilen durum öğrenmede kavram yanlışlarına sebep olmaktadır.

Kavram yanlışları, daha çok şahsi tecrübeler ile oluşan, bilimsel düşünce ve gerçeklere uymayan, doğru öğrenmeleri engelleyen bilgiler olarak tanımlandığı gibi öğrencilerin doğruluğuna inanarak savdukları düşüncelerdir (Çıldır & Şen, 2006, s. 92-93). Öğrencinin kavramı bilimsel gerçeklerden farklı algılaması genel anlamıyla kavram yanlışlığı olarak kabul edilmektedir. Kavram öğretimi esnasında öğrenci kendi öğrendiği kavramı ölçüt olarak alabilmektedir. Öğrencinin ölçüt olarak aldığı kavramda yanlışlık varsa, öğrenci söz konusu kavramı eksik veya yanlış olarak öğrenebilir. Nitekim yanlış öğrenilen bir kavramı düzeltmek

kavramı yeni öğrenmekten daha zor olmaktadır (Ülgen, 2001, s. 138). Bu sebeple yanlış öğrenmelere sebep olabilecek kullanımlardan kaçınılması gerekmektedir.

Eryılmaz ve Sürmeli, kavram yanlışlarının bir hata olmadığını ya da bilgi eksikliği sebebiyle verilen yanlış cevaplar olmadığını; bilginin zihinde bir kavramın yerine oturmuş fakat bilimsel olarak o kavramın tanımından farklı olmasından kaynaklı olarak oluştuğunu söylemektedir (Eryılmaz & Sürmeli, 2002, s. 1). Bu durumu, kişinin yaşantıları ve içsel öğrenmeleri tetiklemektedir. Öğrencinin ailesinden, çevresinden, medyadan, kitaplardan vb. edindiği kavramlar, sonraki öğrenmelerinde yanlışlara düşmesine sebep olabilir. Bu konu ile ilgili günlük yaşantımızdan bir örnek verecek olursak: genellikle şekerin çayda eridiği düşüncesi “Çayı karıştır da şeker erisin.” ifadesiyle verilmiş olur. Fakat bilimsel olarak erime değil çözünme meydana gelmektedir. Öğrenci daha sonra çözünme konusunu gördüğünde zihnindeki şablona ters düştüğü için bunun erime olduğunu iddia edebilir (Boyras ve diğerleri, 2016, s. 235). Bu örnekte görüldüğü gibi kavram yanlışlarına sebep olan bu tip öğrenmelerde bahsedilen kişisel deneyimler içsel olabileceği gibi çevresel de olabilmektedir. Çevresel kaynakların içerisinde yer alan kitapların da kavram yanlışları açısından ele alınması ve titizlikle hazırlanması gerektiği düşünülmektedir.

Çocuk edebiyatı, çocuklar için ya da çocukça yazılan ve onların ruhunu taşıyan yapıtlardan oluşan edebiyat olarak tanımlanmaktadır (Bilkan, 2005, s. 7). Çocuk edebiyatı ürünleri, yazarların konuyu ele alış biçimlerinde farklılıklar olsa da bütün türlerdeki yapıtların, hem ele aldıkları konu hem de anlatım teknikleri açısından çocukların dünyasını geliştirmeye yönelik olmalıdır (Arseven, 2005, s. 51). Çocuklar için hazırlanan eserler onların duyuşsal ve bilişsel becerilerini desteklemelidir (Karatay, 2020, s. 110). Dolayısıyla çocuk edebiyatı kapsamında hazırlanan çocuk kitaplarının taşınması gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Çocuk kitaplarında bulunması gereken özelliklerden birisi de çocukların kavramsal gelişimlerine katkı sağlayacak anlatımın olmasıdır (Sever, 2015, s. 89). Bundan hareketle çocuk romanlarının bir türü olan bilim kurgu romanlarının da temelde kavramsal gelişime katkı sağlayacak nitelikte olması gerekir.

Bilim kurgu kelimesinin kavram olarak ortaya çıkışı ABD’de yayınlanan *Science Wonder Stories* adlı derginin 1929 yılındaki ilk sayısının sunuş bölümünde Science-Fiction adıyla gerçekleşmiştir (Sarı, 2021, s. 5). Yazınımızda ise Orhan Duru, buna karşılık gelen “bilim kurgu” ifadesini Türk Dili Dergisi’nin 256. sayısında önermiş ve kabul görmüştür. Bu kelimeyi önermesinin sebebi “science” kelimesine karşılık türün bilimle bağlantılı olmasından dolayı “bilim” kelimesinin; “fiction” kelimesine karşılık yine türün özelliğine uygun olarak “kurgu” kelimesinin kullanımının uygun olacağı düşüncesidir (Reyhanoğulları, 2012, s. 2184). Böylelikle edebiyatımızda ve sonrasında sinema gibi diğer alanlarda da bilim kurgu bir tür olarak kullanılmaya başlamıştır.

Bilim kurgu, bilimdeki mevcut verilerden esinlenerek oluşturulan kurgu olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011, s. 340; Gökçek, 2013, s. 44). Püsküllüoğlu ise bilim kurguyu, çağdaş bilimden hareketle bilimin düş gücüyle birleşmesi sonucu oluşan öykü, roman, film vb. türleri olarak ifade etmektedir (Püsküllüoğlu, 2012, s. 323). Bilim ve pozitif bilime sıkı sıkıya bağlı olan bilim kurgu türündeki eserler kurguladıkları bilimsel gelişmeleri bilimin gerçeklerinden hareketle sunmalıdır ve bunu yaparken bilim dilini ya da buna yakın dili kullanmaları gerekmektedir (Karataş & Fırat, 2007, s. 456; Gökçek, 2013, s. 45). Yalçın ve Aytaş, kitapların türü ne olursa olsun okuldaki programı destekleyici nitelikte ve eğitim programları ile uyumlu olmasının gerektiğini, bunun çocuk eserlerinde aranan önemli niteliklerden biri

olduğundan bahseder (Yalçın & Aytaş, 2003, s. 50). Çocuk okur için hazırlanan her türdeki edebiyat ürünü, çocuğun alacağı eğitim üzerinde önemli etkiye sahiptir (Coşkun, 2022, s. 14). Bunlardan hareketle çocuk okuyucuya hitap eden bilim kurgu eserlerinin, bilimsel çerçevede şekillendirilmesi ve bu eserlerde kullanılan kavramların bilime uygun olarak kavramsal yanılığa yol açmayacak şekilde kullanılması gerekmektedir.

1. Işın Çağı Çocukları'nın Kavram Yanılgısı Bağlamında İncelenmesi

Gülten Dayıoğlu'nun ilk baskısını *Işın Çağı İnsanları* olarak 1987 tarihinde kaleme aldığı kitabının (Dayıoğlu, 1987) Nisan 2023 itibarıyla *Işın Çağı Çocukları* adıyla 50. basımı yapılmıştır (Dayıoğlu, 2023). Bu araştırmada, eserin her iki baskısı da kavram yanılgıları bağlamında incelenmiştir.

Kitap, nükleer silahlar ile dünyanın sonunu getiren devletlere karşılık İleri Görüşlüler ülkesinin daha bebeklik çağındayken ailelerinden çalınarak yetiştirilen genç bilginlerini, bu bilginlerin insanlığın devamını sağlamak için bir bitki geliştirmelerini, bu bitkiyi dünya dışında "Tarım Küresi" adıyla oluşturdukları yapay gezegende üretmeleri ile tarım küresindeyken dünyanın ve onların başına gelenleri konu almaktadır.

Romanın başlarında, genç bilginler buğday hücresine çeşitli bitki hücrelerini aşılıyarak tam besin niteliğinde bir bitki hücresi elde ederler. Bu bitki insan varlığı için gerekli tüm besinleri içermektedir. "Doygu" adı verilen bu bitki, güneş ışınlarını gövde ve yapraklarıyla değil de kökleriyle emerek gelişecektir. Yeşil değil de beyaz bir bitki olarak gövdesi, yaprakları ve ürünü süt beyaz olacaktır (Dayıoğlu, 2023, s. 13-16). Gülten Dayıoğlu bu durumu aktarırken bitkinin güneş ışınlarını köklerinden almasını "emme" sözcüğü ile ifade etmiştir. Gülten Dayıoğlu'nun kullandığı emme sözcüğü fen bilimlerindeki soğurma sözcüğü ile aynıdır. Ortamın ışığının belli miktarda emilmesi olarak tanımlanan bu kavram, yanılgıya sebep olmayacak şekilde kullanılmıştır (TDK, 2011, s. 2131). Ancak ışık enerjisini soğurup bunu kimyasal enerjiye dönüştüren molekülün ismi klorofildir ve bitkiye yeşil renk verir (Yılmaz, 2010, s. 186). Bu durumda bitkide yeşil rengin bulunması ya da bitkinin başka bir şekilde besin üretiminden bahsedilebilir. Besini kökleriyle de olsa güneş ışığıyla üreten bir bitkinin beyaz olabileceği, çocuk okurlarda kavram yanılgısına yol açabilir.

Romanın 17. sayfasında uzaya fırlatılacak olan tarım küresinin onuncu gezegen olacağından bahsedilir. Burada Dayıoğlu şu cümleyi kurmuştur: "Güneş çevresindeki, bilinen dokuz gezegene, tarım küresi, onuncu gezegen olarak katılacak." (Dayıoğlu, 2023, s. 17). 6. Sınıf fen bilimleri ders kitabında 1930 yılında keşfedilen Plüton'un 2006'da alınan karar ile gezegen statüsünden çıkarıldığından bahsedilmektedir (Aydın ve diğerleri, 2023, s. 19). 2006 yılında Uluslararası Astronomi Birliğinin genel kurulunda alınan karar ile güneş sistemimizde sekiz gezegen olduğu kabul edilmektedir ve Plüton cüce gezegen olarak sınıflandırılmaktadır (Akoğlu, 2006, s. 24). 1984 basımı *Işın Çağı İnsanları* romanındaki bu bilginin 2023 yılı *Işın Çağı Çocukları*'nda da güneşin çevresinde sekiz gezegenin döndüğü yönünde düzeltilmediği tespit edilmiştir. Yazarın burada Plüton'u gezegen sınıfında alması çocuk okuyucunun gezegen kavramı ile ilgili yanılgıya düşmesine sebep olabilir.

Romanın 35. sayfasında, Doygu bitkisinin toplama işini robotların yaptığı anlatılır. Bitkiler kökten robotlar aracılığı ile söküldükten sonra eritilen doygular, gübre olarak yeniden tarlalara püskürtülür (Dayıoğlu, 2023, s. 35). Gülten Dayıoğlu, bitki sapsularına robotların yaptığı işlemi "eritme" olarak almıştır. Eritme eylemi, erime eylemini gerçekleştirmek ya da

metallerdeki erimeyi sağlamak amacıyla dökülmeden önce yapılan sıvılaştırma anlamına gelmektedir (Püsküllüoğlu, 2012, s. 704). Kavram olarak erime; gaz, sıvı ya da katının başka gaz, sıvı ya da katı içerisinde kimyasal değişikliğe uğramadan bağdaşık olarak dağılması, iki veya daha çok maddenin bağdaşık moleküler karışımı olarak tanımlanmaktadır (Avundukluoğlu & Turhan, 2007, s. 186). Gülten Dayıoğlu'nun bahsettiği kavram ise bir bütünü parçalarına ayırmak anlamına gelen parçalamadır (Püsküllüoğlu, 2012, s. 1527). Bu bölümde eritme sözcüğünün parçalama sözcüğünün yerine kullanılmasının, kavram olarak yanlışlığa yol açabileceği tespit edilmiştir.

Romanın devamında, tarım küresinde yaşayan genç bilginlerin ve üzerinde deney yapılan maymunların önce tüyleri daha sonra da bütün vücutları süt beyaz olur. Tarım küresindeki genç bilginler, bu durumu araştırdıklarında beyazlamanın güneş ışınlarından kaynaklandığını tespit ederler (Dayıoğlu, 2023, s. 35). Güneş ışınları deride -zenci ve koyu deri renkli kişilerin dışında-bronzlaşma tepkisine yol açar (Gül, 2015, s. 147). Bu, derinin renginin koyulaşması anlamına gelir. Güneş ışınları insan teninin beyazlaşmasına yol açmaz. Sadece vitiligo hastalığında vücutta beyaz lekelerin oluştuğu bilinmektedir. Bu hastalığın lezyonlarının, güneşe daha çok maruz kalan yerlerde görüldüğü ve güneşlenmenin lezyonları daha belirgin hâle getirdiği bilinmektedir (Canan Demirbağ & Güngörmüş, 2012, s. 44). Gülten Dayıoğlu'nun burada kavram olarak bronzlaşmayı kullanmak yerine beyazlaşmayı tercih etmesi kavram yanlışlığına sebep verebilecek bir kullanım oluşturmuştur. Nitekim güneşten kaynaklı olarak beyazlaşma olmaz, olsa da bu vitiligo hastalığından kaynaklanarak bölgesel olarak gerçekleşebilir.

Romanın 36. sayfasında, tarım küresinde bir gün uzayın derinliklerinden korkunç bir gümbürtünün belirdiği anlatılır (Dayıoğlu, 2023, s. 36). Gülten Dayıoğlu, uzayda patlayan bir yıldızın sesinin gümbürtü şeklinde tarım küresine ulaştığını ifade eder. Sesin oluşumu ve yayılımına bakıldığında, titreşim dalgaları olan sesin, boşlukta yayılmadığı bir fizik kuralı olarak karşımıza çıkar (Ültay & Yeşilyurt, 2019, s. 150). Uzayda sesin yayılmayacağı bilimsel bir gerçektir. Tarım küresinde duyulan gümbürtünün Gülten Dayıoğlu'nun da belirttiği gibi haritalarda bile olmayan bir yıldızdan gelmesi bilimsel olarak mümkün değildir. Kitapta yer alan bu ifadenin, sesin yayılması ile ilgili kavram yanlışlığına sebep verebilecek bir kullanım olduğu tespit edilmiştir. Gülten Dayıoğlu aynı bölümde ses dalgalarının tarım küresine çarptığından ve kürenin sarsıldığından bahseder (Dayıoğlu, 2023, s. 36). Yukarıda bahsedilen gümbürtünün kürede duyulmasının mümkün olmadığı gibi ses dalgalarının da küreyi etkilemesi bilimsel olarak mümkün değildir. Nitekim ses dalgaları, katı ortamlarda tanecik titreşimini yanındaki taneciğe aktararak yayılır (Ültay & Yeşilyurt, 2019, s. 150-151). Gülten Dayıoğlu bu bölümde sesin titreşimi ile kavram yanlışlığına yol açacak bir kullanım yapmıştır.

Kitabın 47. sayfasında Gülten Dayıoğlu, annelerin bebeklere doyguyu bitkisini ezerek kaynatarak verdikleri fakat bebeklerin doyguyu bu yolla özümseyemediklerinden bahseder (Dayıoğlu, 2023, s. 47). Gülten Dayıoğlu'nun burada kullandığı özümseme kavramı, özümleme kavramıyla aynı anlamda kullanılmıştır. Özümseme (özümleme), canlıların dışarıdan aldıkları besinleri değiştirerek vücudun ihtiyaç duyduğu maddelere dönüştürmek anlamına gelmektedir (Püsküllüoğlu, 2012, s. 1513-1514). Özümsemeyi; bebeklerin vücutlarının doyguyu besinini işleyerek ihtiyaç duyduğu maddelere dönüştürmek anlamına gelecek şekilde kullanan yazarın, bu kavramı uygun şekilde kullandığı anlaşılmaktadır. Kavram olarak yanlışlığa yol açmadığı tespit edilmiştir.

Gülten Dayıoğlu; ilerleyen bölümlerde bilginlerin bebekler için doyguyu bitkisini ezerek toz hâline getirdiklerini, bu tozu sulandırıp mama koyuluğuna dönüştürdüklerinde bu durumun bileşimi soysuzlaştırdığını anlatmıştır (Dayıoğlu, 2023, s. 52). Burada kullanılan soysuzlaştırma kavramı, canlı ya da organik bileşimin iyiden kötü duruma gitmesi anlamına gelmektedir (Püsküllüoğlu, 2012, s. 1724). Gülten Dayıoğlu, soysuzlaştırma kavramını bu bölümde doyguyu bitkisinin besleyici özelliklerinin iyi durumdan kötü duruma gittiği anlamında kullanmıştır. Yazarın soysuzlaştırma kavramını anlamına uygun kullanarak kavram yanlışlığına sebep olmadığı görülmektedir.

Romanın 54. sayfasında tarım küresine bir ışık topu gelir. 8 numaralı bilgin bu ışık topunu ayırıştırır. Bilgin, ışını insan ve maymunların kan hücrelerine işleyerek onların iyi insan olmalarını sağlar. Kitapta dünyanın insanlık olarak seyrini değiştiren bu olaydan sık sık bahsedilmiştir (Dayıoğlu, 2023, s. 54). Kan, kan hücreleri ile kan plazması olarak iki bölümden oluşmaktadır (Aydın ve diğerleri, 2023, s. 60). Kanın görevleri ise hücrelerin ihtiyaç duyduğu oksijen ve besini taşımak, vücudu mikroplardan korumak, yaralanmalarda kanamayı durdurmak, vücut ısısını düzenlemek, hormonları ilgili organlara ulaştırmak, hücrelerde oluşan atık maddeleri taşımak şeklinde sıralanmaktadır (Aydın ve diğerleri, 2023, s. 59). Görüldüğü gibi kanın, insanların duygu ve düşüncelerini yönetme görevi bulunmamaktadır. Gülten Dayıoğlu'nun kan hücrelerine etki eden ışın aracılığı ile insanların davranışlarının değişeceği anlatımının çocuk okuyucuda kanın görevleri yönünden kavramsal yanlışlığa yol açabileceği düşünülmektedir.

Gülten Dayıoğlu, romanın 89. sayfasında nükleer savaş sonrası solunan havanın bileşiminin yozlaşmasından bahseder (Dayıoğlu, 2023, s. 89). Burada Gülten Dayıoğlu, bileşim ve yozlaşma olarak iki kavram kullanmıştır. Bileşim bir fizik kavramı olarak bileşik ile aynı anlama gelmektedir. Birleşik ise bilimsel olarak birden fazla elementin birleşmesi ile oluşarak bu elementlerden bağımsız fiziksel, kimyasal özellikli madde olarak tanımlanmaktadır (Avundukluoğlu & Turhan, 2007, s. 51). Solunan havanın farklı elementlerden oluştuğu bilinmektedir (Çelik, 2015, s. 30). Gülten Dayıoğlu'nun solunan havayı bileşim (bileşik) olarak kullanmasının, kavram yanlışlığına sebep vermeyecek bir ifade olduğu anlaşılmaktadır. Yozlaşma, doğasında bulunan iyi nitelikleri yitirmek anlamında kullanılan bir kavramdır (Püsküllüoğlu, 2012, s. 2075). Yazar yozlaşma kavramını, solunan havanın iyi niteliklerini yitirdiği anlamında kullanmıştır. Gülten Dayıoğlu'nun burada kavram yanlışlığına yol açacak bir kullanım yapmadığı tespit edilmiştir.

Kitapta, çocuk okurda kavram yanlışlığına yol açabilecek ve kavram yanlışlığına yol açmayacak kullanımlar belirtildiği gibi tespit edilmiştir. Kitapta geçen fen bilimlerine ait kavramların kullanımları aşağıda tablo şeklinde sunulmuştur:

Tablo 1: Kitapta Bulunan Fen Bilimlerine Ait Kavramların Kullanımları	
Kavram Yanlışlığına Sebep Olabilecek Kullanımlar	Kavram Yanlışlığına Sebep Olmayacak Kullanımlar
Güneş ışığıyla besin üreten doyguyu bitkisinin tamamen beyaz olması, yeşil rengi içermemesi.	Emme sözcüğünün bitkinin güneş ışığını soğurması anlamına gelecek şekilde kullanılması.
Güneş sisteminde bulunan gezegenler için gezegen ve cüce gezegen ayrımına gidilmemesi.	Canlıların dışarıdan aldıkları besinleri vücudun ihtiyaç duyduğu maddelere dönüştürmek anlamında kullanılan özümseme kavramı.
Eritme sözcüğünün kavram olarak parçalama anlamına gelecek şekilde kullanılması.	Doyguyu bitkisini sulandırıp mama kıvamına getirdiklerinde bileşimin soysuzlaşması.

Güneş ışınlarının bütün vücudu beyazlatması.	Solunan havanın bir bileşim olarak ele alınması.
Sesin uzayda yayılarak tarım küresine gümbürtünün ulaşması.	Solunan havanın iyi niteliklerini kaybetmesi olarak kullanılan yozlaşma.
Ses dalgalarının uzaydaki tarım küresini etkilemesi.	
Kan hücrelerindeki değişiklik ile insanların duygularının değişerek iyi insana dönüşmeleri.	

2. Tartışma

Gülten Dayıoğlu'nun bilim kurgu türünde yazdığı eserler ile ilgili daha önce yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Düzenli Gür, Gülten Dayıoğlu'nun *Dünya Çocukların Olsa ve Işın Çağı Çocukları* adlı romanlarını bilim kurgu ve çocuk edebiyatı bağlamında inceleyerek *Işın Çağı Çocukları* adlı romanın bilim kurgu türünün özelliklerini taşıdığını tespit etmiştir (Düzenli Gür, 2021, s. 15). Karagöz ise *Işın Çağı Çocukları*'ni bilim kurgunun temel kavramları ve çocuk / gençlik yazını bağlamında incelediği çalışmasında bilim kurgu türündeki eserlerin bilimsel gerçekliğe dayandırılması gerektiğini vurgulayarak, bu romanda bilimsel verilerle insan ve toplum gerçeğinin harmanladığından bahseder ve yapıtı Gülten Dayıoğlu'nun akıl ve bilimi ne kadar önemseydiğinin bir göstergesi olarak kabul eder (Karagöz, 2015, s. 43-47). Sınar Çılgın, çalışmasında Gülten Dayıoğlu'nun bilim kurgu eserlerinden hareketle bilimin ve aklın ışığına derinden bağlı olduğunu söylemektedir (Sınar Çılgın, 2005, s. 45). Yapılan bu çalışmalar Gülten Dayıoğlu'nun bilim kurgunun temel niteliklerine uygun eserler verdiğini göstermekle birlikte Dayıoğlu'nun eserlerindeki kavram yanlışlarının tespiti üzerine herhangi bir çalışmanın yapılmadığı, eserlerin bu bağlamda analiz edilmediği tespit edilmiştir.

Bilim kurgu türünde yazılmış eserler çocuk okuyucunun ilgisini çekebilecek türdeki eserlerdendir. Bu türde yazılan eserler kurgudan yola çıkarak gelecekte gerçekleşebilecek olayları konu edinerek çocuk okurun ufkunu açabilir. Bilim kurgu türündeki eserler yarı düşün yarı gerçek bir tür olan fantastik yapıtlara karşılık akılcılıktan beslenir ve bilimsel ya da bilimsel gibi görünen bir temele oturur (Karagöz, 2015, s. 43). Bilim kurgu türündeki eserler, çocuk okurda eleştirel düşünmeyi ve araştırma yapmayı kamçılarken; çocuk okurun fen bilimleri ve sosyal bilimler üzerindeki motivasyonunu arttırır (Dellal, 2010, s. 63). Gülten Dayıoğlu'nun *Işın Çağı Çocukları* adlı romanı bilim kurgu türünün temel niteliklerini taşıyan bir eserdir (Düzenli Gür, 2021, s. 15). Buna karşılık sadece bilimi konu alan değil diğer türde kaleme alınmış eserlerde de çocuk okuyucunun sonraki öğrenmelerini olumsuz etkileyebilecek unsurlardan arındırılmış olması gerektiği bilinen bir gerçektir. Kavram yanlışları okuyucunun ileri öğrenmelerini olumsuz etkileyen, yanlış ya da eksik öğrenmelere sebep olan bir durumdur. Öğrencilerdeki kavram yanlışlarına yönelik yapılan çalışmalar, öğrencilerin bu yanlışları önceki tecrübeleriyle birlikte sınıfta ve sınıf dışında takip ettikleri ders kitapları ya da diğer yazılı materyaller ile edindiklerini ortaya koymaktadır (Baloğlu Uğurlu, 2005, s. 233). Gülten Dayıoğlu'nun *Işın Çağı Çocukları* romanı da bu bağlamda incelenmiş ve kavram yanlışlarına yol açabilecek kullanımların olduğu tespit edilmiştir.

3. Sonuç

Gülten Dayıoğlu'nun *Işın Çağı Çocukları* adlı romanda kullanılan bütün kavramlar incelenmiş ve fen bilimlerine ait on iki kavram kullanıldığı görülmüştür. Kullanılan kavramlardan yedi tanesinin yanlışlığa sebep olacak şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir. Güneş ışığıyla besin üretimi yapan bitkinin yeşil yerine beyaz olması ve yeşil rengi içermemesi, tespit edilen kavram

yanılgılarından bir tanesidir. Güneşin etrafında dönen gezegenlerin dokuz olarak aktarılması dolayısıyla cüce gezegen olarak kabul edilen Plüton'un gezegen sınıfında ele alınması, gezegen kavramıyla ilgili bir kavram yanılgısıdır. Romanda kullanılan eritme kavramının parçalanmanın yerine kullanılması da kavram yanılgısına yol açmaktadır. Güneş ışınlarının bilim adamlarını ve maymunları beyazlatması güneş ışınlarının deri üzerindeki etkileri ile ilgili bir kavram yanılgısına yol açmıştır. Kitapta uzaydan gümbürtünün gelerek tarım küresinde duyulması başka bir kavram yanılgısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ses ile ilgili kavram yanılgısının ses titreşiminde de mevcut olduğu, uzayın derinliklerinden gelen ses dalgalarının tarım küresini sarsması kullanımında tespit edilmiştir. Romanda ışın çağı insanların oluşmasının temel sebebi olarak ele alınan ışın ile değişen kanın yapısının insanların duygu ve düşüncelerini etkilemesi çocuk okuyucuda kavram yanılgılarına yol açacak kullanımlar olarak tespit edilmiştir. Bunun yanında emme (soğurma), özümseme, soysuzlaştırma, bileşim ve yozlaşma kavramlarının yanılgıya yol açmayacak şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir.

Gülten Dayıoğlu'nun *Işın Çağı İnsanları* olarak ilk baskını yaptığı ve araştırma sırasında güncel baskı olan *Işın Çağı Çocukları*'nin 50. baskısı arasında bazı noktalama işaretlerinde düzeltmeler yapıldığı tespit edilmiştir. Bunun dışında bilim insanları için ilk baskıda "bilim adamı" denilirken güncel baskıda "bilim insanı" ismi kullanılmıştır. Kavramların kullanımıyla ilgili bir değişiklik tespit edilmemiştir.

Gülten Dayıoğlu'nun eserleri gibi çok okunan kitapların çocuk okurun zihninde oluşturacağı kavram yanılgıları çocuk okurun sonraki öğrenmelerini etkileyebilir. Bu nedenle de eserlerin bilimin ışığında kurgulanarak, kavramların çocukta kavram yanılgısı oluşturmayacak şekilde kullanılmasının doğru olacağı düşünülmektedir. Kavram yanılgıları fen ve matematik öğretiminde daha çok karşılaşılır fakat bu yanılgıya yol açan kavramlar incelenen *Işın Çağı Çocukları* romanında olduğu gibi kurgusal metinlerle de aktarılabilir. Türkçe öğretmenlerinin çocuklara kitap tavsiyesinde bulunurken tavsiye ettiği eserleri başka alanlarda öğrenmeyi olumsuz etkilemeyecek şekilde belirlemesi gerekir. Tavsiye edilen ya da okutulan kitaplarda eğer varsa kavram yanılgıları tespit edilerek çocuk okura bu yanılgının açıklanmasının yerinde olacağı düşünülmektedir. Gülten Dayıoğlu'nun *Işın Çağı Çocukları* adlı romanın birçok baskı yapması ve ilk baskıda bulunan kavram yanılgılarının Nisan 2023 baskısında da devam ediyor olması, kitabın yeni baskılara hazırlanırken kavram yanılgıları açısından ele alınarak düzeltilmesinin yetersiz olduğu sonucuna ulaştırmaktadır. Bu çalışma için elde edilen veriler ve sonuçlar Gülten Dayıoğlu'nun bilim kurgu türünde verdiği diğer eserlerin de kavram yanılgıları bakımından incelenmesinin yerinde olacağı kanaatini oluşturmuştur. Yazarların ve yayınevlerinin bilim kurgu türündeki eserlerde, bilimsel gerçeklere daha çok dikkat etmelerinin ve kitapların kavram yanılgısına yol açmayacak şekilde düzenlenerek okurla buluşturulmasına özen gösterilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Akoğlu, A. (2006). Plüton artık gezegen değil gezegenin yeni tanımı. *Bilim ve Teknik*, (467), 24-27.
- Arseven, T. (2005, Ağustos-Eylül). Mesaj açısından çocuk kitapları. *Hece Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, (104-105), 42-52.
- Avundukluoğlu, M. ve Turhan, Ş. (2007). *Fizik terimleri sözlüğü*. İstanbul: Ötüken.

- Aydın, A., Aslan, A. & Aydınbelge, B. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 6. sınıf ders kitabı*. MEB.
- Baki, A., & Kartal, T. (2004, Mart). Kavramsal ve işlemsel bilgi bağlamında lise öğrencilerinin cebir bilgilerinin karakterizasyonu. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26129/275228>.
- Baloğlu Uğurlu, N. (2005). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dünya ve evren konusu. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 229-246.
- Bilkan, A. F. (2005, Ağustos-Eylül). Çocuk edebiyatı -kavram ve mahiyet-. *Hece Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, (104-105), 7-17.
- Boyraz, D. S., Hacıoğlu, Y., & Aygün, M. (2016). Argümantasyon ve kavram karmaşası erime ve çözünme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 233-267.
- Canan Demirbağ, B. & Güngörmüş, Z. (2012). Vitiligo. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 11(1), 41-50.
- Coşkun, B. (2022). 9-12 yaş çocuk kitaplarının, sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler açısından incelenmesi: Gülten Dayıoğlu örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi: *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Çelik, İ. (2015). Atmosfer geri dönüştürdüğü deterjanlarıyla hava kirliliğine direniyor. *Bilim ve Teknik*, 569, 26-31.
- Çıldır, I., & Şen, A. İ. (2006). Lise öğrencilerinin elektrik akımı konusundaki kavram yanlışlarının kavram haritalarıyla belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 92-101. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7806/102369>.
- Dayıoğlu, G. (1987). *Işın çağı insanları*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Dayıoğlu, G. (2023). *Işın çağı çocukları* (50. b.). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Dellal, M. (2010). Çocuk edebiyatında öykü türünün çocuğun kavram gelişimine etkileri üzerine bir araştırma (Gülten Dayıoğlu örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi: *Afyonkocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Düzenli Gür, F. (2021, 04 07). “Dünya Çocukların Olsa” ve “Işın Çağı Çocukları” adlı yapıtların bilimkurgu ve çocuk edebiyatı bağlamında incelenmesi. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, (4), 1-20. <https://doi.org/https://doi.org/10.47935/ceded.897239>
- Eryılmaz, A. & Sürmeli, E. (2002). Üç aşamalı sorularla öğrencilerin ısı ve sıcaklık konularındaki kavram yanlışlarının ölçülmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (Bildiri)*. Ankara. <https://users.metu.edu.tr/eryilmaz/TamUcBaglant.pdf>.
- Gökçek, H. S. (2013). Gülten Dayıoğlu'nun gençlik romanlarında fantastik unsurlar Yüksek Lisans Tezi: *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Gül, Ü. (2015). Güneş, sıcak ve derimiz. *Ankara Medical Journal*, 15(3), 145-152. <https://doi.org/10.17098/amj.80846>
- Karagöz, M. (2015, Ağustos 27). “Işın Çağı Çocukları”nın bilim kurgunun temel kavramları ve çocuk / gençlik yazını bağlamında incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 41-48. <https://www.anadiliegitimi.com/tr/pub/issue/1365/16091>.
- Karataş, E., & Fırat, H. (2007). Çocuk edebiyatında bilim kurgunun yeri ve Gülten Dayıoğlu'nun bu bağlamdaki çocuk romanları. S. Sever (Dü.) içinde, 2. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu 4-6 Ekim 2006* (s. 455-462). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. Aralık 5, 2023 tarihinde <http://cgsempoz.education.ankara.edu.tr/SBK.pdf>.

- Karatay, H. (2020). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Dü.) içinde, *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı* (6 b., s. 79-129). Ankara: Grafiker.
- Kızılçaoğlu, A. (2009, Şubat 1). Ortaöğretim öğrencilerinin bakı kavramını anlama düzeyi ve kavram yanlışları. *Education Sciences*, 4(1), 99-114.
<https://dergipark.org.tr/pub/nwsaedu/issue/19829/212476>.
- Püsküllüoğlu, A. (2012). *Türkçe sözlük*. Ankara: Arkadaş.
- Reyhanoğulları, G. (2012). Türk edebiyatında ilk bilim-kurgu öyküleri ve Orhan Duru. *Turkish Studies - Language & Literature*, 7(3), 2183-2197.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3354>
- Sarı, M. İ. (2021). Bilim kurgu ve Türk romanlarında bilim kurgu üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi: *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Sever, S. (2015). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü* (2 b.). İzmir: Tudem.
- Sinar Çılgin, A. (2005). Çağını anlatan bir çocuk edebiyatçısı: Gülten Dayıoğlu. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(8), s. 35-46.
<https://dergipark.org.tr/pub/sosbilder/issue/23111/246848>.
- Tağızade Karaca, N. (2006). *Edebiyatımızın kadın kalemleri*. Ankara: Vadi.
- TDK. (2011, 05 20). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme kuramlar ve uygulamalar* (3. b.). Ankara: Pegem.
- Ültay, E., & Yeşilyurt, M. (2019). İlkokul programlarında yer alan fizik konularına ilişkin genel bilgiler, özellikleri, günlük hayattaki karşılıkları ve kullanım alanları. H. Ayvaci içinde, *İlkokulda Temel Fen Bilimleri* (s. 110-168). Ankara: Pegem Akademi.
- Yağbasan, R., & Gülçiçek, Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanlışlarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 102-120.
<https://dergipark.org.tr/pub/pauefd/issue/11130/133118>.
- Yalçın, A., & Aytaş, G. (2003). *Çocuk edebiyatı* (2 b.). Ankara: Akçağ.
- Yılmaz, M. (2010). Biyoloji konuları. İ. Dökme, A. Doğan, & M. Yılmaz içinde, *Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları 1-2*. Palme.
<https://www.gultendayioğlu.com/>:<https://www.gultendayioğlu.com/eserleri/cocuk-kitaplari-dokuz-oniki-yas-araligi> adresinden alındı (2023, Ekim 27).

Extended Abstract

Gülten Dayıoğlu is one of our prominent authors who has contributed to our literature, particularly in the field of children's literature. Conceptual misconceptions are a significant challenge for students, primarily in the fields of Science and Mathematics, hindering a proper understanding of the subject matter. It is essential to investigate whether literary texts in the science fiction genre contribute to children's understanding of the concepts or potentially lead to conceptual misconceptions. In this study, Gülten Dayıoğlu's science fiction novel titled *Işın Çağı Çocukları*, which has seen its 50th edition for children aged 9-12, was examined concerning conceptual misconceptions. This choice was made due to the widespread availability of the book and its continuous printing to this day within Gülten Dayıoğlu's science fiction literary works.

The general design of thoughts or entities in our minds is commonly referred to as a concept. Learning a concept does not necessarily mean knowing its definition. A concept reveals its meaning through the ability to relate it to the group it carries its own meaning. Newly acquired concepts are associated with prior learnings. The individual who learns the concept can recognize the examples related to that concept.

From childhood onwards, individuals learn and associate concepts, classify them, and organize them to develop new concepts. Therefore, pre-learnings are significant as they form the foundation for new

learnings. Pre-learnings may affect later-learnings positive or negative. If there is an error in the pre-learnings, it may sometime hinder problem-solving and execution of tasks. However, individual may not accept it has no scientific validity, since he/she rationalizes this learning his/her mind. The mentioned situation appears as a conceptual misconception.

It is generally accepted that a student perceiving a concept differently from scientific facts is referred to as a conceptual misconception. It is believed that correcting misconceived concepts is more challenging than teaching a new concept.

The concepts acquired by student from their family, surrounding, media, books, etc., can lead to misconceptions in their subsequent learning. The causes of conceptual misconceptions in pre-learnings mentioned can be both personal experiences and environmental factors. Books are also sources that need to be carefully considered and prepared in terms of conceptual misconceptions

Literature that appeals to children or is prepared with a child's spirit is referred to as children's literature. Regardless of the genre of children's literature, it must aim to enhance the child's world and, therefore, there are qualities that children's books, as products of this literature, should possess. Contributing to conceptual development is a sought-after feature in children's novels. In the genre of science fiction novels, even if they contain fantastical elements, it is expected that they do not stray far from science. Particularly, the concepts used should be in alignment with science. Regardless of the genre, children's books are expected to be created in a way that supports education and instruction, hence avoiding causing conceptual misconceptions.

Gülten Dayıoğlu's book, which she had written its first edition under the title of *Işın Çağı İnsanları* has reached its 50th edition under the title *Işın Çağı Çocukları* As of April 2023. The examination was conducted on both editions.

The book is about the story of the young intellectuals raised by the Forward-Looking Nation, stolen from their families at a very young age, against the backdrop of states that bring about the end of the world with nuclear weapons. These young minds are tasked with developing a plant to ensure the continuity of humanity and producing this plant in an artificial planet they create outside of Earth, known as the 'Agriculture Sphere.' The narrative delves into the events that transpire on Earth and within the Agriculture Sphere.

It can be observed that Gülten Dayıoğlu's *Işın Çağı Çocukları* novel is constructed based on scientific subjects. It is detected that Dayıoğlu used some concepts related to the natural sciences in a way that would cause a misconception in her science fiction novel *Işın Çağı Çocukları*. One of the conceptual misconceptions is when a plant that produces food through sunlight is white instead of green and lacks the color green. Another conceptual misconception is related to the concept of planets, as it includes presenting the number of planets revolving around the Sun as nine, and classifying Pluto, which is considered a dwarf planet, as part of the planet category. The concept dissolution, which is used insisted of concept disjunction in the novel, also causes conceptual misconception. The idea that sun rays whiten scientists and monkeys has led to a conceptual misconception about the effects of sun rays on the skin. In the book, the sound of a cosmic roar arriving from space and being heard in the Agricultural Sphere is another conceptual misconception. It has been observed in the usage of the concept of sound that a misconception about sound vibrations also exists, as it is detected in the depiction of sound waves coming from the depths of space and shaking the Agricultural Sphere. It is also detected that in the novel as the main reason why ray era people are formed, sun rays and changing blood's structures effect on people's thoughts and feelings are the usage may cause conceptual misconception on children readers. However, the concepts absorption, degenerate, compound and corruption are detected that used in a way which does not cause misconception in the novel.

In this study, the usages believed to lead to the conceptual misconceptions mentioned above and where and how they are used have been identified. An attempt has been made to explain why these are conceptual misconceptions. Taking into account the impact of fictional texts on child readers, the necessity of paying attention to the issue of conceptual misconceptions in widely read children's novels such as *Işın Çağı Çocukları*, which is the subject of the study, has been emphasized.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/1 2024 s. 319-334, TÜRKİYE

Research Article

SCHOOL PRINCIPALS' VIEWS ON THE IMPACT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE (EI) ON PREFERENCES OF CONFLICT MANAGEMENT

Gizem GÜNÇAVDI ALABAY*

Geliş Tarihi: 16 Kasım 2023

Kabul Tarihi: 25 Aralık 2023

Abstract

This study aims to discover the relationship between Emotional Intelligence (EI) and conflict management within educational institutions, specifically focusing on school administrators' perspectives. Designed in phenomenology, the study encompassed 14 school principals from Turkish public schools, utilizing semi-structured interviews for data collection. Upon transcription and descriptive analysis, seven salient themes emerged. Findings clearly evinced the integral role of EI in conflict management, resonating with established EI paradigms, emphasizing aspects like empathy, self-awareness, and self-regulation. Moreover, the tangible link between EI and harmonious school cultures, efficient conflict resolution, and the generation of emotionally robust students was evident. In light of these revelations, the study proposes policy recommendations, including mandatory EI training for school personnel and the integration of EI frameworks into student curricula.

Keywords: School principals, emotional intelligence, conflicts, conflict management, qualitative research.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂNIN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Öz

Bu çalışma, özellikle okul yöneticilerinin bakış açılarına odaklanarak, eğitim kurumlarında Duygusal Zekâ (EI) ile çatışma yönetimi arasındaki ilişkiyi keşfetmeyi amaçlamaktadır. Okullarda değer çatışmaları ve kaynak tahsisi de dahil olmak üzere çeşitli kaynaklardan kaynaklanan çatışmaların her yerde bulunmasına rağmen, etkili çözüm büyük ölçüde yöneticilerin iletişim becerilerine ve mevcut organizasyonel ortama bağlıdır. Fenomenoloji deseninde tasarlanan çalışma, veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılarak Türkiye'deki devlet okullarında görev yapan 14 okul müdürünü kapsamıştır. Betimsel analiz sonucunda yedi tema ortaya çıkmıştır. Bulgular, duygusal zekânın çatışma yönetimindeki tamamlayıcı rolünü açıkça ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular empati, öz farkındalık ve öz düzenleme gibi yönleri vurgulamıştır. Ayrıca, duygusal zekâ ile uyumlu okul kültürleri, etkili çatışma çözümü ve duygusal açıdan güçlü öğrenciler yetiştirmek arasındaki somut bağlantı ortaya çıkmıştır. Bu

* Doç. Dr.; Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, gizemguncavdi@gmail.com.

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 29.04.2022 tarih ve E-92662996-044-57761 sayılı karar.

açıklamaların ışığında çalışma, okul personeli için zorunlu duygusal zekâ eğitimi ve duygusal zekâ eğitimi çerçeve programlarının öğrenci müfredatına entegrasyonu dahil olmak üzere politika önerileri önermektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul yöneticileri, duygusal zekâ, çatışmalar, çatışma yönetimi, nitel araştırma.

Introduction

In the late 20th century and early 21st century, the influence of post-modern theories on management science shifted the focus towards the human aspect within organizations, emphasizing the psychological needs of employees. This evolving perspective placed an expectation on managers to recognize and address the individual differences among employees, as well as to develop strategies, skills, and approaches for effectively managing conflicts that might arise from these differences (Hubbard, 2004).

Conflict, defined as a process leading to tension among group members due to actual or perceived differences, can occur for various reasons. Moore (1996) categorized conflict causes into five groups, including conflicts rooted in differences in values (such as ideology or religious beliefs), relationship conflicts stemming from poor communication, conflicts arising from differing interpretations of data, conflicts of interest related to competition for psychological benefits, and disputes over the fair allocation of resources or authority within the organization. Conflicts are a common occurrence in all types of organizations, albeit to varying degrees. Educational organizations, which rely heavily on human resources, are no exception, often experiencing conflicts due to factors related to both organizational structure and individual differences among stakeholders (Nural, Ada & Çolak, 2012). Nikolaou (2018) highlighted that conflicts in educational institutions can involve teachers, students, and parents, underscoring the importance of school administrators possessing the social skills and academic knowledge necessary to resolve conflicts successfully and without the involvement of third parties. Similarly, Nural et al. (2012) found out that the effectiveness of school principals in managing conflicts is in a close relationship with their communication skills and their ability to create a positive school climate. Kapıcı and Radmard (2016) also revealed the significant impact of school administrators' competencies and knowledge on conflicts within educational organizations.

Conflict management is a critical process that can influence the organizational climate and its overall success. Thus, there have been so many studies in the related literature on conflict management strategies. One of those models, proposed by Rahim (1983), distinguishes between integration, compliance, domination, avoidance, and compromising strategies, depending on the individual's level of interest in both themselves and others. Another model by DeDreu et al. (2001) identifies five dimensions of conflict management: Problem solving (cooperation), compromise, avoidance, forcing, and yielding strategies. These strategies offer different approaches for handling conflicts based on the parties' priorities and goals (DeDreu et al., 2001).

As evident in the aforementioned studies, the competence of school administrators plays a pivotal role in effectively managing conflicts within educational organizations. The literature also explores the relationship between conflict management strategies and various variables, such as emotional intelligence levels (Özdemir & Özdemir, 2007), social intelligence levels (Şahin, 2016), and leadership behaviors (Uzun, 2014). For instance, Özdemir and Özdemir

(2007) found a correlation between the empathy dimension of emotional intelligence and conflict management strategies like domination and compromise, as well as a significant and moderately positive relationship between cooperation and compromise and the social skills dimension of emotional intelligence among university academic staff.

The concept of emotional intelligence (EI) has been a subject that has been researched in the literature since the 1990s. Salovey and Mayer are the first researchers to define the concept of emotional intelligence. Salovey and Mayer (1990) stated that EI is one of the sub-dimensions of social intelligence, and they define EI as managing the feelings and emotions of the individual himself and other individuals around him, being aware and distinguishing that each individual's emotions and feelings are different from each other, using this information to guide the individual's thoughts and behaviors. It is possible to say that individuals with high EI are more successful in both their personal and business lives (Wong and Law, 2002). Wong and Law (2002) emphasized that individuals with high EI can understand both their own emotions and the emotions of the people around them, are more successful in managing their emotions thanks to the attitudes and behaviors they develop depending on these emotions, and thus have a high level of job satisfaction and job performance in organizations. The findings of Özdemir and Özdemir's (2007) study on the effect of EI on conflict management processes revealed that EI also affects conflict management processes. Similarly, Güney (2005) in his study found a low and positive significant relationship between school administrators' EI levels and compromise strategy; a low and positive significant relationship between EI levels and integration strategy; a low, negative and significant relationship between EI level and avoidance strategy; a low level, positive and significant relationship between EI and problem solving.

It is known that individuals' high levels of emotional intelligence are effective in reducing communication problems, which are among the causes of conflict (Avcı, 2019). Therefore, considering the effect of EI in managing conflicts, it is possible to say that conflicts will be managed more effectively. Karip (2015) states that a well-managed conflict has positive results, and Karip (2015) emphasized stress, job boredom, decreases and disorders in communication, an unsafe organizational environment, low level of performance, low level of job satisfaction, low level of organizational commitment, and increased resistance of employees in the organization to change among the negative consequences. It is possible to say that in order to prevent the emergence of these negative factors, it is important for conflicts to be managed effectively and for school principals to have some knowledge, skills and competencies in this management process. It is possible to say that having a high level of EI is among the characteristics that school administrators must have in the process of managing conflicts effectively.

When the literature is examined, it is seen that there are quantitative studies examining the relationships between school administrators' emotional intelligence levels and conflict management strategies (Atay, 2002; Gomez-Leal, Holzer, Bradley, Fernandez-Berrocá, & Patti, 2022; Güney, 2005; Kazak & Aygün, 2022; Karamuk & Dulay, 2023; Şahin & Yüksel-Şahin, 2017). Research shows that there are relationships between these skills. However, it was felt that it was necessary to conduct research designed with a qualitative pattern in order to understand the opinions of school administrators on this issue in depth. In this context, the aim of this study is to examine school administrators' views on the impact of EI on conflict management preferences. Within this aim, the sub-problem questions were formed as follows:

- 1) What are the views of school principals on emotional intelligence?
- 2) What are the views of school principals on conflict management?
- 3) What are the views of school principals on the conflict management process which is driven by emotional intelligence?
- 4) What kind of outcomes do school principals expect from the conflict management process driven by emotional intelligence?

1. Methodology

1.1. Research Design:

The research is designed in phenomenology, which is one of the qualitative research designs. Phenomenology aims to explore, describe, and interpret the lived experiences of individuals regarding a particular phenomenon in order to understand the essence of the experience in-depth (Moustakas, 1994). This research design tries analyze personal experiences, emotions, and perceptions to gain a holistic understanding of the phenomenon under study (Creswell & Poth, 2018). By focusing on the subjective experiences and interpretations of individuals, phenomenology provides rich, descriptive insights (Van Manen, 1990).

1.2. Study Group:

The study group included 14 school principals who worked at public schools in one of the districts of Turkey. They were chosen through maximum variation sampling, which is one of the purposeful sampling methods. Within the maximum variation sampling, researchers seek to identify and select participants who represent a broad spectrum of variability in characteristics or experiences related to the research phenomenon (Patton, 2002). By deliberately selecting a diverse set of participants, this approach allows for the identification of common patterns that cut across variations, offering a more comprehensive understanding of the phenomenon being studied (Creswell & Poth, 2018). Within this research, the school principals with different seniorities, education levels, genders, and ages. The demographic information of school principals is presented in Table 1:

Table 1: The Demographic Information of Participants

Code	Gender	Age	Seniority	Education degree
M1	Male	42	15	Bachelor
M2	Male	38	10	Bachelor
M3	Male	48	20	Bachelor
F1	Female	50	25	MA
F2	Female	35	7	Bachelor
M4	Male	46	18	Bachelor
M5	Male	40	12	Bachelor
M6	Male	39	11	MA
M7	Male	43	16	Bachelor
M8	Male	37	9	MA
M9	Male	45	17	MA
M10	Male	41	14	Bachelor
M11	Male	49	21	Bachelor
M12	Male	36	8	Bachelor

As it can be seen from Table 1, 2 of the participated school principals were female and 12 of them were male; the ages of school principals changed between 35 and 49; the seniority of them were between 7 and 25 years; and 9 of the participants got bachelor degree in education while 5 of them got MA. In order to provide anonymity of the participants, the participants were

given codes which is formed related to their gender (e.g.: A male principals was coded as M1= The first, male participant).

1.3. Data Collection Process:

The data was collected through semi-structured interviews. The questions were prepared to understand the views of school principals on emotional intelligence and its effect on conflict management strategies. The questions were used firstly in a pilot study, with three school principals who were not included in the study group of this research. They clearly understood the questions, and the answers gathered from them showed that the questions were understandable and served the purpose of the research. The questions included in the semi-structured interview form are presented in Table 2.

Table 2: The Questions Included in the Semi-Structured Interview Form

Questions	Probing questions
How do you define emotional intelligence?	
How do you define the terms “conflict” and “conflict management”?	Could you give me examples about your experiences about conflict management, if any?
What kind of effect does EI have on school environment?	How does it affect school climate, school culture, etc.?
What kind of effect does conflict management process on school environment?	How does it affect school climate, school culture, etc.?
What importance does EI have on conflict management process?	Do you believe that EI effects conflict management process? How?
What kind of outcomes would you expect from a conflict management process on which EI has an effect?	

1.4. Data Analysis:

The data gathered from participants were firstly transcribed verbatim. After that, the transcribed data were sent to the participants in order to get their approval. All of the participants approved their transcribed data. As the next step, the data were analyzed by using descriptive analysis. Descriptive analysis in qualitative research refers to the process of interpreting and giving meaning to raw data to provide a comprehensive and detailed description of the phenomena under study. Rather than quantifying patterns or making predictions, the focus is on elucidating the richness and depth of experiences, behaviors, and contexts. This form of analysis seeks to depict the "who, what, and where" of events or experiences, providing a narrative account of the data grounded in participants' own terms (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014). Descriptive analysis serves as a foundational step for subsequent interpretative or thematic analyses in qualitative research, ensuring that findings are deeply rooted in the actual experiences and perspectives of participants (Creswell & Poth, 2018).

At the end of descriptive analysis process, 7 themes were formed, and these themes are discussed in the next section in detail.

2. Findings

As a result of descriptive analysis, seven themes are formed in terms of school principals' views on emotional intelligence and its effect on conflict management strategies. The themes are presented in Table 3.

Table 3: Main Themes and Sub-Themes Related to The School Principals' Views on Emotional Intelligence and Its Effect on Conflict Management Strategies

Main themes	Sub-themes
Interlinked capacities	
Proactive conflict prevention	
Empathy in mediation	
Self-awareness and self-regulation	
Tailored conflict approaches	
Building emotionally intelligent school cultures	
Perceived outcomes of EI-driven conflict management processes	Positive outcomes Neutral outcomes

Before discussing the themes, school principals' definitions of emotional intelligence and conflict management are presented in order to discuss whether school principals had knowledge about EI and conflict management or not.

Firstly, school principals identified emotional intelligence as in the examples below:

“To me, emotional intelligence means being able to recognize my own emotions and those of others. It's like tuning into an emotional frequency.” (M3)

“It's not just about knowing how you feel but also understanding why you feel that way and how to handle it.” (M1)

“It's being aware of your emotions without letting them take control, especially in stressful situations.” (F2)

“I believe it's deeply connected to resilience. When life throws challenges, emotional intelligence helps you cope, adapt, and move forward.” (M8)

The example utterances of school principals show that they identified EI as being aware of their own emotions, as well as others' emotions; understanding emotions; and being able to handle them. These definitions are similar to the EI's definition in the literature (Salovey & Mayer, 1990). Thus, it is possible to say that school principals have basic knowledge about EI.

When it comes to defining the concepts of conflict and conflict management, the school principals made definitions as presented below:

“Conflict to me is when two or more people or groups have opposing views or interests that clash.” (M12)

“I've always seen conflict as a difference in opinions or beliefs that can lead to tensions” (M10)

“I believe conflict management is a dance. Sometimes you lead, sometimes you follow, and sometimes you find a new rhythm together.” (F1)

“For me, conflict management means stepping back, assessing the situation, and then approaching it with a calm and open mind.” (M6)

The utterances presented above show that the school principals identify conflicts and conflict management processes by taking human interactions and relationships into

consideration. One of the participants produced a metaphor about conflict management, which is “dance”. All of these example utterances prove that the school principals have basic knowledge and awareness about conflicts and conflict management processes.

After analyzing the understandings of the school principals about EI and conflict management processes, the themes are going to be discussed in detail.

2.1. Interlink Capacities:

Principals often view EI and conflict management not as separate skill sets, but as interlinked capacities. They believe that EI and conflict management are mutually connected. Some of the example utterances are presented below:

“For me, emotional intelligence is the foundation of conflict management. You can't separate the two.” (M4)

“After talking to you, in my role as a principal, I've realized that my ability to manage conflicts effectively comes directly from my emotional intelligence.” (M9)

“There's a direct correlation, I feel. The more tuned in I am to the emotions of others, the better I am at managing disagreements.” (M7)

“There's a synergy between EI and conflict management. You can't excel in one without the other. Being in a leadership role, I've noticed that when I tap into my emotional intelligence, conflicts tend to resolve more organically.” (M2)

The utterances presented above show that the school principals perceive the relationship between EI and conflict management as having the interconnected nature. They emphasized that these two concepts are not just complementary but are deeply connected in practice.

2.2. Proactive Conflict Prevention:

The second theme of the research is “proactive conflict prevention”. According to the school principals, EI helps them see possible conflicts before they occur. The data showed that principals with higher EI are perceived to be more able to prevent conflicts before they occur. Some example utterances from school principals are given below:

“There's something about high EI individuals. They can read the room and prevent disagreements from becoming major issues. I've worked under several principals, and the ones with strong emotional intelligence always had a knack for diffusing situations before they got out of hand.” (M11)

“It's like they have a sixth sense. They can anticipate where conflicts might arise and navigate the situation in advance. Emotionally intelligent principals don't just manage conflicts, they prevent them. It's a proactive approach that makes all the difference, and I'm trying to do in my school.” (M5)

“I think high EI gives principals a sort of 'emotional foresight.' They can predict and preempt conflicts with remarkable accuracy.” (M1)

The example utterances put forward that school principals believed that with higher emotional intelligence, they can proactively prevent conflicts from occurring within a school setting. They underscore the value of emotional foresight in ensuring a harmonious school environment.

2.3. Empathy in Mediation:

The third theme of the research is about empathy in mediation process. Emphasizing the role of empathy, many principals believe that truly understanding the emotional perspectives of all parties involved is crucial for successful conflict management. Some of the utterances of school principals are as follows:

“To mediate effectively, I've always believed it's paramount to step into the shoes of everyone involved. Without understanding their emotions, resolutions can be superficial.” (M6)

“I've been in situations where, as a principal, the facts were on one side but the emotions on another. Navigating such scenarios without deep empathy would be impossible.” (F2)

“When teachers or students come to me with conflicts, my first step isn't to find a solution but to genuinely understand their feelings. That's where true mediation starts. I've seen many conflicts escalate simply because parties felt they weren't understood. Emphasizing empathy has made my mediation efforts far more successful.” (M9)

The utterances given as examples above emphasized the central role of empathy in the mediation efforts of school principals. They underscore the belief that understanding and validating the emotions of all parties involved is fundamental for effective conflict resolution.

2.4. Self-awareness and Self-regulation:

The next theme is about “self-awareness and self-regulation” of school principals. School principals emphasized that being self-aware of their own emotions during conflicts allows them to respond rather than react. Some example utterances are given below:

“There have been instances where I felt the anger rising, but recognizing that emotion allowed me to take a step back and address the situation calmly.” (M2)

“I often find myself in the middle of staff disagreements. But being aware of my feelings and biases helps me mediate more effectively” (M7)

“I remind myself that it's okay to take a moment, excuse myself, and return when I feel more centered. That's not a sign of weakness but one of self-awareness. Because if I don't do this, every time I've reacted without thinking, I've regretted it. Over time, I've trained myself to recognize those moments and pause.” (M10)

The utterances from the school principals emphasized the significance of self-awareness and self-regulation in their leadership roles. They highlight the journey of growth from reactive responses to reflective actions, emphasizing the benefits of recognizing and understanding one's own emotions during conflicts. The principals value the ability to differentiate between personal feelings and the overarching goal of student welfare, suggesting that self-awareness is a compass guiding them towards rational and compassionate decisions. The utilization of strategies such as deep breathing, journaling, and seeking peer advice further exemplify proactive measures taken to maintain emotional equilibrium. Through these narratives, it's evident that self-awareness isn't merely about acknowledging emotions but harnessing them as tools for effective conflict resolution and setting a positive example for the school community.

2.5. Tailored Conflict Approaches:

The fifth theme is “tailored conflict approaches”. Recognizing the unique emotional dynamics of each conflict situation, principals with strong EI skills often adjust their conflict management strategies accordingly in a flexible way. Some of the example utterances are as follows:

“It's like being a conductor of an orchestra. Each conflict has its own rhythm, and with strong EI, I can ensure we reach a harmonious resolution. When emotions run high, it's crucial to be adaptable. I've learned that sometimes the best approach is to give individuals space and time before addressing the core issue” (M8)

“Some conflicts are more emotionally charged than others. By gauging that intensity, I can decide whether to address it head-on or give it some time to calm down” (M1)

“Emotional intelligence isn't just about understanding my own feelings but also about tuning into the emotional frequencies of others. This guides my conflict management techniques” (M11)

From these examples presented above, it's evident that (EI) plays an important role in shaping conflict management strategies. The principals emphasize the non-uniform nature of conflicts, pointing to the necessity of a tailored and adaptable approach. Their narratives underscore the importance of not just understanding one's own emotions but also tuning into the emotional nuances of others involved. The capacity to read and respond to these emotional cues, whether by active listening, validation, or strategic patience, is highlighted as a hallmark of effective leadership. These utterances reinforce the belief that strong EI skills equip school principals with the flexibility and discernment required to navigate the diverse and dynamic emotional landscapes of their school communities.

2.6. Building Emotionally Intelligent School Cultures:

The next theme is about building an emotionally intelligent school culture. Some school principals believe that creating a school culture where EI is valued and developed can lead to an environment with fewer conflicts and better strategies to address them when they arise. Some of the examples from school principals are given below:

“Cultivating a culture that prioritizes emotional intelligence has been transformative. It's not just about fewer conflicts; it's about creating a space where everyone feels understood. By valuing emotional intelligence, we're telling our students that their feelings matter. This acknowledgement alone can deter many potential conflicts.” (M5)

“When we value and develop EI, we're not just creating a school; we're fostering a community. This community then has the tools to address conflicts in a more productive manner.” (F1)

“It's not just about reducing conflicts; it's about teaching our school community the value of emotional connection, understanding, and growth.” (M3)

The utterances showed that school principals emphasized that integrating emotional intelligence into the fabric of school culture not only minimizes conflicts but fosters a holistic environment of mutual understanding, empathy, and proactive resolution, preparing students and staff alike for the intricate emotional landscapes of the world beyond the classroom.

2.7. Perceived Outcomes of EI-driven Conflict Management Processes:

The seventh and the last theme is about the outcomes of conflict management process on which EI has an impact. There are two different outcomes according to school principals' views. These outcomes are positive and neutral outcomes. Some views of the school principals on positive outcomes are presented below:

“Since emphasizing EI in our conflict management strategies, there's been a palpable shift in school culture. Disagreements now often lead to constructive dialogues rather than escalating tensions” (F2)

“There's been an unexpected yet welcome outcome from our emphasis on emotional intelligence: enhanced collaboration among faculty. Teachers are now more open to feedback, and discussions are more fruitful and less defensive” (M4)

“Parent-teacher conferences have become more solution-oriented and less confrontational. By applying emotionally intelligent techniques, we're able to address concerns in a more collaborative and understanding manner.” (M12)

Emphasizing emotional intelligence in conflict management has not only cultivated a more harmonious school culture, but it has also fostered constructive dialogues, long-lasting solutions, increased collaboration, and a strengthened sense of community among students, staff, and parents alike.

When it comes to neutral outcomes of EI-driven conflict management process, some example utterances of school principals are as follows:

“While we've implemented EI-driven conflict management techniques, it seems that some conflicts simply take their natural course regardless. It doesn't necessarily create resolution, but it does bring an understanding.” (F1)

“Emotionally intelligent practices have been integrated into our conflict management, but it's worth noting that some traditional strategies are just as effective in certain scenarios. EI adds depth, but doesn't always replace what has worked in the past.” (M1)

“While students are being exposed to emotionally intelligent conflict resolution strategies, it's evident that their home environment and external influences play a significant role in their reactions. EI provides a framework, but real-world application varies.” (M7)

The school principals who believed the outcomes were neutral emphasized that while emotional intelligence-driven conflict management introduces a nuanced dimension of understanding and clarity to school dynamics, its impact varies across individuals and situations, suggesting that it complements, rather than replaces, traditional conflict resolution methods, and its full integration and acceptance is an evolving process.

3. Discussion

The research's findings showed that there is a nuanced relationship between emotional intelligence (EI) and conflict management within the educational domain, particularly through the view of school principals. This study's findings align with established literature on emotional intelligence and conflict management. Salovey and Mayer's (1990) foundational definition of EI, which emphasizes the ability to perceive, evaluate, and manage one's own and

others' emotions, resonates with the principals' understanding of emotional intelligence. As per their definitions, the principals showcased an awareness of emotional subtleties, signifying its practical relevance in the educational environment (Salovey & Mayer, 1990).

The perception of emotional intelligence and conflict management as interlinked capacities, as evidenced in this study, parallels Goleman's (1995) claims in his landmark work. Goleman (1995) proposed that emotional intelligence is integral to competencies like conflict management, which requires an understanding of the emotions of oneself and others to navigate disputes effectively. The principals' responses align with this perspective, emphasizing the symbiotic relationship between EI and conflict resolution (Goleman, 1995). Research consistently shows the synergy between emotional intelligence (EI) and effective conflict management (Goleman, 1995). Principals who view EI and conflict management as deeply connected reflect a growing consensus in the literature, with studies indicating that individuals with higher EI tend to be more adept at handling conflicts (Brackett et al., 2011).

Proactive conflict prevention, as highlighted by our participants, is consistent with Brackett and Mayer's (2003) work. They discussed that individuals with higher emotional intelligence could anticipate emotional shifts in interpersonal dynamics, thereby preempting potential conflicts (Brackett & Mayer, 2003). Bar-On (2000) posited that individuals with higher EI levels are more adept at interpersonal relationships, which might explain why such principals can preemptively address potential conflicts. Their ability to anticipate conflicts aligns with the findings that emotionally intelligent individuals have a propensity for heightened social awareness (Bradberry & Greaves, 2009).

Empathy's role in mediation, as underscored by the principals, finds support in the works of scholars such as Bar-On (2002). Bar-On argued that empathy is a critical component of EI, enabling individuals to understand and respond to the emotions of others, ultimately facilitating effective conflict mediation (Bar-On, 2002). The emphasis on empathy aligns with Mayer et al.'s (2008) model of EI, which highlights the significance of empathetic concern in interpersonal interactions, as well. Recognizing the emotions of others and understanding their perspectives is fundamental for effective mediation, as empathy is shown to foster trust and open communication (Batson, 2009).

The importance given to self-awareness and self-regulation by the school principals mirrors the model of emotional intelligence proposed by Petrides and Furnham (2000). They identified self-awareness and regulation as central traits in their trait EI theory, suggesting their importance in emotional processing, especially in challenging situations like conflicts (Petrides & Furnham, 2000). The ability to differentiate between personal feelings and the overarching goal underscores the significance of two core components of EI: self-awareness and self-regulation (Salovey & Grewal, 2005). Studies suggest that these skills play a crucial role in leadership, enabling leaders to respond constructively to challenges (Caruso & Salovey, 2004).

Another finding of this research, the emphasis on tailored conflict approaches, compiles with Jordan and Troth's (2004) research. They contended that emotionally intelligent individuals possess a versatile range of strategies, allowing them to adapt and approach conflicts differently based on the unique emotional dynamics of each situation (Jordan & Troth, 2004). In addition, the notion that conflicts possess distinct emotional dynamics resonates with the findings of Cherniss (2010), who proposed that emotionally intelligent individuals exhibit flexibility in

their approach to challenges, adapting their strategies to the unique requirements of each situation.

School principals participated in this study emphasized the importance of the focus on building emotionally intelligent school cultures, and this draws parallels with Goleman's (1998) idea of the "emotionally intelligent organization". Goleman posited that institutions with a strong culture of EI are better equipped to manage internal dynamics, leading to more harmonious and productive environments (Goleman, 1998). his perspective echoes the research of Elias et al. (1997), who found that schools with a strong focus on emotional learning tend to experience fewer conflicts and foster more harmonious learning environments. Such environments not only minimize conflicts but also cultivate emotionally resilient students ready for real-world challenges.

Lastly, the perceived outcomes, both positive and neutral, of implementing EI-driven conflict management techniques align with Caruso and Salovey's (2004) findings. They asserted that while emotional intelligence provides a comprehensive framework for understanding and managing emotions, its effectiveness is contingent on various external factors and individual variations (Caruso & Salovey, 2004). The positive impact of EI on school culture and collaboration echoes the findings of Druskat & Wolff (2001), who found that teams with higher collective EI tend to have more effective interpersonal interactions and collaborative efforts. However, the neutral outcomes highlight the importance of understanding EI as a tool within a broader conflict management toolkit, a sentiment which has been echoed by scholars noting the multi-faceted nature of conflict management (Jordan & Troth, 2004).

Depending on the findings of this research, it is possible to make some suggestions for policy makers. Given the strong link between emotional intelligence (EI) and effective conflict management, it might be prudent for policymakers to mandate regular EI training not just for school principals, but potentially for the broader school staff as well. Such initiatives could greatly benefit personal development and enhance school environments (Goleman, 1998). Rather than attempting to merge EI principles into pre-existing policies, a more strategic approach might involve the creation of new policy frameworks that use EI as a foundational cornerstone. This approach could potentially mitigate the challenges observed when trying to integrate EI with established protocols, ensuring that the overarching policy direction is in sync with emotionally intelligent paradigms. In addition, the introduction of feedback mechanisms within the school system could allow principals and other staff members to share their experiences and insights regarding the impact of EI-centric policies, offering a dynamic tool for policy refinement. Furthermore, considering the evident advantages of EI in conflict management among the educational staff, there's a compelling argument to be made for the integration of EI concepts into student curricula. Such an integration could equip students with essential skills, preparing them to handle future conflicts more adeptly.

References

- Avcı, Ö. 2019. *Duygusal zekâ ve iletişim*. (2. Baskı). İstanbul: Beta.
- Atay, K. (2002). Okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışmaları çözümleme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 344-355.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory (EQ-i). *Handbook of Emotional Intelligence*, 363-388.

- Batson, C. D. (2009). *Altruism in humans*. Oxford University Press.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E. & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.
- Bradberry, T. & Greaves, J. (2009). *Emotional intelligence 2.0*. TalentSmart.
- Caruso, D. R., & Salovey, P. (2004). *The emotionally intelligent manager: How to develop and use the four key emotional skills of leadership*. Jossey-Bass.
- Cherniss, C. (2010). Emotional intelligence: Toward clarification of a concept. *Industrial and Organizational Psychology*, 3(2), 110-126.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- De Dreu, C. K. W., Evers, A., Beersma, B., Kluwer, E. S., Nauta, A. (2001). A theory-based measure of conflict management strategies in the work place. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 645-668.
- De Dreu, C. K., Weingart, L. R. (2003). Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 741-749.
- Druskat, V. U. & Wolff, S. B. (2001). Building the emotional intelligence of groups. *Harvard Business Review*, 79(3), 80-91.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam.
- Gómez Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P., & Patti, J. (2022). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: A systematic review. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), 1-21.
- Güney, F. (2005). *Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hubbard, E. (2004). *The manager's pocket guide to diversity management*. Human Resource Development.
- Jordan, P. J. & Troth, A. C. (2004). Managing emotions during team problem solving: Emotional intelligence and conflict resolution. *Human Performance*, 17(2), 195-218
- Kapıcı, S., Radmard, S. (2015). Eğitim örgütlerinde çatışma ve çatışma yönetimi üzerine bir araştırma: İzmir Balçova örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 55-79.
- Karamuk, E., & Dulay, S. (2023). Öğretmenlerin bakış açısından okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerinin çatışma yönetimi stratejilerini yordama gücü. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(239), 2077-2106.
- Karip, E. (2015). *Çatışma yönetimi* (6. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kazak, E. & Aygün, M. (2022). Okul müdürlerinin çatışma durumunda duygusal zekâ becerilerini yönetebilme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 745-768.

- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2008). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage Publications
- Moore, C. W. (1996). *The mediation process: Practical strategies for resolving conflict* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. London: Sage.
- Nikolaou, P. (2018). Effective strategies for human resource management in educational organizations: Conflict management case studies. *Journal of Contemporary Education, Theory & Research*, 2(2), 30-34.
- Nural, E., Ada, Ş., Çolak, A. (2012). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi yöntemleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 197-210.
- Özdemir, A. Y., Özdemir, A. (2007). Duygusal zekâ ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Üniversitede çalışan akademik ve idari personel üzerine uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 393-410.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). London: Sage.
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 281-285.
- Şahin, A. (2016). *İlköğretim kurumu yöneticilerinin yönetsel ilişkilerinde kullandıkları mizaha ilişkin görüşler ile mizah iklimi, yöneticilerin mizah tarzları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, S. & Yüksel Şahin, F. (2017). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çatışma yönetimi stillerinin sosyal zekâ ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 391-418.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. The Althouse Press.
- Wong, C. S., Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.

Geniş Özet

Söz konusu çalışma, 20. yüzyılın sonları ve 21. yüzyılın başlarında, yönetim bilimlerindeki post-modern teorilerin etkisiyle, organizasyonlardaki insan unsuruna odaklanmayı artırdığını ve çalışanların psikolojik ihtiyaçlarının önemini vurguladığını belirtmektedir. Yöneticilerden, çalışanlar arasındaki bireysel farklılıkları tanıyıp bu farklılıklardan kaynaklanabilecek çatışmaları etkili bir şekilde yönetmek için stratejiler, beceriler ve yaklaşımlar geliştirmeleri beklenmektedir.

Çatışma, gerçek veya algılanan farklılıklar nedeniyle grup üyeleri arasında gerilime yol açan bir süreç olarak tanımlanır ve çeşitli nedenlerle meydana gelebilir. Eğitim kurumlarında çatışmalar, yapısal ve bireysel farklılıklarla ilişkili faktörler nedeniyle sıkça yaşanır. Okul yöneticilerinin çatışma yönetimindeki etkinliği, iletişim becerileri ve olumlu bir okul iklimi yaratma yetenekleriyle yakından ilişkilidir.

Çatışma yönetimi, kurumsal iklimi ve genel başarıyı etkileyebilen kritik bir süreçtir. Bu nedenle, çatışma yönetimi stratejileri üzerine çok sayıda çalışma yapılmıştır. Rahim'in (1983) modeli, bireyin kendine ve diğerlerine olan ilgisine bağlı olarak entegrasyon, uyum, hakimiyet, kaçınma ve uzlaşma stratejilerini ayırt eder. DeDreu ve diğerlerinin (2001) modeli ise çatışma yönetiminde beş boyut belirler: Problem çözme (iş birliği), uzlaşma, kaçınma, zorlama ve boyun eğme stratejileri.

Okul yöneticilerinin yetkinliği, eğitim kurumlarındaki çatışmaları etkili bir şekilde yönetmede önemli bir rol oynar. Duyusal zekâ (EQ) seviyeleri, sosyal zekâ seviyeleri ve liderlik davranışları gibi değişkenlerle çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki literatürde incelenmiştir. Duyusal zekâ, bireyin kendi ve diğer bireylerin duygularını yönetme, farklılık gösteren duyguları fark etme ve bu bilgileri bireyin düşüncelerini ve davranışlarını yönlendirmek için kullanma yeteneği olarak tanımlanır. Duyusal zekânın yüksek olması, kişisel ve iş hayatında daha başarılı olmaya yardımcı olur.

Duyusal zekânın çatışma yönetim süreçlerine olan etkisi, çatışma nedenlerinin azaltılmasında etkili olduğu ve iyi yönetilen bir çatışmanın olumlu sonuçlar doğurduğu belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin çatışmaları etkili bir şekilde yönetebilmeleri için belirli bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip olmaları önemlidir. Duyusal zekânın yüksek olması, çatışmaların etkili yönetiminde okul yöneticilerinin sahip olması gereken özellikler arasında yer alır.

Araştırma, nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenoloji kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'deki bir ilçede kamu okullarında çalışan 14 okul müdürüdür. Katılımcılar, farklı kıdem, eğitim seviyesi, cinsiyet ve yaş özelliklerine sahip olmaları nedeniyle maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak seçilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış ve betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın bulguları, okul müdürlerinin duygusal zekâ (EI) ve çatışma yönetimi stratejileri üzerine görüşlerini yedi tema altında toplamıştır. Bu temalar, duygusal zekânın eğitim alanındaki çatışma yönetimi üzerindeki etkisini ve önemini vurgulamaktadır. Bulgular, duygusal zekâ ve çatışma yönetimi üzerine yapılan önceki çalışmalarla uyum içindedir.

Çalışma kapsamında elde edilen ilk tema "İç İçe Geçmiş Kapasiteler" temasıdır. Okul müdürleri, duygusal zekâ ve çatışma yönetimi becerilerini ayrı yetenekler olarak değil, iç içe geçmiş kapasiteler olarak görmektedir. Bu görüş, duygusal zekânın, çatışmaların yönetiminde temel bir rol oynadığını ve bu iki alanın birbirini tamamladığını ve pratikte derinden bağlantılı olduğunu ifade etmektedir. Çalışmanın ikinci teması "Proaktif Çatışma Önleme"dir. Okul müdürleri, yüksek duygusal zekâyı sahibi bireylerin, çatışmaların ortaya çıkmasını önceden görebileceklerini ve bunları engelleyebileceklerini belirtmiştir. Bu yaklaşım, çatışmaların daha büyük sorunlara dönüşmeden önce etkili bir şekilde ele alınmasını sağlamaktadır. Yüksek duygusal zekâ seviyeleri olan okul müdürleri, çatışmaları öngörme ve önleme konusunda daha başarılı olmaktadır.

Araştırmanın üçüncü teması "Arabuluculukta Empati"dir. Empati, çatışma çözüm sürecinde merkezi bir rol oynamaktadır. Okul müdürleri, çatışmaları etkili bir şekilde çözmek için tarafların duygusal perspektiflerini anlamının ve bunları dikkate almanın önemini vurgulamaktadır. Katılımcılar, tarafların duygularını anlamak ve onaylamak için empati kullanmanın çatışma çözümünde temel olduğuna inanmaktadır. Araştırmanın dördüncü teması ise "Öz Farkındalık ve Öz Düzenleme" temasıdır. Okul müdürleri, kendi duygularının farkında olmanın ve bu duyguları yönetmenin, çatışmalar sırasında daha etkili tepkiler verilmesini sağladığını ifade etmiştir. Araştırmanın diğer teması "Özelleştirilmiş Çatışma Yaklaşımları"dir. Araştırma, duygusal zekânın, çatışma durumlarına özgü stratejiler geliştirme

yeteneğine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Okul müdürleri, çatışmaların benzersiz duygusal dinamiklerini anlayarak, bu durumlara uygun stratejiler geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın altıncı teması “Duygusal Zekâ Odaklı Okul Kültürleri Oluşturma” olarak bulunmuştur. Okul müdürleri, duygusal zekâyı okul kültürünün bir parçası olarak benimsemenin, daha az çatışma yaşanan ve mevcut çatışmaların daha etkili bir şekilde ele alındığı bir ortam yarattığını belirtmiştir. Bu yaklaşım hem öğrencilere hem de öğretmenlere duygusal zekânın değerini öğretmekte, bu sayede daha uyumlu bir öğrenme ortamı oluşturulmasını sağlamaktadır. Araştırmanın yedinci ve son teması “Duygusal Zekâ Odaklı Çatışma Yönetimi Süreçlerinin Algılanan Sonuçları”dır. Okul müdürlerinin görüşlerine göre, duygusal zekâ odaklı çatışma yönetimi süreçlerinin hem olumlu hem de nötr sonuçları bulunmaktadır. Olumlu sonuçlar arasında, okul kültüründe olumlu değişimler, iş birliğinde artış ve daha az çatışma sayılırken nötr sonuçlar ise, bazı geleneksel stratejilerin hala etkili olabileceğini ve duygusal zekânın her durumda çatışmaları çözme yöntemi olarak tek başına yeterli olmayabileceğini göstermektedir.

Bu bulgular, okul müdürlerinin, duygusal zekâ ve çatışma yönetimi arasındaki ilişkiyi nasıl algıladıklarını ve bu becerileri nasıl uyguladıklarının anlaşılmasına olanak sağlamıştır. Duygusal zekâ, okul yöneticilerinin çatışmaları etkili bir şekilde yönetmeleri için sahip olunan önemli bir beceridir. Bu becerilerin geliştirilmesi, eğitim ortamlarının daha uyumlu ve verimli olmasına katkıda bulunabilecektir.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/1 2024 s. 335-348, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

ÖĞRETMENLİK MESLEK KANUNUNA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ*

Kadir ULUSOY**

Tuğçe Gamze İŞÇİ***

Bahattin ERKUŞ****

Geliş Tarihi: 3 Kasım 2023

Kabul Tarihi: 30 Kasım 2023

Öz

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de önemli bir konumda yer alan öğretmenlik mesleği, taşıdığı misyon itibarıyla ülkemizin geleceği üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin “Öğretmenlik Meslek Kanunu” ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan ve en az yüksek lisans düzeyinde eğitim seviyesine sahip öğretmenler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, araştırmada toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanunu’na yönelik olumlu görüşe sahip olduğu ancak beklentilerini karşılamadığı, kariyer basamağı uygulamasında; uzman ve baş öğretmenlik için beklenen sürenin daha kısa olması, öğretmenlerin yaptıkları akademik çalışmalar ve projelerin de kariyer basamaklarına dâhil olması ve öğretmenleri kişisel gelişim noktasında motive edecek, ekonomik olarak iyileştirmeler sağlayacak düzenlemelerin yapılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlik, öğretmen görüşleri.

TEACHERS’ OPINIONS ON THE TEACHING PROFESSIONAL LAW

Abstract

The teaching profession, which is in an important position today as it was in the past, has a direct impact on the future of our country due to its mission. The aim of the study is to reveal the opinions of teachers about the “Teaching Profession Law”. Case study, one of the qualitative research methods, was

* Bu makale 6. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Prof. Dr.; Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ulusoykadir@gmail.com.

*** Dr.; tugcegamzeisci@gmail.com.

**** Dr.; Millî Eğitim Bakanlığı, bahattinerkus@hotmail.com.

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 01.08.2023 tarih ve 06 sayılı karar.

used in the research. In the creation of the study group, criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was preferred. In this context, teachers working in the Ministry of National Education and having at least a master's degree level constituted the study group of the research. A semi-structured interview form was used as a data collection tool, and the data collected in the research were analyzed with descriptive statistics. As a result of the research, it was found that teachers had a positive opinion about the Teaching Profession Law, but they did not meet their expectations, in the career ladder application; It has been concluded that the expected time for specialist and head teachers should be shorter, the academic studies and projects of teachers should be included in the career steps, and regulations should be made that will motivate teachers at the point of personal development and provide economic improvements.

Keywords: Teaching Profession Law, teaching, teacher opinions.

Giriş

Her ülke kendi eğitim sistemini daha etkili, daha nitelikli, daha verimli ve daha iyi hâle getirmek için çaba harcamaktadır. Bu ülkeler kendi toplum yapılarına ve imkânlarına göre özgün bir eğitim sistemi oluşturmaktadır (Taşkaya, Turhan ve Yetkin, 2015). Eğitim sistemlerinin temel amacı ise ülkelerin benimsediği eğitim felsefelerinin genel yapılarına göre bireyler yetiştirmek olmuştur. Bu amacı gerçekleştirme noktasında öğretmenler önemli bir konuma sahiptir (Koç, 2014; Körükçü, 2021). Çünkü bir ulusun geleceğini hazırlama sorumluluğunu taşıyan özel ve çok önemli bir uzmanlık alanı olan öğretmenlik (Sağlam ve Çiçek Sağlam, 2005), toplumsal değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında ve öğrenenler ile bilgi arasında bir köprü görevi görmektedir (MEB, 2017). Bu durum öğretmenliğin insanlık tarihi boyunca eğitim sürecinin en önemli bileşenlerinden birini oluşturan, toplum için önemli bir meslek olarak görülmesinde de etkili olmuştur. Tarihsel süreç içerisinde değerlendirildiğinde ise öğretmenlik mesleğine yüklenen misyonun, içinde bulunulan çağa göre değiştiği bilinmektedir. Dünya üzerinde bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına bağlı olarak eğitim, öğrenme, öğretme ve öğretmenlik mesleğine yüklenen anlamlar da değişmektedir (Gür ve Coşkun, 2020; Tosuntaş, 2020). Bu değişimin en büyük nedenlerinden biri ise öğretmenlerin, sınıf içi ve sınıf dışında oynadıkları rollerin giderek farklılaşması olmuştur (Erdem ve Şimşek, 2013). Günümüzde yaşanan dijital dönüşümün bir sonucu olarak bilgi teknolojilerinin de hızla gelişmesi eğitim sistemi, felsefesi, programı ile öğretim materyallerini ve öğretmenlerin niteliklerinin yeniden gözden geçirilmesinde etkili olmuştur (Altan ve Özmuşul, 2022). Burada gözlerden kaçırılmaması gereken husus ise kullanılan öğretim materyallerinin çok gelişmiş olsa da eğitim sürecinin asıl yöneticilerinin öğretmenler olduğudur (Koç ve Ünal, 2018). Bu bağlamda daha önceleri yalnızca bilgiyi aktarma görevini üstlenen öğretmenlerden günümüzde sosyal, kültürel, ekonomik, akademik ve teknolojik gibi birçok boyutu içine alan, kendi uzmanlık alanlarında bilgi ve beceriye, mesleki yeterliğe sahip olmaları da beklenmektedir (Şişman ve Acat, 2003).

Eğitim, mevcut değerleri gelecek kuşaklara aktararak bireylerin toplumsallaşmasını, yeteneklerini keşfetmesini, kişilik kazanmasında, hayatlarını sürdürmesinde ve ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve davranışları kazanmasında önemli bir işlevi yerine getirmektedir (MEB, 2017). Günümüzde dünya üzerinde hızlı bir gelişim ve değişimin yaşanırken tüm ulusların en büyük çabası da bu değişim sürecine ayak uydurabilecek yeterlilikte donatılmış nitelikli bireyler yetiştirmek olmuştur (Dönmez ve Uslu, 2013). Bu aşamada en büyük görev ise öğretmenlere düşmektedir. Çünkü toplumsal yaşamın önemli bir parçasını oluşturan öğretmenlik, öğrencilere bilişsel, psikomotor ve devinişsel becerilerin çeşitli yollarla

kazandırıldığı bir meslektir. Bunun yanı sıra öğretmenlik, öğrenciler için eğlenceli, dikkat çekici bir sınıf ortamını hazırlayan, farklı öğretim yöntem-tekniplerinden faydalanarak öğrenme ortamını düzenleyen, öğrencilerine rehberlik eden ve onlarda istedik davranışlar geliştirmede etkili olan özel bir meslektir (Ada ve Küçükali, 2009).

Öğretmenlik, bireylerin ailesi, çevresi, devleti için yararlı ve iyi birer vatandaş olarak yetiştirme sanatı olarak da ifade edilmektedir. Baş Öğretmen Mustafa Kemal Atatürk'ün de "Öğretmenler, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır!" sözünde de vurguladığı gibi, Türk milletinin ve Türkiye Cumhuriyeti'nin geleceği, ekonomik olarak kalkınması, öğretmenlerin mesleklerinde göstereceği başarıya bağlıdır (Tekişik, 1986). Öğretmenlerin başarısı ise mesleki haklarının korunması, mesleki ilerlemelerinin sağlanması, karşılaştıkları problemlerin çözülmesi gibi etkenlerle doğru orantılı olduğu düşünülmektedir. Ekonomi, hukuk, siyaset gibi birçok alanla etkileşim içinde olan eğitimde öğretmenlerin niteliği ve toplum içindeki statüsü diğer alanlardaki gelişmeleri de etkileyecektir (Bozbayındır, 2019). Kısaca, eğitim alanında öğretmenlerin sahip olduğu değerlerin ve refah durumunun diğer alanlarda yaşanacak ilerlemeler üzerinde dolaylı bir etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin ekonomik, sosyal, örgütsel ve yönetsel gereksinimlerinin karşılanması, kendilerini mesleklerine daha çok adanması noktasında onları motive etmektedir (Sağlam ve Çiçek Sağlam, 2005). Maaş, çalışma koşulları, statü gibi dışsal güdüler ile öğretme tutkusu, konu bilgisi, uzmanlık gibi içsel güdüler öğretmenlik mesleğinin doğasında bulunmaktadır. Bu güdüler ile birlikte öğretmenliğin değerli ve önemli bir meslek olarak algılanması, çocukların gelişiminin desteklenmesi ve fark yaratan bir meslek olması da öğretmenliği toplum karşısında önemli bir meslek hâline getirmektedir (Bergmark, Lundström, Manderstedt ve Palo, 2018).

Toplumun geleceği üzerinde önemli bir etkisi olan öğretmenlerin maddi geliri, meslekler sıralamasındaki yeri, öğretmen yetiştirme sistemi, değişen eğitim sistemleri gibi konular yıllardır üzerinde tartışılan bir konu olmuştur (Semerci, Semerci, Eliüşük ve Kartal, 2012). Öğretmenlerin meslek hayatlarında karşılaştıkları zorluklar ve eksikliklerin bulunduğu sıklıkla dile getirilmektedir (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010). Millî eğitimdeki başarının artması da sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda büyümenin önderi olan öğretmenlerimizin yaşadıkları sorunları çözerek onları maddi ve manevi her türlü sıkıntıdan uzak bir şekilde görevlerini yapmalarına bağlı görülmektedir (Altan ve Özmusul, 2022). Bu noktada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 31.12.2021 tarihinde TBMM Genel Kurulu'na "Öğretmenlik Meslek Kanunu" sunulmuştur. İlgili kanun 03.02.2022 tarihinde kabul edilmiş ve 14.02.2022 tarihinde de "Resmî Gazete" de yayımlanarak 7354 sayılı "Öğretmenlik Meslek Kanunu" yasallaşmıştır. Bu kanunun amacı, "Eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütmekle görevli öğretmenlerin atamaları ve mesleki gelişimleri ile kariyer basamaklarında ilerlemelerini düzenlemektir." (Resmî Gazete, 2022). Öğretmenlik meslek kanunu ile kariyer basamakları oluşturulmuş ve öğretmenlerin mesleki ilerlemeleri çeşitli şartlara bağlanmıştır. 13.08.2005 tarihinde yasallaşan öğretmenlik kariyer basamağı ile öğretmenler "öğretmen", "uzman öğretmen" ve "başöğretmen" gibi statülerde sınıflandırılmaya başlanmıştır (Resmî Gazete, 2005). 2005 yılında yayımlanan ilgili yönetmelik, eğitim-öğretim hizmetlerinde görev yapan öğretmenlerin %20 kadar uzman öğretmen, %10'u kadar ise baş öğretmen olarak yerleştirilmesini hedefleyerek en az yedi yıl kadrolu öğretmen olarak çalışanlardan lisansüstü eğitim yapmamış olanlar kariyer basamaklarında yükselmek amacı ile hazırlanmış sınavlara katılmaya hak kazanmışlardır (Demir, 2011). 14.02.2022 tarihinde yasallaşan Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda ise öğretmenlik kariyer basamakları farklı bir statüde ele alınmıştır. Öğretmenlik mesleğinde en az

10 yıllık hizmeti bulunan ve mesleki gelişime yönelik 180 saatten az olmamak kaydıyla online olarak hazırlanmış Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı'nı takip etmenin yanı sıra görev yaptığı zaman dilimlerinde çeşitli mesleki gelişim alanlarında uzman öğretmenlik için gerekli görülen asgari çalışmalarını tamamlayan ve kademe ilerlemesi durdurulması gibi ceza almamış öğretmenler uzman öğretmenlik için kariyer basamakları yazılı sınavına katılmaya hak kazanmışlardır. Başöğretmenlik için ise mesleki gelişim çalışmalarını tamamlama ve kademe ilerleme cezası bulunmaması şartlarına ek olarak en az on yıl öğretmenlik görevini yapan uzman öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin hazırlanmış Başöğretmenlik Eğitim Programlarını asgari 240 saat düzeyinde tamamlamış olmaları gerekmektedir. Bu şartları sağlayan uzman öğretmenler ise başöğretmenlik için hazırlanan yazılı sınava katılmaya hak kazanacaklardır. Uzman öğretmenlik için yüksek lisans eğitimini, başöğretmenlik için ise doktora eğitimi tamamlayan öğretmenler yazılı sınavlardan muaf sayılacaklardır (Resmî Gazete, 2022). Konu ile ilgili doğrudan muhatap olan öğretmenlerin, çıkartılan kanun ile ilgili beklenti ve görüşleri önemli görülmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmada "Öğretmenlik Meslek Kanunu" ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Öğretmenlerin,

1. 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanununun gerekliliği hakkındaki düşünceleri nelerdir?
2. 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanununa yönelik beklentileri karşılandı mı?
3. 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanununda yer alan kariyer basamakları ile ilgili düşünceleri nelerdir?
4. Kariyer basamağı uygulamasından beklentileri nelerdir?
5. 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanununa eklenmesini istediği maddeler mevcut mu?
6. 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunundan çıkarılmasını istediği maddeler var mı?

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Deseni

Nitel araştırma metodlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu desen alan yazında ilginç ve özel bir durumun veya olgunun kendi koşulları ve sınırlarında derinlemesine incelenmesine dayanmaktadır (Merriam, 2013, s. 40; Sönmez ve Alacapınar, 2011, s. 82). Bu araştırma ile öğretmenlerin öğretmenlik meslek kanununa ilişkin görüşleri tespit edilmiştir.

1.2. Çalışma Grubu

Amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme, araştırmacıların daha önceden belirlediği ölçütlere göre oluşturulan örneklem grubunu ifade eden bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2009). En az yüksek lisans eğitim düzeyine sahip olmanın ölçüt olarak belirlendiği araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Antalya ili Alanya ilçesinde görev yapan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Tablo 1'de çalışma grubuna yönelik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Verileri

Kod	Cinsiyet	Öğrenim durumu	Hizmet yılı
Ö1	Erkek	Yüksek Lisans	11-20
Ö2	Erkek	Yüksek Lisans	11-20
Ö3	Erkek	Yüksek Lisans	11-20
Ö4	Erkek	Yüksek Lisans	11-20
Ö5	Erkek	Yüksek Lisans	11-20
Ö6	Kadın	Yüksek Lisans	11-20
Ö7	Kadın	Doktora	11-20
Ö8	Erkek	Yüksek Lisans	11-20
Ö9	Kadın	Doktora	11-20
Ö10	Erkek	Doktora	11-20
Ö11	Erkek	Yüksek Lisans	11-20
Ö12	Erkek	Yüksek Lisans	11-20
Ö13	Erkek	Yüksek Lisans	1-10
Ö14	Erkek	Doktora	1-10
Ö15	Kadın	Doktora	11-20
Ö16	Kadın	Yüksek Lisans	1-10
Ö17	Erkek	Yüksek Lisans	1-10
Ö18	Kadın	Doktora	1-10
Ö19	Kadın	Yüksek Lisans	11-20
Ö20	Erkek	Yüksek Lisans	11-20

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların demografik verilerine bakıldığında 20 öğretmenin 13'ünün erkek 7'sinin kadın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 6'sı doktora 14'ü yüksek lisans mezunudur. 5 öğretmenin hizmet yılı 1-10 yıl, 15 öğretmenin hizmet yılı 11-20 yıl aralığında olduğu anlaşılmaktadır.

1.3. Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin, Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik görüşlerini belirlemeyi amaç edinilen araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilmiştir. Genellikle nitel veya karma araştırmalarda kullanılan yarı yapılandırılmış görüşmenin amacı araştırmacı veya araştırmacılar tarafından konu ile ilgili hazırlanmış görüşme sorularının katılımcılara yöneltilerek gelen cevaplar doğrultusunda yeniden düzenlenebilmesidir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Bu araştırmada araştırmacılar tarafından hem demografik bilgilerini hem de konu ile görüşlerini içeren taslak görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları kapsam geçerliliği için 2 ölçme değerlendirme uzmanı ve eğitim fakültelerinde farklı alanlarda görev yapan 2 öğretim üyesine yöneltilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler ile görüşme formu dil uygunluğu için Türkçe eğitimi alanında görev yapan 1 öğretim üyesine sunulmuştur. Gelen dönütlere göre görüşme formu katılımcılara yöneltilmek için son halini almıştır.

1.4. Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin okuyucuya anlaşılır ve kullanılabilir bir biçime getirilerek sunulmasını amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Araştırma kapsamında toplanan veriler yazıya geçirilerek araştırmacılar tarafından daha önceden belirlenen temalara göre analiz edilmiştir. Araştırmanın tutarlılığını sağlamak amacıyla ilgili veriler farklı bir araştırmacıya da yöneltilmiştir. Bu kapsamda tutarlılığı sağlanan veriler temalar doğrultusunda özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Dış geçerliliği sağlamak için katılımcıların görüşlerinde doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmacılar tarafından toplanan veriler çalışmanın dış güvenilirliğini sağlamak amacıyla saklanmaktadır.

2. Bulgular

Öğretmenlik Meslek Kanun'una yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymak amacıyla öğretmenler ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin betimsel analiz tekniği ile çözümlenmesi ile elde edilen bulgular bu bölümde yer almaktadır.

1. 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanununun gerekliliği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı (10) öğretmenlik kanununun gerekli olduğunu belirtirken bir kısmı (7) ise kısmen gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. İki öğretmen öğretmenlik meslek kanunun öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı olacağı görüşündedir. Bir öğretmen ise öğretmenlik meslek kanununun gerekli olmadığını belirtmiştir.

Aşağıda katılımcıların verdiği cevaplara ilişkin örnekler yer almaktadır:

Ö3: *“Öğretmenlik meslek kanununun mesleğimiz ile ilgili kariyer basamakları, mesleki gelişim ve atama ile ilgili noktaları kanun düzeyinde ele alması açısından faydalı olduğunu düşünüyorum.”*

Ö12: *“Kesinlikle gereklidir. Hatta geç bile kalınmıştır.”*

Ö17: *“Meslek kanununu gerekliydii, hayatta geç bile kalındı. Lisansüstü eğitim alan öğretmenler meslek hayatlarında çok eziliyor kimse seslerini duymuyor. Böyle bir yasa belii iyi bir düzenleme olabilir. Tek handikap öğretmenler arasında kutuplaşmaya neden olabilir.”*

Ö1: *“Mesleğin daha profesyonel bir çerçeveye sahip olması için gerekli olduğunu düşünüyorum.”*

2. 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanununu beklentilerinizi karşıladı mı? Neden?

Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (15) Öğretmenlik Meslek Kanunu ile ilgili beklentilerini karşılamadığı bir kısmının (5) ise kısmen karşıladığı belirlenmiştir. Katılımcıların beklentilerinin tamamen karşılandığı şeklinde görüş belirtmedikleri görülmüştür. Buna göre aşağıda katılımcıların verdiği cevaplara ilişkin örnekler yer almaktadır:

Ö5: *“Maalesef karşılamadı. Toplum nezdinde öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artıracak maddelere yer verilmeliydi. Son dönemlerde öğretmenlere şiddet olaylarının artışı göstermesi dikkate alınıp öğretmenlerin can güvenliği güvence altına alınmalıydı. Sözleşmeli*

öğretmenlik uygulaması kaldırılmıyordu. Ek gösterge içerikli madde de diğer maddeler gibi yayın tarihi itibarıyla uygulanmalıydı.”

Ö7: “Kısmen karşıladı daha iyi hazırlanabilirdi.”

Ö10: “Kısmen karşıladı. Doktora eğitimimi tamamladım MEB’de hiçbir takdir görmüyoruz. Aksine büyük zorluklarla karşılaşıyoruz.”

Ö11: “Karşılama. Uzman öğretmen ya da baş öğretmen olmak için belirtilen süre çok uzun.”

Ö13: “Hayır karşılamadı. Öğretmenlerin özlük haklarına yeterince değinilmemiş. Aile birliği mazeretinin bile yer almaması kabul edilemez.”

Ö18: “Halen karşıladığı söylenemez. Çünkü medyada çıkan haberlerde bile sadece parasal yönünden bahsedildi. Kıdem ve derece verilecek denildi ancak meslekte 10 yılını dolduran uzman olma şansı olacak. 10 yıl uzman olanların başöğretmen olma ihtimali olacak. Bu kadar yıl çalışanlar zaten kıdem olarak neredeyse birinci derece oluyor. Yani ekstra bir şey katmış olmuyor.”

3. 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanununda yer alan kariyer basamakları ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?

Görüşme yapılan öğretmenlerin kariyer basamakları ile ilgili düşüncelerine bakıldığında lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin 10 yıl beklemesinin doğru olmadığı (5), kariyer basamaklarının yetersiz olduğu (5) ve kariyer basamaklarının olmaması gerektiği (4) ile ilgili görüşler ön plana çıkmaktadır. Bunun yanında öğretmenler, öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından önemli olduğu (2), uzman öğretmenlik için alanında ve tezli yüksek lisans yapanların kabul edilmesi (2), uzman ifadesinin çıkarılması (1) ve kariyer basamaklarının mesleki kıdem yerine donanım ve kişisel gelişim üzerine inşa edilmesi gerektiği şeklinde görüş belirtmişlerdir. Aşağıda katılımcıların verdiği cevaplara ilişkin örnekler yer almaktadır:

Ö1: “Akademik eğitim alanlar hizmet içi eğitime katılacak mı belli değil. Ayrıca doktora yapmış birisi başöğretmenlik için neden 10 yıl beklemeli.”

Ö4: “Kariyer basamakları yıl tamamlamak yerine donanım ve kişisel gelişim üzerine inşa edilmeli.”

Ö6: “Kariyer basamakları öğretmenin mesleki gelişimini sürekli kılacak hedefler açısından uygun buluyorum.”

Ö11: “Kariyer basamakları için zaman aralığı çok uzun. Başarılı öğretmeni taltif edici bir madde yer almıyor. 7. yılında doktorasını bitirmiş bir öğretmenin başöğretmen olabilmesi için 13 yıl daha beklemesini yersiz buluyorum.”

Ö18: “Yüksek lisans şartında hepsini kabul ettiler. Oysa sadece alanında yapmış olanlar kabul edilmeliydi.”

Ö19: “Kariyer basamaklarını yetersiz ve işlevselliğinden uzak buluyorum. Daha sistematik ve motive edici bir yapı oluşturulabilirdi.”

4. Sizce Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda nasıl bir kariyer basamağı uygulaması olmalı?

Katılımcılara yöneltilen soruya; uzman ve baş öğretmenlik için beklenen süre daha kısa olmalı (5), kariyer basamaklarında öğretmenlerin yaptıkları akademik çalışmalar ve projeler de dahil olmalı (4), kariyer basamakları olmamalı (4), öğretmenlerin kişisel gelişimlerini destekleyerek ekonomik iyileştirmeler sağlayacak şekilde olmalı (2), uzman ve baş öğretmenler mesleki oryantasyon eğitiminde görev almalı (1), kariyer basamakları için sınav olmamalı (1), mevcut düzen devam etmeli ve derece kademe artışlarında daha fazla iyileştirmeler yapılmalı (1) şeklinde yanıtladıkları belirlenmiştir. Katılımcılardan 1'i, açıklanan kariyer basamak sisteminin uygun olduğunu ifade ederken bir katılımcı konu ile ilgili herhangi bir fikrinin olmadığını beyan etmiştir. Aşağıda katılımcıların verdiği cevaplara ilişkin örnekler yer almaktadır:

Ö1: “Uzman öğretmenler stajyer öğretmenlerin oryantasyon eğitiminde, başöğretmenler ise öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik eğitimlerde de görevler almalı. Örneğin mesleki çalışmalar zümre başöğretmenlerce seminer, sunum vb şeklinde yapılabilir.”

Ö4: “Öğretmenleri gelişim noktasında motive edecek, ekonomik ve sosyal yönlerden daha geniş çaplı iyileştirmeler sağlayacak bir kariyer basamağı uygulaması oluşturulabilir.”

Ö9: “Kariyer basamakları arasındaki süre çok uzun daha kısa olabilirdi. 5 yılda bir değişseydi daha iyi olurdu.”

Ö11: “Lisansüstü öğrenime yıl şartı aranmamalı. Mesleki başarı kriterleri belirlenerek buna uygun yükselme adımları koyulmalıdır.”

Ö13: “Bence kariyer basamakları olmamalı. Ancak kıdemli öğretmenlere, emeklerine karşılık bir ödül verilecekse bunun bir kurs ve sınava bağlanması doğru değildir.”

Ö18: “Uzman ve baş öğretmen olabilmek için azami süre şartı olmamalı. Ayrıca yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin belirtilen 180 saatlik eğitimi almaları şartı kalkmalı.”

5. Sizce 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'na eklenmesi gereken bir madde var mı? Varsa belirtiniz?

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu eklenmesi gereken maddelerin olduğunu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu görüşler, öğretmenlerin özlük haklarını iyileştirmeye yönelik maddeler eklenmeli (7), öğretmenlerin sanatsal, sportif ve akademik çalışmalarını da değerlendirmeye alan bir kariyer basamağı eklenmeli (4), yüksek lisans ve doktora yapmış öğretmenler süre gözetmeksizin uzman ve başöğretmen olmalı (3), Öğretmenlik devlet memurluğu kanunundan bağımsız hale gelmeli (1) ve kariyer basamaklarına geçişler sınavsız olmalı (1) şeklinde özetlenebilir. 4 katılımcı ise Öğretmenlik Meslek Kanunu'na eklenmesi gereken herhangi bir maddenin olmadığını dile getirmişlerdir.

Aşağıda katılımcıların verdiği cevaplara ilişkin örnekler yer almaktadır:

Ö3: “Öğretmenlerin özlük hakları ilgili iyileştirmeler eklenmeli.”

Ö4: “Meslekteki iyi uygulamaları, akademik çalışmalarını, projeler vb. uygulamaları da dikkate alarak kariyer basamakları yeniden yapılandırılabilir.”

Ö9: “Atama ve yer değiştirme işlemlerinin kolaylaştırılması gerekmektedir. Gittiğim yerden uzun yıllar boyunca ayrılamıyoruz.”

Ö12: “Yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenler direkt uzman ya da baş öğretmen sayılmalı.”

Ö17: “Kariyer basamakları arasında sınavlara gerek olmadan hizmet yılına göre geçişlerin yapılacağı maddesi eklenmeliydi. Öğretmenlerin böyle her durumda formalite sınavlara girmelerine gerek yoktur.”

6. Sizce 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunundan çıkarılması gereken bir madde var mı? Varsa belirtiniz?

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısına yakını (9) öğretmenlik meslek kanunundan çıkarılması gereken herhangi bir madde olmadığını belirtmiştir. Görüş belirten diğer öğretmenler ise sınavın (3), kariyer basamaklarının (3), 10 yıl görev yapmış olma şartının (3) ve lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin eğitim alma şartının (2) çıkarılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Aşağıda katılımcıların verdiği cevaplara ilişkin örnekler yer almaktadır:

Ö2: “Yüksek lisans yapanların sınava girmesine gerek olmayacak ancak eğitim almaları gerekiyor. Eğitim almalarına gerek olmamalı diye düşünüyorum.”

Ö11: “10 yıl görev yapmış olma şartı çıkarılmalı. Bunun yerine başka kriterler getirilmeli.”

Ö17: “Kariyer basamakları arasında sınavların yapılacağı maddesi çıkarılmalı.”

Ö20: “Bence çıkarılması gereken bir madde yok. Eklenmesi gereken maddeler var.”

3. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, görüşme yapılan öğretmenlerin genel olarak Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun gerekli olduğunu ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri için iyi olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç ile katılımcı öğretmenlerin, öğretmenlik meslek kanunu ile ilgili olumlu bir görüşe sahip olduğunu düşünülmektedir. Akyıldız, Filiz ve Kayser (2019) tarafından yapılan çalışmada Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkartılmadan önce okul yöneticilerinin görüşleri alınmış ve okul yöneticilerinin çıkarılacak kanun ile ilgili olumlu görüşe sahip olduğu tespit edilmiştir. Kaplan ve Gülcan'ın (2020) maarif müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında ise öğretmen kariyer basamakları sisteminin öğretmenlerin mesleki olarak ilerlemelerinde katkı sağlayacağı, onların içsel motivasyonlarının artmasına olumlu etkisinin olacağını belirlemiştir. Okul yöneticilerinin de bir öğretmen olduğu düşünüldüğünde ulaşılan bu sonuç araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Gerçekleştirilen görüşmelerde elde edilen diğer bir sonuç, öğretmenlik meslek kanunun öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun beklentilerini karşılamamış bir kısmının ise kısmen karşılamış olduğudur. Elde edilen bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin, Öğretmenlik Meslek Kanunu'ndan beklentilerinin daha farklı olduğu ifade edilebilir. Aslanargun ve Atmaca (2017) çalışmasında da Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun planlanması aşamasında öğretmenlerin ihtiyaçları ve beklentilerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini ortaya koymuştur.

Canatan-Doğan (2022) ise araştırmasında çıkartılan Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun öğretmenler tarafından yetersiz görüldüğünü, bu kanunun öğretmen ve eğitim çalışanlarına danışılarak hazırlanması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen sonuçlar araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada kariyer basamakları ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde ise lisansüstü eğitim görev öğretmenlerin 10 yıl beklemesinin doğru olmadığını ve kariyer basamaklarının olmamasına yönelik görüşlerin ön planda olduğu tespit edilmiştir. Canatan-Doğan (2022) araştırmasında öğretmenlerin kariyer basamaklarının olumsuz olduğu yönünde ortak düşünceye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demir (2011) tarafından yapılan çalışmada 2005 yılında yasallaşan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği'nin öğretmenler arasında alt-üst ilişkilerde, örgüt içi hiyerarşide sorunlar yaratma, öğretmenler arasında olumsuz tutum ve duygular oluşabilme ve bölünmeler, gruplaşmalar yaşanabilme gibi olumsuz sonuçlar doğurabileceği öğretmenlerin görüşlerine göre tespit edilmiştir. Altan ve Özmuşul (2022) çalışmasında uzman ve baş öğretmenlik için aranan yıl şartının öğretmenler arasında ötekileştirmeye neden olabileceğini, 2 yıllık bir öğretmenin daha tecrübeli öğretmenlere göre nitelikli olabileceğini bu nedenle mesleki gelişimde yıl şartı aranmaması gerektiğini belirtmiştir.

Kariyer basamakları uygulamasında uzman ve baş öğretmenlik unvanlarına sahip olmak için beklenen sürenin daha kısa olması gerektiğini ifade eden öğretmenler bu süreçte gerçekleştirilen akademik çalışmaların ve projelerinde işe koşulması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinde destek olacak ekonomik iyileştirmelerin gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Altan ve Özmuşul (2022) çalışmalarında öğretmenlik mesleğinde 10. yılını tamamlayanlar için uzman öğretmen, 20. yılını tamamlayanlara başöğretmen unvanlarının verilmesinin aynı işi yapan diğer öğretmenlerin ötekileşmesine neden olabileceğini, ayrıca bu durumun meslekî deneyimi 5 yılın altındaki öğretmenlerin mesleğe saygısını da olumsuz yönde etkileyebileceğini ifade etmiştir. Bakioğlu ve Banoğlu'nun (2013) çalışmalarında öğretmenlerin sınavı eleştirdikleri ve sınav dışı değerlendirme yöntemlerine yöneldikleri görülmektedir. Kaplan ve Gülcan (2020) ise çalışmalarında öğretmen kariyer basamaklarında “öğretmenin denetim ve değerlendirme sonuçları, merkezi sınav sonuçları, yüksek lisans ve doktora yapması, aldığı ödül ve cezaları, teknik, sosyal, kültürel ve sportif becerileri, yayınları (kitap, makale), kıdem ve çalıştığı yer, hazırladığı projeleri, katıldığı hizmet içi eğitim kursları, yabancı dil bilmesi” şeklinde ölçütlerin yükselmede kullanılabileceğini belirtmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kariyer basamağı uygulamasına yeni maddeler eklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre; öğretmenlerin özlük haklarını iyileştirmeye yönelik, öğretmenlerin sanatsal, sportif ve akademik çalışmalarını da değerlendirmeye alınacağı, yüksek lisans ve doktora yapmış öğretmenlerin süre gözetmeksizin uzman ve baş öğretmen olacağı, öğretmenliği devlet memurluğu kanunundan bağımsız hale geleceği maddeler eklenmesi gerektiğini ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Altan ve Özmuşul (2022) araştırmasında Öğretmenlik Meslek Kanunu bağlamında hangi alandaki lisansüstü eğitimlerin yazılı sınava eşdeğer olacağı konusunun aydınlatılmasının önemli bir konu olduğunu dile getirmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakını öğretmenlik meslek kanunundan çıkarılması gereken herhangi bir madde olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlik meslek

kanunundan madde çıkarılması gerektiği ile ilgili görüş belirten öğretmenler ise sınavın, kariyer basamaklarının, 10 yıl görev yapmış olma şartının ve lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin eğitim alma şartının çıkarılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun beklentilerini karşılamadığını ya da kısmen karşıladığını ifade eden katılımcı öğretmenlerin bir kısmının ilgili kanuna herhangi bir madde eklenmesi ya da çıkarılması yönünde görüşlerinin olmaması, konu ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmadıklarını gösterir niteliktedir. Bakioğlu ve Banoğlu'nun (2013) yaptıkları araştırmanın bulgularına göre uzman öğretmenler kendi kariyerlerini işlevsiz görmektedir. Buna göre elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun öğretmenlerin beklentilerini karşılamadığı sonucundan hareketle ilgili kanun öğretmenlerin görüşleri ve istekleri doğrultusunda yenilenmelidir.
- Uzman ve Başöğretmenlik unvanları, mesleki kıdem ve yazılı sınav yerine öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora eğitimleri ile gerçekleştirdikleri akademik çalışmalar, projeler dikkate alınarak verilmelidir.
- Lisansüstü eğitimlerini tamamlaya öğretmenlerin yüksek lisans/doktora eğitimlerinin ilgili alanlarda olmasına dikkat edilmelidir.
- Yazılı sınav uygulaması kaldırarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik eğitimlere katılmalarına ve bu eğitimlerin sınavlarında başarılı olma durumlarına bakılmalıdır.

Kaynaklar

- Ada, Ş. ve Küçükali R. (2009). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Akyıldız, S., Filiz, T. & Kayser, V. (2019). Okul müdürlerinin 2023 eğitim vizyon belgesinde yer alan yöneticilerin mesleki gelişimlerine ilişkin düzenlemelere yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 793-826.
- Altan, M. Z. ve Özmuşul, M. (2022). Geleceğin Türkiye'sinde öğretmen refahı: Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun kayıp parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 24-42.
- Aslanargun, E. ve Atmaca, T. (2017). Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaç ve beklentilerinin belirlenmesi / Teachers 'determination of needs and expectations of professional development. *Asya Öğretim Dergisi*, 5(2), 50-64.
- Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. (2018). Neden öğretmen olunur? Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları ve meslek seçimine yönelik güdüler. *Avrupa Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 41(3), 266-281.
- Bakioğlu, A. & Banoğlu, K. (2013). Öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin metaforlar ve sosyal ağ analizi yöntemiyle incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 37, 28-55.
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2076-2104.
- Canatan Doğan, N. (2022). *Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri*. Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3, 53-80.
- Dönmez, C. ve Uslu, S. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 42-63.
- Erdem, A. R. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 185-203.
- Gür, T. ve Coşkun, İ. (2020). Turkish language and elementary school teachers' participation and perspectives in scientific research: A Critical discourse analysis. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(10), 1835-1861.
- Kaplan, İ. ve Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(3), 380-406.
- Koç, A. ve Ünal, O. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2023 eğitim vizyonuna yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 1(2), 65-79.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72.
- Körükçü, M. (2021). Social studies teachers' views on values education in the Covid19 pandemia process. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 6(15), 1366-1389.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çeviri Editörü: Prof. Dr. Selahattin Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Resmî Gazete. (2022). Öğretmenlik meslek kanunu. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>
- Sağlam, M. ve Sağlam, A. Ç. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 317-328.
- Semerci, Ç., Semerci, N., Eliüşük, A. ve Kartal, S. E. (2013). Öğretmenlik mesleğinin gündemine ilişkin öğretmen görüşleri (Bartın ili örneği). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 1(1), 22-40.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Taşkaya, S. M., Turhan, M. ve Yetkin, R. (2015). Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları (Ağrı ili örneği). *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 198-210.
- Tekışık, H. H. (1986). Türkiye'de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 24-33.
- Tosuntaş, Ş. B. (2020). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 53-61.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2009). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

The main purpose of education systems has been to train individuals according to the philosophies and general structures of the countries. At this stage, the biggest task falls to the teachers. Because teaching, which is an important part of social life, is a profession in which students gain cognitive, psychomotor and psychomotor skills in various ways. The teaching profession, which is in an important position today as it was in the past, has a direct impact on the future of our country due to its mission. Teachers are at a different point from other professions in transferring both universal and cultural heritage to future generations. Considering that the qualifications that individuals should have in the 21st century differ, the greatest task falls to the teachers in acquiring these qualifications to the students. Extrinsic motivations such as salary, working conditions, status, and intrinsic motivations such as passion for teaching, subject knowledge, and expertise are inherent in the teaching profession. Along with these motives, the perception of teaching as a valuable and important profession, supporting the development of children and being a profession that makes a difference make teaching an important profession in the face of society. The fact that teachers are not faced with economic, cultural and social problems or problems that may be experienced plays a critical role in the progress of this process without interruption. In short, the values and welfare of teachers in the field of education have an indirect effect on progress in other fields. In our country, studies have been carried out by the Ministry of National Education in order to solve the material and moral problems of teachers and to have them have better qualifications. The "Teaching Profession Law", which aims to make teaching a career profession, was published in the Official Gazette on 14.02.2022. With the teaching profession law, career steps were created and the professional progress of teachers was tied to various conditions. With the teaching career step, which was legalized on 13.08.2005, teachers began to be classified in statuses such as "teacher", "expert teacher" and "head teacher". At this point, it is considered important to reveal the situation of meeting the expectations of the teachers, the effect of the law on their professional life and the opinions of the teachers about this law. The aim of the study is to reveal the opinions of teachers about the "Teaching Profession Law".

In this study, case study, one of the qualitative research methods, was adopted. With this research, the views of teachers on the teaching profession law were determined. Criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was used in the selection of the study group. The study group of the research consists of 20 postgraduate teachers working in the Alanya district of Antalya province in the 2023-2024 academic year.

The data of the study were obtained by semi-structured interview technique, one of the qualitative interview techniques. In the semi-structured interview technique, the interview questions prepared by the researcher can be rearranged with the participant who answered the questions.

Descriptive analysis technique was used in the analysis of the data obtained from the research. The purpose of descriptive analysis is to put raw data into a format that the reader can understand and use if they want (Yıldırım & Şimşek, 2009). The data collected within the scope of the study were arranged, summarized and interpreted according to the previously determined themes by the researchers.

In the study, it was concluded that the interviewed teachers generally stated that the Teaching Profession Law is necessary and that it is good for teachers' professional development. With this result, it is thought that the participating teachers have a positive opinion about the teaching profession law.

Another result is that the teaching profession law did not meet the expectations of the majority of teachers and partially met them. Based on this result, it can be stated that the expectations of teachers from the Teaching Profession Law are different.

When the opinions of teachers about career steps were examined in the study, it was determined that it was not correct for postgraduate education teachers to wait for 10 years and the opinions about the absence of career steps were at the forefront.

In the career ladder application of the interviewed teachers; It has been concluded that the expected time for specialist and head teacher should be shorter, academic studies and projects of teachers should be included in the career steps, there should be no career steps, it should be in a way that motivates teachers at the point of personal development and provides economic improvements.

The majority of the teachers who participated in the interview stated that new items should be added to the career ladder application. According to the teachers; It has been concluded that, in order to

improve the personal rights of the teachers, the artistic, sportive and academic works of the teachers will also be taken into consideration, that the teachers with master's and doctorate degrees will be experts and head teachers regardless of time, and that teaching will become independent from the law on civil servants.

Nearly half of the teachers participating in the research stated that there is no item that should be removed from the teaching profession law. On the other hand, the teachers who expressed their opinions about the need to remove an article from the teaching profession law stated that the exam, career steps, the condition of having worked for 10 years and the requirement to receive training for postgraduate teachers should be removed.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/1 2024 s. 349-370, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

ULUSLARARASI STANDARTLAR YÖNÜNDEN EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN 21. YÜZYIL BECERİLERİ DOĞRULTUSUNDA BİLGİ İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ YETERLİLİKLERİ

Orhan ÖZEN*

Osman MERT**

Geliş Tarihi: 29 Eylül 2023

Kabul Tarihi: 16 Kasım 2023

Öz

Araştırmanın amacı eğitim yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinden bilgi ve teknoloji liderliği yeterliklerinin ISTE standartları açısından incelenmesidir. Nitel bir durum çalışması olarak yürütülen araştırmada okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının, şube müdürlerinin ve ilçe millî eğitim müdürlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Anket formu ile elde edilen veriler aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleri kullanılarak analiz edilirken yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Eğitim yöneticileri kendilerini 5 ana hedef ve 22 alt hedef doğrultusunda değerlendirmiş ve bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliklerinin yüksek olduğu anlaşılmıştır. Yine 5 ana gösterge hakkındaki görüşlerinde, eğitimin kalitesinin artırılması için bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımının son yıllarda büyük önem kazandığını belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim yönetimi, bilgi iletişim teknolojileri 21. yüzyıl becerileri.

INFORMATION COMMUNICATION TECHNOLOGIES QUALIFICATIONS IN ACCORDANCE WITH THE 21st CENTURY SKILLS OF EDUCATIONAL MANAGERS IN ACCORDANCE WITH INTERNATIONAL STANDARDS

Abstract

The aim of the research is to examine the knowledge and technology leadership competencies of education administrators, one of the 21st century skills, in terms of ISTE standards. In the research conducted as a qualitative case study, the opinions of school principals, assistant principals, branch managers and district national education directors were consulted. While the data obtained with the questionnaire form were analyzed using arithmetic mean and standard deviation techniques, descriptive analysis technique was used in the analysis of the data obtained using the semi-structured interview form. Education administrators evaluated themselves in line with 5 main

* Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümü, orhanozen25@gmail.com.

** Prof. Dr.; Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Dili Ana bilim Dalı. osmmert@gmail.com.

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 21.09.2023 tarih ve 07 sayılı karar.

objectives and 22 sub-targets, and it was understood that their information and communication technology competencies were high. Again, in their opinions on the 5 main indicators, they stated that the use of information and communication technologies in order to increase the quality of education has gained great importance in recent years.

Keywords: Education management, information communication technologies, 21st century skills.

Giriş

Eğitim politikalarının sürekli değişmesi, teknolojinin eğitim faaliyetlerine etkisinin her geçen gün artması ve bunlara benzer sebepler okullardan beklentinin yükselmesine, eğitim yaklaşımlarının değişmesine, okul ve eğitim yöneticilerinden beklentilerin artmasına sebep olmaktadır. Bu durumda eğitim yöneticilerinin rolleri de yeniden tanımlanmaktadır. Okullardan beklentilerin artması eğitim yöneticilerinin de kendilerini özellikle teknoloji kullanımı ve liderliği konusunda gözden geçirmelerine ve geliştirmelerine zemin sağlamaktadır (Afshari, Bakar, Luan, Samah ve Fooi, 2009; Akbaba-Altun ve Gürer, 2008; Anderson ve Dexter, 2005). Çağa ayak uydurabilen kişilerin yetiştirilmesinde bir araç görevi üstlenen okulların misyon ve vizyonları da bu doğrultuda yeniden şekillenmektedir. Çağın gereksinimlerine ulaşmak için gelişmek ve değişmek okullar için bir mecburiyet durumuna gelmiştir (Balcı, 2001). Eğitim yuvalarındaki bu dönüşümün en büyük sorumluları hiç şüphesiz eğitim yöneticileridir. Diğer kurum ve kuruluşlarda farklı olarak insan çıktısı üzerine kurulu okulların yöneticilerinin de farklı yeteneklere sahip olmaları beklenmektedir (Karakuş ve Töremen, 2006).

Eğitim yöneticileri, okulların vizyon ve misyonlarını geliştiren, eğitim öğretim faaliyetlerinin planlamasını yapan, öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik çalışmalar yapan, öğretmenlerin mesleki gelişimini önemseyen kişiler olarak tanımlanmaktadır. 21. yüzyıl becerilerine sahip lider eğitim yöneticisi tanımının ortaya çıkmasında eğitim kurumları arasındaki rekabetin artması, öğretmen ve öğrenci motivasyonunun önem kazanması, eğitim teknolojileri, ekonomi ve sosyal yaşamın sürekli değişmesi etkili olmaktadır (Yazar, 2015). Bütün bu gerçekliğe paralel olarak yenilikçi eğitim yöneticileri, farklı dil bilgisi ile her türlü bilgiye hızlı bir şekilde ulaşabilen, üstün liderlik vasıflarına haiz, yetkin bir iletişimci kimliğe ve bilgi iletişim teknolojileri yeterliğine sahip kişilerdir (Açıkalm, 1999).

Yeterlik, bir davranışın kazandırılmasında ihtiyaç duyulan bilgi ve beceriye sahip olmak şeklinde tanımlanmaktadır (Başaran, 2000). Belli alanlardaki yeterlikler devamlı kullanılarak alışkanlığa dönüştüğünde gelişimin en büyük engellerinden biri hâline gelmektedir (Dönmez, 2002). Bu yüzden eğitim yöneticileri yeterliklerini geliştirmeli, teknolojik değişime ayak uydurmalı, çağın gereksinimlerini yakından takip ederek ihtiyaçlara cevap verebilmelidir (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011). Bu anlamda son zamanlarda dünyada 21. yüzyıl becerileri adı altında ismini duyduğumuz ve MEB öğretim programlarında da anahtar yetkinlikler başlığı altında karşımıza çıkan bilgi ve iletişim teknolojileri bir yeterlilik olarak yerini almıştır. *Türkçe Sözlük*'te "Bilginin toplanmasını, işlenmesini ve saklanmasını, herhangi bir yere iletilmesini, herhangi bir yerden bu bilgiye erişilmesini, elektronik vb. yollarla sağlayan teknolojiler bütünü" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Bu teknolojinin hemen her alanda varlığını artırarak devam ettirmesi bireylerin bu alandaki becerilerini geliştirmelerini zorunlu hale getirmiştir. Bu becerinin edinilmesinde ve geliştirilmesinde en büyük sorumluluk eğitim kurumlarına ve eğitim yöneticilerine düşmektedir (Şad ve Nalçacı, 2015).

Ananiadou ve Claro (2009)'ya göre 21. yüzyıl becerilerinin temelinde bilgi çağı insanların iyi birey ve yetenekli üretkenler olarak yetiştirilmesi yatmaktadır. Tam olarak bir tanımı olamamakla beraber dünyada kabul görmüş farklı platform veya kuruluşlar tarafından birbirine benzer beceriler 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır. Bunların en önemlilerinden birisi OECD Beceriler Çerçevesi'dir (OECD, 2018). Bu çerçevede beceriler "Yeni değerler oluşturma, zorluklarla, gerilimlerle baş etme ve sorumluluk alma" olmak üzere üç temel başlık altında sunulmaktadır. Cisco, Intel ve Microsoft'un sponsorluğunda hazırlanan ATSC21 (Assessment and Teaching of 21st Century Skills Framework) projesi modern yaşam, iş dünyası ve kariyer alanlarında çalışmalar yapmıştır. 21. Yüzyıl Beceriler çerçevesi olarak bilinen ve P21 (Partnership for 21st Century skills) olarak adlandırılan bu çerçeve birçok dernek ve şirketin bir araya gelerek oluşturduğu bir çerçevedir. Mesleki beceriler ve yaşam becerileri üzerine yoğunlaşan P21 beceriler çerçevesi bu alan araştırmalarında en fazla adından söz ettiren çerçevedir. NRC Beceriler Çerçevesi (National research council) üç temel beceri alanına yoğunlaşan ve 2005 ile 2009 yıllarında yapılan çalışmalar doğrultusunda hazırlanan bir çerçevedir. 21. yüzyıl becerilerinin aktarılmasında yeni bir model arayışının yanı sıra STEM eğitiminin de önemi bu çerçevede fazlasıyla vurgulanmaktadır (National Research Council, 2011). NCREL Beceriler Çerçevesi, Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı olarak 2003 yılında oluşturulmuştur. Bu oluşumun hedefinde dört temel beceri vardır: Yenilikçi düşünme, dijital yüzyıl okuryazarlığı, yüksek verimlilik ve etkili iletişimdir. ISTE (International Society for Technology in Education) Beceriler Çerçevesi ise hedef kitlesini diğer çerçevelere göre en kapsamlı tutan çerçevedir. NETS (National Educational Technology Standarts) olarak da adlandırılan bu çerçeve çalışmada referans alınan çerçevedir. Yukarıda bahsedilen bazı uluslararası standartlara ek olarak ülkemizde ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)" bulunmaktadır. Anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, bilim ve teknoloji yeterliği, matematik yeterliği, öğrenmeyi öğrenme, dijital yeterlik, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı, sosyal ve kamusal yeterlikler, kültürel farkındalık ve ifade olarak belirlenen yeterliliklerin aktarılması müfredat aracılığıyla yapılmaktadır (TYÇ, 2015).

Bilgi ve iletişim teknolojileri tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de eğitim ortamlarında hızlı bir dönüşümü beraberinde getirmiştir. Bilgiye erişimin teknolojiyle uyumunun sağlanması ve eğitim ortamlarına aktarılması başlı başına bir çalışma alanı oluşturmaktadır. Bilginin edinilmesi kolaylaşmış gibi görünse de bu kolaylık beraberinde bilgi kirliliği, güvenlik gibi bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir. Bu süreç doğru bir şekilde yönetilmesi gereken bir süreçtir. Teknolojideki gelişim aynı zamanda iletişimi de farklı boyutlara taşımıştır. Hızla değişen yeni iletişim dilinin eğitim ortamlarına yansması da aynı hızla gerçekleşmektedir. Her iki alandaki bu değişimin eğitim ortamlarına aktarılması hiç şüphesiz beraberinde üstün yönetim becerilerini gerektirmektedir.

Eğitim teknolojileri kullanılırken muhakkak suretle planlamaya ihtiyaç duyulmaktadır (Er ve Alyılmaz, 2022; Er ve Sartiken, 2022). Aksi durumda gerçek hedefleri yakalamak mümkün olmayacaktır. ISTE (The International Society for Technology in Education / Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu) eğitim teknolojileri alanında dünyada en önemli söz sahiplerindedir ve bu alanda geçerliği kabul edilen en önemli kuruluştur. Bu standartlar ABD'de 49 eyalette kullanılmakta ve devletin eğitim politikası olarak kabul edilmektedir. ISTE standartlarında asıl amaç; eğitim kurumlarında teknolojinin planlı bir şekilde kullanımına yardımcı olmak ve eğitim kurumlarına ortak bir yol haritası çizmek ve tüm kurumlarda dünya

standartlarını yakalamaktır. Eğitim yöneticileri standartları, ISTE (The International Society for Technology in Education) öğrencilerin ve öğretmenlerin teknoloji çağının ihtiyaçlarına ulaşabilmeleri için bir standart sunar. Öğrencileri bu standartlara ulaştırmak için öğretmene; öğretmeni her anlamda desteklemek için ise eğitim yöneticilerine ihtiyaç vardır. 21. yüzyıl becerilerine ve teknoloji kullanımına sahip, dijital dünyanın ve yarının gereksinimlerini öngörebilen lider eğitim yöneticileri bu olanakları kurumlarına sunacaktır. Bir okul veya kurum eğitim teknolojilerinde başarılı olmayı istiyorsa, eğitim yöneticilerinin bu yolda kendilerini geliştirmeleri kaçınılmazdır.

ISTE standartlarında Eğitim Yöneticileriyle ilgili 5 hedef bulunmaktadır (ISTE, 2017):

Eşitlik ve Vatandaşlık Savunucusu:

Bu başlık altında eğitim yöneticilerinden beklenen okuldaki bütün öğretmenleri eğitim teknolojilerinin kullanılması yönünde teşvik etmeleri, öğrencilerin teknolojiye erişimleri konusunda eşit haklara sahip olmalarını sağlamalarıdır. Bu bağlamda okulun teknolojik alt yapısının etkin hâle getirilmesi, öğretmenlerin aktif teknoloji kullanımlarının desteklenmesi, çevrim içi kaynaklarla ilgili olumlu tavrın yanında örnek bir çevrim içi kaynak kullanıcısı rolü üstlenmeleri eğitim yöneticilerinin başlıca görevleridir.

Vizyoner Planlayıcı:

Eğitim teknolojilerinin eğitim ortamına aktarılması ve uyarlanmasındaki en önemli adımlardan biri doğru planlamadır. Uygun ortam, uygun araç ve uygun kişi denkleminin doğru planlanması entegrasyonun daha sağlıklı gerçekleşmesini sağlayacaktır. Bu bağlamda eğitim yöneticisinin öncelikle iyi bir vizyon belirlemesi ve paydaşları vizyon belirleme noktasında teşvik etmesi gerekir. Bu doğrultuda etkili bir stratejik plan hazırlanması, planın uygulanması, eksikliklerinin düzeltilmesi, dönütlere cevap verilmesi gibi görevler eğitim yöneticisinin sorumluluğundadır.

Güçlendirici Lider:

Okulun teknoloji sınıflarının gelişimini sağlamalı ve bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine destek olmalıdır. Aynı zamanda diğer öğretmenlerden de teknolojiye yatkın olanların bu yönlerinin desteklenmesi eğitim yöneticisinden beklenen bir davranıştır. Okulda yenilikçi bir kültür oluşturmak önemli bir görevdir. Bu bağlamda öğrencilerin yenilikçi yönlerini keşfedecekleri ortamlar hazırlamak, öğretmenlere teknoloji kullanımında güven duymak ve yetkilerini artırmak gereklidir.

Sistem Tasarımcısı:

Okulun teknolojik dönüşümü ve paydaşların tüm alanlarda teknolojiden üst seviyede faydalanması için okulda bir sistem oluşturulması gerekir. Bu sistemin iyi planlanması sağlıklı işlemesi için ilk adımdır. Burada eğitim yöneticisinden beklenen bu sistemin yürütülmesi için iş birliğini üst seviyede tutması, gizlilik ve güvenliği koruma altına alması gibi sorumlulukları yerine getirmesidir.

Bağlı Öğrenen:

Hayat boyu öğrenme eğitim yöneticilerini yakından ilgilendiren bir kavram olarak devamlı gündeme gelmektedir. Günümüzde liderlerin her alanda olduğu gibi teknoloji alanında

da kendilerini yenilemeleri, gelişmeleri takip etmeleri kurumlarının ileri taşınmasında büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda çeşitli konferans, sempozyum ve seminer gibi faaliyetlere katılmak, iyi örnekleri takip etmek kişisel gelişim için önemli adımlar olacaktır. Kişisel gelişim uygulamalarına diğer paydaşların katılımının sağlanması da oldukça önemlidir. Eğitim yöneticisinin profesyonel öğrenmeyi amaç edinmesi ve paydaşlarını devamlı teşvik etmesi gerekir.

Son yıllarda eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği becerileri dünya genelinde araştırmalara konu olmuştur. Araştırmalar özellikle ISTE standartlarını referans göstermektedirler (ISTE, 2002, 2009). Anderson ve Dexter (2005), araştırmalarında ISTE standartları doğrultusunda kendi modellerini oluşturmayı amaçlamışlardır.

Can (2003), araştırmasında orta öğretim kurumlarında görev yapan eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliklerini incelemiş, eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliğinden kendilerini öğretmenlere göre daha yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Çınar (2004), çalışmasında eğitim yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterlik düzeylerini incelemiştir. Bu doğrultuda bilgi yönetim yeterlik ölçeği geliştiren yazar eğitim yöneticilerinin genel olarak kendilerini yeterli olarak algıladıklarını belirlemiştir.

Can (2008) çalışmasında Türkiye'deki eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliklerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmacı çalışmasında eğitim yöneticileri teknoloji liderliği ölçeğini; alt yapı, değişim, eğitim-öğretim, emniyet-güvenlik, etik, teknolojik liderlik, müfredat, personel geliştirme, planlama ve teknolojik dayanak olmak üzere 10 alt boyutta incelemiştir.

Sincar (2009) araştırmasında ilkokul ve ortaokul eğitim yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerinin tespit edilmesi amacıyla bir ölçek geliştirmeye çalışmıştır. Geliştirdiği ölçek ile ilkokul ve ortaokul eğitim yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerini insan merkezlilik, iletişim ve iş birliği ve destek adı altında dört boyut olarak incelemiştir.

Hacıfazlıoğlu vd. (2010) eğitim yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmalarında ISTE eğitim yöneticileri standartlarının Türkiye'ye uyumunu tespit etmeye çalışmışlardır. Eğitim yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda yapılan çalışmaya göre standartların Türkiye'de uygulanabileceği ancak bazı düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Banoğlu (2011) çalışmasında ISTE (2002) standartları doğrultusunda ilkokul, ortaokul ve lise okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmıştır.

Yazar (2015) araştırmasında, 21. yüzyıl becerilerinin eğitim yöneticilerinin liderlik yönlerine olan etkisini belirlemeye çalışmıştır. Yapılandırılmış Görüşme Tekniği kullanarak öğretmenler, müdür yardımcıları ile velilerle görüşmüştür. Araştırmanın sonucuna göre, 21. yüzyıl becerilerinin okul yöneticilerinin liderlik yönlerine olumlu etki yaptığı belirlenmiştir.

Ceylan (2015) çalışmasında eğitim yöneticilerinin yeni yüzyıl ile değişen rollerini, 21. yüzyıl becerileri doğrultusunda, Öğrenme ve Yenilik Becerileri, Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri ve Yaşam ve Kariyer Becerileri alt boyutlarında öğretmen görüşleri vasıtasıyla

incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucuna göre 21. yüzyıl becerileriyle donanan eğitim yöneticilerinin daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı eğitim yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinden bilgi ve teknoloji liderliği yeterliklerinin ISTE standartları açısından incelenmesidir. Uluslararası kabul gören bu standartlardan hareketle okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının, şube müdürlerinin, ilçe millî eğitim müdürlerinin görüşlerine başvurmak amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Türkiye’de bilgi ve eğitim teknolojileri uygulamaları uluslararası standartlar açısından hangi düzeydedir?
2. Bilgi ve eğitim teknoloji liderliğinin eğitim kurumları için önemi nedir ve eğitim yöneticilerine katkıları nelerdir?
3. Eğitim yöneticilerinin bilgi ve eğitim teknolojileri standartlarının geliştirilmesi için görüş ve önerileri nelerdir?

2. Araştırmanın Önemi

Günümüzde her alanda yaşanan hızlı değişimin temelinde teknolojik gelişmelerin olduğu açık bir gerçektir. Bu değişimden hiç şüphesiz eğitim de kendi payına düşeni fazlasıyla almaktadır. Bu doğrultuda dünya eğitim sistemine yön veren 21. yüzyıl becerileri standartlaştırılmış ve ülkeler tarafından eğitim sistemlerine uyarlanmaya başlanmıştır. Özellikle teknolojinin her alanda söz sahibi olmasıyla birlikte eğitimde bilgi ve teknoloji liderliği becerisinin ön plana çıkmaya başladığı görülmektedir. ISTE (Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu) bu becerileri 7 grupta standartlaştırmış ve eğitim kurumlarının kullanımına sunmuştur. Bunlardan biri de eğitim yöneticileridir.

Eğitim kurumlarının çatı topluluğu olarak niteleyebileceğimiz eğitim yöneticileri kurumların işleyişi, organizasyonları ve diğer kurumlarla rekabeti açısından oldukça önemlidir. Bu doğrultuda eğitim yöneticileri de gelişen teknolojiye uyum sağlamalı ve bunu kendi kurumlarının gelişiminde kullanmak için liderlik becerisi sergileyebilmelidir. Bu becerilerin değerlendirilmesinde uluslararası anlamda kabul görmüş standartları kullanmak daha gerçekçi olacaktır.

3. Araştırma Yöntemi

Eğitim yöneticilerinin bilgi ve teknoloji liderliği yeterliklerinin incelendiği bu çalışma nitel bir durum çalışmasıdır. Nitel durum araştırmalarının en belirgin özelliği birden çok durumu detaylı bir şekilde incelemesidir. Diğer bir ifadeyle bir duruma ait tüm ayrıntılar bir bütün olarak ele alınır ve mevcut duruma katkıları veya mevcut durumdan nasıl etkilendikleri ayrıntılı bir şekilde incelenir.

Nitel durum çalışmaları kişileri, grupları, kurumları veya bir çalışma ortamını örnek bir inceleme alanı olarak belirleyebilir. Bu tür çalışmalarda çok sayıda veri toplama yönteminden faydalanılmaktadır. Böylece hem daha çok veriye ulaşılır hem de verilerin doğruluğu birden fazla yöntemle doğrulanmış olur. Nitel araştırmalarda farklı bilgilere sahip olunacağı için sonuçları genellemek doğru değildir, ancak bilgileri açıklamak için farklı bilgilerden faydalanmak

gerekecektir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Nitel araştırmalar bağlamın anlamına odaklandıkları için veri toplamada ve yorumlamada anlamın ortaya çıkarılmasını sağlayan veri toplama araçları kullanılması gereklidir. Nitel araştırmaların en temel etkinlikleri arasında gözlem, görüşme ve analiz teknikleri bulunmaktadır (Turan, 2018).

3.1. Katılımcılar

Bu araştırmada Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında görev yapan eğitim yöneticileriyle anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Anket formunun katılımcılarını Erzurum ilinde görev yapan eğitim kurumu yöneticileri oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu için ise bu örneklemden seçilen 15 kişiyle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu kişilerin seçilmesinde anket sorularına verdikleri cevaplar belirleyici olmuştur.

Araştırmanın anket bölümü katılımcılarını oluşturan eğitim kurumu yöneticilerinin tespit edilmesinde maksimum çeşitleme tekniği kullanılırken odak grup görüşmesinin katılımcılarının tespit edilmesinde ise amaçlı örneklem tekniği kullanılmıştır. Her iki örneklemin belirlenmesinde değişik şart ve konumdaki kurumlardan katılımcılar seçilmiş, böylece araştırma için daha sağlıklı veriler toplanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Erzurum ilinde görev yapan ilçe millî eğitim müdürleri, şube müdürleri, kurum müdürleri, okul müdürleri ve müdür yardımcılarının araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Katılımcıların hem yaş grupları hem de görev süreleri demografik çeşitlilik açısından özellikle belirlenmeye çalışılmıştır. Böylece elde edilen verilerin evreni daha iyi yansıtması amaçlanmaktadır.

3.2. Verilerin Toplanması

Anket yoluyla elde edilecek verilerin toplanmasında ekte sunulan anket formu kullanılmıştır. Bu tekniğin tercih edilmesindeki amaç fazla sayıda katılımcıya ulaşmak ve araştırma verilerinin geçerliğini artırmaktır. Anket, katılımcılarda hem sözlü hem de yazılı veriler toplamak için kullanılır. Katılımcılardan kendileri, çevreleri ve kurumlarıyla ilgili çeşitli türden demografik, nitel ve nicel veriler elde edilir. Bu veriler yüz yüze görüşme, posta vasıtasıyla yazılı olarak, telefon veya çevrimiçi araçlar kullanılarak elde edilebilir. Bu yöntemler ayrı ayrı kullanılabilir gibi aynı araştırmada birden fazla yöntem de kullanılabilir (Arıkan, 2018).

Odak grup görüşmesi yoluyla elde edilen verilerin toplanmasında ise ekte sunulan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine ilişkin formdan faydalanılmıştır. Görüşme yöntemlerinden biri olan bu teknik, araştırılmak istenen konuyla ilgili derinlemesine ve detaylı bilgi sahibi olma imkânı sağlar. Aynı zamanda bu yöntemin uygulanması esnasında araştırmacı hem önceden hazırladığı sorulardan faydalanır hem de görüşmenin durumuna göre yeni sorular ekleyerek daha detaylı veriler elde etme şansı yakalar (Yıldırım & Şimşek, 20).

3.3. Süreç / Uygulama

Araştırma iki aşamada yürütülmüştür. Birinci aşamada yüksek sayıdaki katılımcılardan anket yöntemi kullanılarak görüşleri alınmıştır. İkinci aşamada ise anket yöntemine katılan katılımcılar arasından seçilen grupla odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Her iki araştırma için de gerekli izinler alınarak görüşmelere başlanmıştır.

Anket yönteminin uygulanmasında elektronik formlar kullanılmıştır. E-formlar kullanılarak hazırlanan anket formu katılımcılara çeşitli çevrimiçi programlar vasıtasıyla ulaştırılmıştır. Bu sayede kısa sürede çok sayıda katılımcıya ve veriye ulaşmak hedeflenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanmasında eğitim yöneticileriyle yüz yüze görüşmeler amaçlanmıştır. Ancak mevcut salgının durumuna göre odak grup görüşmelerinin uygulanmasında da bilgisayar desteli programlardan faydalanılmıştır. Görüşmeler, görüntü ve ses desteği bulunan uzaktan eğitim programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanırken görüşmenin gidişatına göre ve verilen cevaplar ışığında görüşme sorularının bazıları değiştirilirken görüşmeye yeni sorular da eklenmiştir.

3.4. Veri Analizi

Araştırma boyunca elde edilen odak grup görüşmesi formuna ait verilerin çözümlemesinde betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde, elde edilen veriler önceden hazırlanan temalara göre özetlenir ve araştırmacı tarafından yorumlanır. Bu tür analiz yöntemlerinde görüşmeye katılan kişilerin düşünceleri doğrudan aktararak anlatılanlar çarpıcı bir şekilde gösterilebilir. Bu tür analizlerin amacı, verileri düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde aktarmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmanın odak grup görüşmesi yoluyla elde edilen görüşme verileri ilk olarak yazıya aktarılmış ve araştırmacı tarafından birkaç kez dikkatlice okunmuştur. Bu okumalar esnasında, verilerden hareketle ana başlıklar ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Katılımcıların isimleri kodlanmış ve bazı katılımcı görüşleri doğrudan aktarılmıştır.

Anket yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma tekniklerinden faydalanılmıştır. Öncelikle elde edilen demografik veriler tablo hâline getirilmiş ve anlamlı istatistik veriler oluşturulmuştur. Ardından anket sorularının cevapları kategorize edilmiştir.

3.5. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı çalışmanın odak grup görüşmesi aşamasının doğrudan yürütücüsü konumundadır. Görüşme sorularıyla katılımcıları yönlendiren, teşvik eden, katılımcıların cevaplarıyla ilgili tarafsız sorgulamalar sayesinde katılımcıları farklı düşüncelere sevk eden bir araştırmacı rolü gözlemlenmektedir. Görüşmenin seyrine göre katılımcılara ek sorular yönelterek odak grup görüşmesinin ruhunu ortaya koymakta; araştırma için zengin veriler elde etmektedir.

Araştırmacı, görüşmeleri yürütürken katılımcılara kendilerini özgürce ifade edecekleri bir ortam yaratmaktadır. Böylece katılımcılardan maksimum verim alma hedeflenmektedir. Araştırmacı her katılımcıya yeterince ve adil bir şekilde konuşma fırsatı vermekte, kendi görüşlerini katılımcılara yansıtmamakta ve onların görüşlerini etkileyecek söz ve davranışlardan kaçınmaktadır. Araştırmanın seyrine göre katılımcılar asıl konunun dışına çıktıklarında araştırmacı görüşmeye müdahale ederek gereksiz zaman kaybının önüne geçmeye çalışmaktadır. Görüşmede elde edilecek verilerin sağlıklı bir şekilde aktarılması için gerekli kayıtlar araştırmacı tarafından sağlanmaktadır.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Güvenirlik, bir ölçme aracının ayrı yerlerde, ayrı zamanlarda ve aynı evrenden elde edilen verilerin diğer örneklerde uygulandığında da aynı veya benzer sonuçlara ulaşmak olarak tanımlanmaktadır. Ölçmek istenen bir durumun ölçme aracı tarafından ne kadar ölçülüp ölçülemediğine ise geçerlik denmektedir (Güler, 2014). Ölçme aracına geçerli diyebilmek için aranması gereken ilk özellik güvenilir olmasıdır.

Nitel araştırma yöntemlerinde; çeşitlilik, katılımcıların teyidi, meslektaş teyidi ve bunlara benzer başka yöntemler kullanılarak incelenen durum veya durumlarla ilgili genel bir resim oluşturulabilmek için araştırmacının elde ettiği bilgileri ve ortaya çıkardığı sonuçları kontrol etmek amaçlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada odak grup görüşmesine ek olarak anket formu kullanılarak geçerlik sağlanmaya çalışılmaktadır.

Nitel araştırmalarla elde edilen verilerin benzer veya farklı yerlere aktarılmasında betimleme ve amaçlı örnekleme tekniklerinden faydalanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada, veriler özgünlüğü korunarak katılımcıların görüşleri doğrudan aktarılmıştır. Aynı zamanda araştırmacı amaçlı örnekleme yöntemini kullanarak araştırma konusuna ilişkin katılımcı görüşlerini çalışmanın amacına uygun olarak elde etmeyi amaçlamaktadır.

Yıldırım ve Şimşek (2016)'e göre nitel araştırmalarda hem dış hem de iç güvenilirliğin teyit edilmesinde kullanılması gereken stratejiler bulunmaktadır. Bu tedbirler sayesinde nitel araştırmacının, çalışmanın değişik bölümlerinde kullandığı yöntemlerin kesin bir şekilde belirtilmesi ve bu şekilde farklı araştırmacıların, bu yöntemleri benzer durumlarda kullanmaları amaçlanmaktadır. Bu araştırmada hem odak grup görüşmesi formunun hem de anket sorularının kontrolünde alan uzmanlarının görüşlerine başvurularak tutarlık ve teyit edilebilirlik açısından dış güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

4. Araştırmanın Bulguları

4.1. Örnekleme İlişkin Veriler

Araştırmanın katılımcılarına demografik bilgilerle ilgili veri toplamak için 8 değişken üzerinden sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara ilişkin cevaplar Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1: Eğitim Yöneticilerine Ait Demografik Bilgiler

	Değişken	n	%
Cinsiyet	Kadın	88	15.01
	Erkek	499	84.99
Görev	İlçe ME Müdürü	19	3.2
	Şube Müdürü	26	4.4
	Okul/Kurum Müdürü	328	56
	Müdür Yardımcısı	213	36.3
Yaş	20-30	116	19.8
	31-40	194	33.1
	41-50	168	28.7
	51 ve fazlası	108	18.4
Medeni Durum	Bekâr	112	19.1
	Evli	474	80.9
Öğrenim Durumu	Lisans	504	86
	Lisansüstü	82	14
Meslekteki Hizmet Yılı	1-5	130	22.2
	6-10	126	21.5
	11-15	58	9.9

	16-20	81	13.8
	21 ve fazlası	191	32.6
Görevdeki Hizmet Süresi	1-5	305	52
	6-10	124	21.2
	11-15	55	9.4
	16-20	40	6.8
	21 ve fazlası	62	10.6
Kurumdaki Çalışan Sayısı	0-100	553	94.4
	101-200	8	1.4
	201-500	14	2.4
	501 ve fazlası	11	1.9

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun (%84) erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan kadın eğitim yöneticisi sayısının oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların yürüttükleri eğitim yöneticiliği göreviyle ilgili verilere göre en çok katılımcıyı 328 (56) kişiyle okul müdürleri oluştururken katılımcıların büyük çoğunluğunu 31-40 ve 41-50 yaş grubu oluşturmaktadır. Eğitim yöneticilerinin 474 (%80,9)'ünün evli olduğu ve sadece 82 (%14) katılımcının lisansüstü eğitim yaptığı anlaşılmaktadır. 305 eğitim yöneticisi 1 ile 5 yıldır yöneticilik görevini sürdürdüklerini ve 553 kişi ise kurumlarında en fazla 100 çalışan bulunduğunu belirtmiştir.

4.2. Anket Sorularına İlişkin Bulgular

Çalışmanın anket bölümüne katılan eğitim yöneticilerine çalışmanın 1. araştırma sorusu (*Türkiye’de bilgi ve eğitim teknolojileri uygulamaları uluslararası standartlar açısından hangi düzeydedir?*) doğrultusunda ISTE (2017)’de yer alan 5 ana hedefe ait toplam 22 alt hedef sorulmuş ve bunlara ait bulgular kategoriler hâlinde aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Eşitlik ve Vatandaşlık Savunucusu Ana Hedefine Ait Alt Hedeflere İlişkin Bulgular

Eşitlik ve Vatandaşlık Savunucusu ana hedefine ait 4 alt hedefe (*Bütün öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması, öğretmenleri / yöneticileri teknolojiyi sürekli kullanmaları için motive ederim, Tüm öğrencilerin / öğretmenlerin / yöneticilerin ilgi çekici ve özgün öğrenme imkânlarına ulaşabilmeleri için gereken teknolojik donatım malzemelerine ve çevrimiçi bağlantıya erişimlerini sağlarım, Dijital vatandaşlığın modellenmesi ve okuldaki paydaşlara yansıtılması için çevrimiçi kaynakların eleştirel bir şekilde değerlendirir ve çevrimiçi paylaşımlarımda söylemlerimin olumlu olmasına dikkat ederim. Teknolojinin etik, güvenli ve yasal kullanımını içeren ve tüm kuruma / okula yansıtacak davranışlarının örnek teşkil edecek şekilde olmasına dikkat ederim.*) ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Eşitlik ve Vatandaşlık Savunucusu Hedefine İlişkin Bulgular

HEDEFLER	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Alt Hedef	328	56	140	23.9	23	3.9	34	5.8	61	10.4
2. Alt Hedef	273	46.6	177	30.2	42	7.2	46	7.8	48	8.2
3. Alt Hedef	222	37.9	206	35.2	71	12.1	38	6.5	49	8.4
4. Alt Hedef	277	47.3	174	29.7	46	7.8	29	4.9	60	10.2

4.2.2. Vizyoner Planlayıcı Ana Hedefine Ait Alt Hedeflere İlişkin Bulgular

Vizyoner Planlayıcı ana hedefine ait 5 alt hedefe (*Bütün eğitim paydaşlarını teknoloji kullanımının geliştirilmesinde ve onaylanmasında güdülerim, öğrenmenin geliştirilmesi için teknolojiyen nasıl yararlanılacağını belirten bir stratejik plan oluşturup ortak vizyon geliştiririm, Stratejik planın ilerleyişinin takip edilmesi, düzeltmeler yapılması, etkinin ölçülmesi ve etkili yaklaşımların ölçeklendirilmesi için teknolojiyi kullanırım, plana girdi toplanması için bütün paydaşlarımla etkili iletişim kurarım, başarılarını kutlarım, devamlı gelişime dahil olmaları için teşvik ederim, teknoloji ile öğrenme süreçlerini öğrenmek isteyen tüm eğitim liderleriyle öğrendiklerimi, en iyi uygulamaları, zorlukları ve etkileri paylaşıyorum.*) ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Vizyoner Planlayıcı Hedefine İlişkin Bulgular

HEDEFLER	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Alt Hedef	286	48.8	174	29.7	34	5.8	38	6.5	54	9.2
2. Alt Hedef	210	35.8	192	32.8	95	16.2	48	8.2	41	7
3. Alt Hedef	241	41.1	186	31.7	61	10.4	52	8.9	46	7.8
4. Alt Hedef	266	45.4	174	29.7	56	9.6	37	6.3	53	9
5. Alt Hedef	260	44.4	187	31.9	52	8.9	36	6.1	51	8.7

4.2.3. Güçlendirici Lider Ana Hedefine Ait Alt Hedeflere İlişkin Bulgular

Güçlendirici Lider ana hedefine ait 5 alt hedefe (*Eğitimcileri profesyonel oldukları alanlarda çalışmalar yapmaları, öğretmen liderliğinin oluşturulması ve bireyselleştirilmiş profesyonel öğrenmeleri peşinden takip etmeleri için onları desteklerim. Eğitim teknolojileri standartlarının, pratikten uygulamaya dönüştürülmesi noktasında onlara güven veririm, yetki alanlarını belirlerim. Dijital araçlarla zaman ve mekân keşiflerine ve deneyimlere izin veren bir inovasyon kültürü ve iş birliği ortamı oluşturmaya çalışırım. Öğrencilerin sosyal, kültürel, duygusal ve farklı bireysel öğrenme becerilerinin keşfedilmesi ve ilerlemesi için, eğitimcileri teknoloji kullanımında desteklerim. Öğrencilerin / öğretmenleri / yöneticilerin gerçek zamanlı gelişimlerine yönelik harekete geçilebilir bir görünüm sağlar ve bireyselleştirilmiş öğrenme değerlendirmelerini geliştiririm.*) ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Güçlendirici Lider Hedefine İlişkin Bulgular

HEDEFLER	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Alt Hedef	275	46.9	190	32.4	30	5.1	36	6.1	55	9.4
2. Alt Hedef	285	48.6	170	29	40	6.8	43	7.3	48	8.2
3. Alt Hedef	247	42.2	181	30.9	64	10.9	46	7.8	48	8.2
4. Alt Hedef	311	53.1	153	26.1	31	5.3	30	5.1	61	10.4
5. Alt Hedef	254	43.3	188	32.1	51	8.7	48	8.2	45	7.7

4.2.4. Sistem Tasarımcısı Ana Hedefine Ait Alt Hedeflere İlişkin Bulgular

Sistem Tasarımcısı ana hedefine ait 4 alt hedefe (*Stratejik planın uygulanması için gereken sağlam altyapı ve sistemleri iş birliği içinde kurmaya çalışırım. Öğrenim için teknolojinin etkin kullanımını destekleyen kaynakların gelecekteki talebi karşılamak için ölçeklenebilir ve yeterli olmasını sağlarım. Öğrencilerin ve personelin gizlilik ve veri yönetimi politikalarına uymalarını sağlayarak, gizlilik ve güvenliği koruma altına alırım. Öğrenme önceliklerine ulaşan, stratejik planı destekleyen ve operasyonları geliştiren ortaklıklar kurarım.*) ilişkin bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Sistem Tasarımcısı Hedefine İlişkin Bulgular

HEDEFLER	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Alt Hedef	253	43.2	180	30.7	58	9.9	40	6.8	55	9.4
2. Alt Hedef	231	39.4	203	34.6	68	11.6	40	6.8	44	7.5
3. Alt Hedef	334	57	125	21.3	38	6.5	29	4.9	60	10.2
4. Alt Hedef	235	40.1	187	31.9	69	11.8	49	8.4	46	7.8

4.2.5. Bağlı Öğrenen Ana Hedefine Ait Alt Hedeflere İlişkin Bulgular

Bağlı Öğrenen ana hedefine ait 4 alt hedefe (*Yeni pedagojik yaklaşımları, eğitim bilimlerindeki gelişmeleri ve gelişmekte olan eğitim teknolojilerini takip ederim, bu konularda güncel kalmak için hedefler belirlerim, Meslektaşlarımla iş birlikleri yapmak, öğrenmek ve öğretmek üzere çevrimiçi profesyonel öğrenme etkinliklerine katılırım. Profesyonel ve kişisel büyümeyi destekleyen yansıtıcı uygulamalara teknolojiyi kullanarak katılırım. Değişime öncülük etmek, sistemleri ilerletmek ve yönlendirmek, öğrenmeyi geliştirmek için eğitim teknolojilerinin nasıl geliştirilebileceği konusunda sürekli iyileştirme mantığını oluşturmak için gerekli olan beceriler belirlerim ve geliştiririm.*) ilişkin bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Bağlı Öğrenen Hedefine İlişkin Bulgular

HEDEFLER	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Alt Hedef	260	44.4	182	31.1	50	8.5	45	7.7	49	8.4
2. Alt Hedef	255	43.5	189	32.3	55	9.4	37	6.3	50	8.5
3. Alt Hedef	252	43	185	31.6	61	10.4	39	6.7	49	8.4
4. Alt Hedef	228	38.9	218	37.2	49	8.4	39	6.7	52	8.9

4.3. Odak Grup Görüşmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın odak grup görüşmesine ait soruları ISTE (2017) eğitim yöneticileri standartlarının 5 ana hedefi ve bu hedefler doğrultusunda hazırlanan 2. ve 3. araştırma soruları oluşturmaktadır.

4.3.1. Eşitlik ve Vatandaşlık Savunucusu Ana Hedefine İlişkin Bulgular

Katılımcılara bu ana hedefle ilgili olarak “*Eğitim kurumlarındaki eşitlik sadece kurumlar arası fırsat eşitliği değil aynı zamanda kurum içerisinde bulunan tüm paydaşların da eşit haklara sahip olması demektir. Bir eğitim kurumunda eşitlik oluşturmak için gerekli olan unsurlar teknoloji ile geliştirilebilir. Okulda tüm öğrencilerin eşit kaynaklara sahip olması ve öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanımına teşvik edilmesiyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir.

Araştırmanın katılımcılarından İM1, öğrencilerin ücretsiz bir şekilde eğitim teknolojilerine ulaşmaları gerektiğini belirtirken OM4 görüşmede “*Kesinlikle katılıyorum, tüm öğrencilerin teknolojiyi eşit olarak kullanılmaları sağlanmalıdır. Bunun oluşabilmesi için tüm öğretmenlerimizin eğitim teknolojilerine hâkim olmaları gerekmektedir.*” diyerek İM1’e katıldığını ifade etmiştir. Diğer katılımcılar da benzer ifadelerde bulunurken OM5 ise “*Bu konuda kurumlar ve paydaşları arasında makas uçlarında büyük açılım var. Mevcut durumda okullar arası başarı, tercih noktasındaki olumsuzlukların başında gelmektedir. Öğretmenler için zorunlu kurslar düzenlenmeli ve eğitimde uygulamaları denetlenmelidir. Öğrencilerin ekonomik olumsuzlukları nedeniyle konudan çok uzak olduğu görülmektedir. Resmî ve sivil kurumlar*

tarafından topyekûn bir seferberlik yapılmalı. Ayrıca teknolojiyi kullanma konusunda öğrenci ve veliler bilinçli kullanma konusunda eğitilmeli.” diyerek konuya farklı bir açıdan yaklaşmıştır.

ŞM4 adlı katılımcı konunun sosyal hayat boyutunu öne çıkardığı konuşmasında: “Okulda tüm öğrencilerin eşit kaynaklara sahip olması için sosyal devlet ilkesi gereğince tüm öğrencilere aynı teknolojik fırsat eşitliği sağlanmalıdır. Ancak sadece maddi olarak fırsat eşitliği sağlanması da yeterli değildir. Ailelerin kültür seviyeleri, bilgi ve eğitim teknolojileri alanındaki yeterlilikleri ve bunun önemini bilmeleri gibi konularda da fırsat eşitliği bulunmamaktadır. Bunun sağlanabilmesi de ancak velilerin de bu konuda bilgilendirilmesiyle mümkündür.” diyerek çok yönlü bir bakış açısı sergilemiştir.

4.3.2. Vizyoner Planlayıcı Ana Hedefine İlişkin Bulgular

Katılımcılara bu ana hedefle ilgili olarak “Eğitim teknolojileri entegrasyon süreçlerinin en önemli basamaklarından birisi iyi bir planlamadır. Eğer bu planlama doğru örneklerle bakılıp, doğru kişiler ve araçlar plana dâhil edilerek yapılırsa süreç o kadar iyi işler. İyi bir liderin diğer paydaşları da teşvik etmesiyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir.

Katılımcılardan OM2 konuyla ilgili olarak “Lider paydaşların düşüncelerini önemsemeli ve ortak çalışmalara yönelmeli. Teşvik etmeli, örnek olmalı.” şeklinde görüş belirtirken İM2 ise “Başarı ekip işidir. İyi bir yönetici her işi kendisi yapan değildir. İşleri planlayarak, işi bilenlerle yola çıkmak başarıyı getirir. Bütün paydaşların işin uzmanı olmasına dikkat edilmeli. Başarıları olanlar taltif edilmeli.” diyerek ekip çalışmasına vurgu yapmıştır.

4.3.3. Güçlendirici Lider Ana Hedefine İlişkin Bulgular

Katılımcılara bu ana hedefle alakalı olarak “Eğitim kurumlarında teknolojinin entegrasyonu için bu alana özel departmanlar ya da öğretmenlere verilmiş yetkiler bulunur. Okul yöneticileri bu pozisyonda olan bireyleri güçlendirmeli ve onların da lider olması için desteklemelidir. Yalnız bu pozisyonda bulunan bireyler değil, teknolojiyi dersine entegre etmekten zevk alan, kişisel gelişimine önem veren öğretmen ve yöneticilerin de aynı şekilde desteklemesi ve takdir edilmesiyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir.

OM2 kodlu eğitim yöneticisi konuyla ilgili olarak “Öğretmen ve yönetici performans değerlendirmesinde maalesef bu gibi hususlar dikkate genelde alınmamakta, bu durum da teknolojiyi kullanmaya özen gösteren yönetici ve öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Teknolojiyi kullanma yönetici ve öğretmenlerin zaman ayırmasını, plan yapmasını vb. çalışmalarını gerektirmektedir. Teknolojiyi kullanmayan yönetici, öğretmenlere göre daha fazla yıpranmamaktadır. Bir de karşılığını görememek zamanla bu alandaki çalışmalarını zayıflatmaktadır.” şeklinde ifade belirtmiştir. İM2, İM3, ŞM2 ve ŞM3 adlı katılımcılar liderlerin çalışanlarını taltif etmeleri gerektiğine vurgu yapmışlardır.

4.4.4. Sistem Tasarımcısı Ana Hedefine İlişkin Bulgular

Katılımcılara bu ana hedefle ilgili olarak “Günümüzde tüm okullar kendilerine ait bir kültür oluşturmakta, vizyon ve misyonlarını da bu çerçevelerde belirlemektedir. Tüm okulların ortak noktasına bakıldığında “Teknolojiyi etkin kullanan, teknolojiden faydalanan, teknoloji ile kolaylaştırıcı çözümler üreten...” gibi benzer ifadeleri görmekteyiz. Bu bağlamda eğitim liderleri; teknolojik öğrenmeyi desteklemek için neler yapabilirler?” sorusu yöneltilmiştir.

Bu ana hedefle ilgili olarak katılımcılar genel olarak liderin örnek olması, çözüm üretmesi ve teşvik etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. OM5 kodlu katılımcı “Okullarda teknolojiyi kullanma alanları, eğitim ortamları oluşturulmalıdır. Maalesef bazı okullarda teknolojinin olmadığı dönemlerde sınıf olarak oluşturulan alanların bugün de aynen kullanılması istenmekte, tüm birimler öğrenci kontenjanı ile doldurulmakta. Bu da eğitim teknoloji alan ve atölyelerinin kurulmasını engellemekte. Öğretmen, öğrenci ve velilerin eğitim teknolojileri ile tanışmasını, kullanmasını ve öğrenmesini olumsuz etkilemektedir.” diyerek olumsuz durumlara dikkat çekmiştir.

4.5.4. Bağlı Öğrenen Ana Hedefine İlişkin Bulgular

Katılımcılara bu ana hedef doğrultusunda “21.yy.da okul yöneticisi kendini yenileyen, güncel teknolojileri takip eden, iyi örnekleri araştıran ve paylaşan bir lider olmalıdır. Liderler farklı kaynaklar sayesinde kendileri ve diğerleri için sürekli profesyonel öğrenmeyi sağlamak için neler yapmalılar? Bunun ne gibi faydaları olur?” sorusu yöneltilmiştir.

Görüşmeye katılan yöneticiler kendilerini geliştirmelerine imkân sağlaması açısından hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılmasını, lisansüstü eğitim fırsatı sağlanmasını ve teknolojik destek verilmesini talep etmektedirler. ŞM3 kodlu eğitim yöneticisi “Lider yöneticilerin sürekli kendilerini güncellemeleri gerekiyor. Lider yönetici eğitim yönetimi ve öğrenme konularında yenilikleri takip etmek için yeni yayın ve eğitim fırsatlarını takip etmek zorunda. Çünkü hayat çok hızlı akıyor. Bu hatta tutunabilmek için sürekli değişime ve gelişime açık olmak gerekiyor. Bunun için de insanın kendisine sürekli yatırım yapması gerekiyor. En kıymetli yatırım insanın kendisine yaptığı yatırımdır.” diyerek yöneticiliğin zorluğuna dikkat çekmiştir.

4.6.4. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde katılımcılardan “Bilgi ve eğitim teknoloji liderliğinin eğitim kurumları için önemi nedir ve eğitim yöneticilerine katkıları nelerdir?” sorusuna cevap vermeleri beklenmiştir.

Katılımcılardan ŞM4 “Bilgi ve eğitim teknolojisi lideri, eğitim kurumunda teknolojiyi kullanan hem çalışan hem de hizmet alanlarında teknolojiyi kullanması için onlara imkân sunan ve bu konuda onları teşvik eden liderdir. Teknolojiyi yeterince kullanan eğitim kurumu yöneticisi; okuluna sürekli geliştirmeye çalışan çağa ayak uyduran, yeniliklere açık olan, imkân ve fırsat eşitliği oluşturmaya çalışan liderdir.” diyerek lider eğitimcinin öneminden bahsetmiştir. Katılımcıların bilgi ve eğitim teknoloji liderliğinin eğitim anlayışımızın değişmesi ve değişen dünyaya ayak uydurmamız için büyük katkı sağlayacağı görüşünde birleştikleri görülmektedir. Bunun yanında ŞM2 kodlu eğitim yöneticisi “Eğitim kalitesini artırma, öğrencilere günümüz dünyasının hedefleri doğrultusunda rehberlik yapma, sanayi 4.0 vizyonuyla öğrencileri geleceğe hazırlama, örgün ve uzaktan eğitim için gerekli ortamları oluşturma ve öğrencilerin zaman ve mekân ayrımı olmaksızın kendilerini geliştirme yolunda öncü ve lider olmasını sağlar.” diyerek konuya daha geniş bir açıdan bakmıştır.

İM1 adlı katılımcı bu ana hedefin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin veri haline getirilmesi ve yorumlanmasında büyük katkılar sağlayacağını, özellikle daha hızlı kararlar alınıp daha doğru politikalar üretilmesinde eğitim yöneticilerine yardım edeceğini belirtmiştir.

4.7.4. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın katılımcılarına bu bölümde “Eğitim yöneticilerinin bilgi ve eğitim teknolojileri standartlarının geliştirilmesi için görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların görüş ve önerilerinin benzer olduğu görülmektedir. Genel olarak hizmet içi eğitim, mesleki programlar, kurs ve seminerler, yetiştirme programları gibi etkinliklerle yöneticilerin desteklenmesi görüşlerinin ağırlık kazandığı tespit edilmiştir. ŞM2 adlı katılımcı “Bu hususta en önemli konu hizmet içi eğitimle kurum yöneticilerinin dijital ortamları aktif bir şekilde kullanabilme potansiyeli artırılabilir. Ayrıca bu hizmet içi eğitimlerin süreklilik arz etmesi gerekmektedir.

OM2 adlı eğitim yöneticisi ise kitap okuyan, eğitim teknolojilerine yatkın olan ve araştırma yöntemlerine sahip olan yöneticiler yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. OM5 kodlu katılımcı ise bilgi teknolojilerinin okul müfredatlarında tüm sınıf seviyelerinde hatta üniversitede de tüm branşlarda zorunlu ders olması gerektiğini belirterek farklı bir açıdan yaklaşmıştır.

5. Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın birinci araştırma sorusunda Türkiye’deki eğitim yöneticilerinin uluslararası standartlar açısından 21. yüzyıl becerilerinden bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliklerinin hangi düzeyde olduğu araştırılmış ve yöneticilerin ISTE (2017) standartlarıyla ilgili görüşleri değerlendirilmiştir. Eğitim yöneticileri kendilerini 5 ana hedef ve 22 alt hedef doğrultusunda değerlendirmiş ve bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliklerinin yüksek olduğu anlaşılmıştır. Yine 5 ana gösterge hakkındaki görüşlerinde, eğitimin kalitesinin artırılması için bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımının son yıllarda büyük önem kazandığını belirtmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre 5 ana göstergenin alt hedeflerine en yüksek katılımın Güçlendirici lider ana hedefine ait hedeflere olduğu (451) görülmektedir. Diğer ana hedeflere ait katılımlar ise; Eşitlik ve Vatandaşlık Savunucusu (449), Bağlı Öğrenen (442), Sistem Tasarımcısı (437) ve Vizyoner Planlayıcı (434) şeklinde sıralanmaktadır.

ISTE (2017) tarafından ilk sırada gösterilen “Eşitlik ve Vatandaşlık Savunucusu” ana başlığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde eğitim yöneticilerinin bu hedefe ait alt başlıklara büyük oranda katıldıkları anlaşılmaktadır. Bu hedefe ait alt hedeflere verilen cevaplar incelendiğinde en yüksek “kesinlikle katılıyorum” oranının “Tüm öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için, öğretmenleri / yöneticileri teknolojiyi aktif olarak kullanmaları için motive ederim.” seçeneğine ait olduğu anlaşılmaktadır. Bu seçenek aynı zamanda 22 alt hedef içerisinde en fazla tercih edilen (328) ikinci seçenektir. Çalışmaya katılan 238 eğitim yöneticisi teknolojinin aktif kullanımı için çalışanlarını ve öğrencileri desteklediğini belirtmiştir. Bu sonuç Irmak (2015)’in çalışmasıyla benzerlik göstermektedir.

Eşitlik ve Vatandaşlık Savunucusu ana hedefine ait alt hedeflerden en az katılım (222) “Dijital vatandaşlığı modellemek ve okuldaki paydaşlara yansıtma için çevrimiçi kaynakları eleştirel olarak değerlendirir ve çevrimiçi paylaşımlarda söylemlerimi olumlu olarak dile getiririm.” başlıklı alt hedefe olmuştur.

Eşitlik ve Vatandaşlık Savunucusu ana hedefine ilişkin yönetici görüşleri incelendiğinde katılımcıların en fazla üzerinde durdukları konunun eğitim teknolojilerine erişim olduğu belirlenmiştir. Burada “eğitimde imkân ve fırsat eşitliği” ilkesinin ön plana çıkarıldığı

anlaşılmaktadır. Katılımcılara göre eğitim yöneticisinin iyi bir teknoloji lideri olabilmesi için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin teknolojiye erişim noktasında devlet tarafından desteklenmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak Bozkuş ve Karacabey (2019) çalışmalarında ücretsiz tablet, akıllı tahta ve internet sağlanmasıyla ilgili yaptıkları araştırmada; öğretmenlere yeterli eğitimlerin verilemediği, öğretmenlerin akıllı tahtayı kullanmada çekimser kaldıkları, öğretmenlerin tabletleri amaca uygun bir şekilde kullanmadıkları, öğretmenlerin materyal ve içerikleri eksikliğinden şikâyet ettikleri tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim teknolojilerine erişimleri sağlansa bile burada eğitim yöneticilerinden bu erişimin doğru yönlendirilmesi beklenmektedir.

İkinci ana hedef olan Vizyoner Planlayıcı altındaki 5 hedefe ait veriler incelendiğinde diğer hedeflere göre en az katılımın bu hedefte olduğu görülmektedir. Benzer sonuçlar Marie ve Chicago (2015) çalışmalarında da görülmektedir. Araştırmaya göre müdürlerin ISTE, NETS-A standartlarından vizyoner eğitim teknolojisi liderliği sağlamaya hazırlıklı olmadıkları tespit edilmiştir. Yine Banoğlu (2011) araştırmasında “Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Ölçeği”ni kullanarak okul müdürlerinin “önemli oranda” teknoloji liderliği yeterliğine haiz olduğu ancak “liderlik ve vizyon” boyutunda en düşük yeterliğe sahip olduğunu belirlemiştir. Ancak alanyazında bu durumun tam aksi sonuçlar da mevcuttur. Tuncer (2012) araştırmasında eğitim yöneticilerinin, teknolojik liderlik alt başlıklarından en fazla “Vizyoner Liderlik” alt başlığında kendilerini yeterli gördüklerini belirtmektedir.

Bu hedefe ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde lider eğitim yöneticisine vurgu yapıldığı görülmektedir. Vizyon sahibi ve doğru plan yapabilen yöneticilerin paydaşlardan daha fazla yararlanacağı belirtilmiştir. Başarının ekip ruhuyla kazanılacağı ve ekip ruhunu da vizyoner planlayıcı eğitim yöneticilerinin oluşturacağı katılımcı görüşlerine yansımaktadır. Durukan (2006), çalışmasında vizyonun, okul çalışanlarında coşkuyu ve bağlılığı artırdığını, vizyon sahibi okulların gereksiz yere sorun üretmeyeceğini ve bunlarla boğuşmayacağını belirtmiştir. Okul yöneticilerinin vizyon sahibi lider özellikleri doğrultusunda, buldukları ortamdaki ekip ruhunu harekete geçirerek etkin bir yöntemle eğitimin kalitesini arttırabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Üçüncü ana hedef “Güçlendirici Lider” olarak adlandırılmaktadır. 5 ana hedef içerisinde en fazla katılım oranı (451) bu hedefe aittir. Bu sonuçlar İrmak’ın (2015) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmaya göre “Destek” boyutundaki hedefler “sık sık” düzeyinde belirtilirken diğer boyutlar orta düzeyde belirtilmiştir.

Bu ana hedefe ait alt hedeflerden en çok “kesinlikle katılıyorum” oranı “*Öğrencilerin / öğretmenlerin kültürel, sosyal, duygusal ve farklı bireysel öğrenmelerini keşfetmek ve ilerletmek için, eğitimcilerin teknoloji kullanımını desteklerim.*” adlı seçeneğe olmuştur. Eğitim yöneticilerinin teknolojiyi kullanma ve eğitim / öğretim faaliyetlerine katkı sağlama açısından hem öğrencilere hem de öğretmenlere gerekli desteği sunduğu anlaşılmaktadır.

Bu hedefe ait katılımcı görüşleri incelendiğinde iki önemli başlık ön plana çıkmaktadır. Bunlardan birincisi yöneticilerin öğretmen ve öğrencileri motive etmek için kullanması gereken ödül yöntemleridir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu teknoloji kullanımında yapılacak motivasyonun önemine vurgu yapmışlardır. Töremen (2000) çalışmasında, öğretmen motivasyonunun artırılmasında okul yöneticilerinin etkisinden bahsetmektedir. Öğrenmeye açık, bu açıklığın verdiği coşkuyu öğretmene ve diğer paydaşlarına yansıtan, kişisel ve kurumsal

gelişimi kurum kültürüne dönüştüren, yeniliğe ve bilgi teknolojilerine erişimi kolay hale getiren eğitim yöneticilerinin önemini vurgulamaktadır. Öğretim ortamları için olmazsa olmaz olarak nitelendirilen motivasyon çalışmalarının başında hem öğretmenler hem de öğrenciler için kullanılması gereken dışsal motivasyon kaynağı olarak bilinen ödül faktörü gelmektedir. Katılımcılar motivasyon aracı olarak ilk sırada ödül / taltif gibi ifadelerle başvurmuşlardır. Bunun yanında iyi örneklerin ve davranışların takdir edilmesinin yine teknoloji kullanımında motivasyon aracı olarak öneminden bahsetmişlerdir.

Dördüncü ana hedef olan “Sistem Tasarımcısı” hedefi incelendiğinde toplam katılım durumunda 5 ana hedeften 4. hedef konumunda olduğu görülmektedir. Öğrenmenin desteklenmesinde teknolojinin kullanıma sunulmasını sağlamak, devam ettirmek ve her zaman geliştirilmesi için yöntemler ve ekipler oluşturmak olarak bilinen bu hedef diğerlerine göre daha az tercih edilmiştir. Özellikle uzak hedefler bunun başlıca sebeplerindedir. Buna rağmen bu hedefe ait ikinci alt hedef olan “*Öğrencilerin ve personelin gizlilik ve veri yönetimi politikalarına uymalarını sağlayarak, gizlilik ve güvenliği koruma altına alırım.*” tüm önermeler arasında en fazla tercih edilen (334) seçenek olarak dikkat çekmektedir. Bu seçenek yöneticilerin koruyucu özelliklerinin daha fazla ön planda tutulduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Buna benzer olarak Yalçın (2011), araştırmasında okul müdürlerinin genellikle öğrencileri ve öğretmenleri korumayı amaçlayan, okulun güven veren bir eğitim ortamı olmasını sağlayan, öğrencilere yol gösterip onları doğru yönlendirmeyi amaç edinen bireyler şeklinde nitelendirildiği sonucuna ulaşmıştır. Yine buna benzer bir çalışmada Çobanoğlu ve Gökalp (2015), öğretmen adaylarının okul müdürünü en çok “Baba, Aslan Anne, Diktatör, Çoban” metaforları ile ifade ettiklerini, okul müdürlerini en çok “Yöneticilik, Liderlik, Güç, Olumsuzluk ve Koruma” yönleri ile tanımladıklarını belirtmişlerdir.

Bu hedefe ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde; teknoloji temelli sorunları çözen, teknoloji temelli projeler üreten, kurumlarda teknoloji destekli birimler oluşturan, paydaşları teşvik eden bir yönetici profili ortaya çıkmaktadır. Yöneticiler özellikle okullarda teknolojiyi okula adapte eden okul müdürlerinin ön plana çıkması gerektiğini vurgulamaktadır. Raman ve ark. (2019) Malezya’da 47 ortaokul müdürü ile yaptıkları çalışmada okulların teknolojiye daha fazla entegre edilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

ISTE (2017) eğitim yöneticileri standartlarının son ana hedefi olan “Bağlı Öğrenen” anket sonuçlarında üçüncü sırada katılım oranına sahiptir. Anket sonuçlarına göre eğitim yöneticilerinin kendilerini geliştirmeye açık oldukları anlaşılmaktadır. Eğitimdeki yeni yönelimleri, eğitim bilimleri alanındaki yeni yaklaşımları, teknolojik gelişmeleri takip etmek, iş birlikleri yapmak, öğrenmek ve öğretmek üzere çevrimiçi profesyonel öğrenme etkinliklerine katılmak, profesyonel ve kişisel büyümeyi destekleyen yansıtıcı uygulamalara teknolojiyi kullanarak katılmak anket katılımcıları tarafından oldukça önemsenmiştir.

Bu hedefe ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde; profesyonel öğrenmenin gerçekleşmesi için yöneticilerden ülkedeki ve dünyadaki yenilikleri takip etmeleri, yeni uygulamaları kullanmaları, teşvik etmeleri, öncülük etmeleri beklenmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu teknolojik öğrenmenin gerçekleşmesi için yeterince hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun yanında seminer ve mesleki gelişim kurslarının yapılmasının da oldukça önemli olduğu belirtilmiştir. Alanyazında da buna benzer sonuçlar ortaya çıkaran birçok çalışma bulunmaktadır. Raman ve ark. (2019), “Müdürlerin

Teknoloji Liderliği ve 21. Yüzyıl Sınıflarında Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonu Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmalarında, okul müdürlerine mesleki gelişim programları düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Esplin ve diğ. (2018) çalışmalarında Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (ISTE) Yöneticiler için Standartları kullanarak Utah ilkokul müdürlerinin algılanan teknoloji liderliği hazırlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarında ilkokullarda görev yapan müdürlerin teknoloji liderliği konusunda yeterince hazırlıklı olmadıkları sonucunu ulaşmışlardır.

Richardson ve McLeod (2011) çalışmalarında Yöneticiler İçin Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları (NETS-A) tarafından tanımlanan teknoloji liderliği kapsamında eğitim liderliği alanının, hazırlık ve hizmet içi eğitim yoluyla ilgili teknoloji liderliği eğitimine odaklanarak benzersiz taleplerini karşılamak için marjinal toplulukların ihtiyaçlarına cevap vermesi gerektiği sonucuna varmışlardır.

Marie ve Chicago (2015) çalışmalarında, müdürlerin ISTE, NETS-A standartlarını kapsamlı bir şekilde anlamadıklarını ortaya koymuşlardır. Bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak müdür hazırlık programları için öneriler, müdürün mesleki gelişimi ile ilgili öneriler ve gelecekteki araştırmalar için öneriler sunmuşlardır.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde; teknoloji liderliğinin daha hızlı kararlar alınıp daha doğru politikalar üretilmesinde, okullardaki bilgi teknolojilerinin etkin bir biçimde kullanılmasında, eğitimin daha iyi planlanması ve takip edilmesinde yöneticilere büyük katkısının olacağı belirtilmiştir. Katılımcılar bilgi ve eğitim teknoloji liderliğinin öneminin çağı yakalamak ve gerisinde kalmamak olduğunu, işlerin pratik hızlı yapılması, zamandan tasarruf, hızlı erişim, çabuk sonuç alma gibi artılarının bulunduğunu vurgulamışlardır. Aynı zamanda, öğrencilere günümüz dünyasının hedefleri doğrultusunda rehberlik yapma, sanayi 4.0 vizyonuyla öğrencileri geleceğe hazırlama, örgün ve uzaktan eğitim için gerekli ortamları oluşturma ve öğrencilerin zaman ve mekân ayrımı olmaksızın kendilerini geliştirme yolunda öncü ve lider olmasını sağlayacağını belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerinin hem anket sonuçlarıyla hem de alanyazınla uyum gösterdiği anlaşılmaktadır. Özellikle günümüz bilgi çağının eğitim yöneticilerine yüklediği sorumluluk katılımcılar tarafından teyit edilmektedir.

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusunda katılımcılara, bilgi ve eğitim teknolojileri standartlarının geliştirilmesi için görüş ve önerileri sorulmuştur. Katılımcıların çoğunlukla hizmet içi eğitimlerle eğitim yöneticilerinin sürekli desteklenmesi konusunda fikir birliği gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında kurumlarda, gelişen teknolojiye uyumlu bir şekilde eğitim teknolojilerinin geliştirilmesi gerektiği, yöneticilere yeterli imkân ve zamanın tanınması ve teknolojiyi aktif olarak kullanacakları projelerde yer almalarının sağlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Katılımcılar hem anket sorularında hem de görüşmelerde teknolojik destek konusunda yöneticilere yönelik eğitimlerin önemine ve bu eğitimlerin sürekliliğine vurgu yapmışlardır. Ülkemizde öğretilere yönelik teknoloji temelli eğitimlerin yeterli olduğu görülürken yöneticilere yönelik bu tarz eğitimlerin azlığı araştırma sonuçlarına yansımıştır. Bu yönde eğitimlerin yapılması önem arz etmektedir.

Araştırmacıların ISTE Standartları doğrultusunda uluslararası bir ölçek geliştirmeleri ve bunu çeşitli ülkelerdeki eğitim yöneticilerine ve bunların paydaşlarına uygulamaları çok faydalı bir çalışma olacaktır.

Kaynaklar

- Açıkalın, A. (1999). *İnsan kaynağının yönetimi geliştirilmesi* (1. Basım). Ankara, Pegem.
- Afshari, M., Bakar, K. A., Luan, W. S., Samah, B. A. ve Fooi, F. S. (2009). Technology and school leadership. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(2), 235-248.
- Akbaba Altun, S. ve Gürer, M. D. (2008). School administrators' perceptions of their roles regarding information technology classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 35-54.
- Anderson, R.E. ve Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41, 49-82.
- Arıkan, R. (2018). Anket yöntemi üzerinde bir değerlendirme. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 1(1), 97-159.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, teknik ve ilkeler* (16. Basım). Ankara: Pegem.
- Banoğlu, K. (2011). School principals' technology leadership competency and technology coordinatorship. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(1), 208-213.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü* (3. Basım). Ankara: Ekinoks.
- Can, T. (2003). Bolu orta öğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 94- 107.
- Can, T. (2008). İlköğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri. 8. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı*. 6-9 Mayıs 2008, (1053- 1057). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ceylan, M. (2015). *21. yy. becerileri bağlamında okul yöneticilerinin değişen rollerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çınar, İ. (2004). Bilgi yönetiminde eğitim yöneticilerinin yeterlikleri: Malatya örneği. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. 6-9 Temmuz, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Çobanoğlu, N. Gökalp, S. (2015). Öğretmen adaylarının okul müdürüne ilişkin meteforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 279-295.
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(29), 27-45.
- Durukan, H. (2006). Okul yöneticisinin vizyoner liderlik rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7(2), 277-286.
- Er, O. ve Alyılmaz, S. (2022). *Web 2.0 araçları ile kültür destekli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. İzmir: Duvar Yayınları.
- Er, O. ve Sarıten, H. (2022). Perceptions of middle school Turkish language teachers on using e-learning tools in grammar teaching. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(4), 9-18.

- Hacıfazlıoğlu, Ö. ve Karadeniz, Ş. (2010). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği standartlarına ilişkin görüşleri üzerine bir pilot çalışma. *19. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. 16-18 Eylül 2010. Kıbrıs: Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2011). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 145-166.
- Irmak, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, yöneticilerinin "teknoloji liderliği" düzeylerine ilişkin algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ISTE Standards-T. (2017). *ISTE standards: Education leaders*. <https://www.iste.org/standards/for-education-leaders> adresinden edinilmiştir. (Erişim Tarihi: 06.05.2021)
- Karakuş, M., Töremen, F. (2006). Denetçi gözüyle yönetici yeterlikleri: İlköğretim okulu yöneticileri üzerine bir araştırma. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 175-189.
- National Research Council. (2011). *Assessing 21st century skills: Summary of a workshop*. National Academies Press.
- OECD, (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20>
- Raman, A., Prof, A., Thannimalai, R., Noor, S. ve Dr, I. (2019). Principals' technology leadership and its effect on teachers' technology integration in 21st century classrooms. *International Journal of Instruction*, 12(4), 423. DOI: <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12428a>
- Sincar, M. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin bir inceleme (Gaziantep ili örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şad, S. N., Nalçacı, Ö. İ. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin yeterlilik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 177-197.
- TDK (2011). *Türkçe sözlük* (11. Basım). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkiye yeterlilikler çerçevesinin uygulamasına ilişkin usul ve esaslar hakkında yönetmelik*. 9 Kasım 2015. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/3.5.20158213.pdf>
- Töremen, F. (2000). Yönetimsel motivasyon: Okul yöneticisinin kritik rolü. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 18-22.
- Tuncer, B. ve Çuhadar, C. (2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 474-499.
- Yalçın, M. (2011). *İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazar, Y. (2015). 21. Yüzyıl becerilerinin okul yöneticilerinin liderlik yönlerine olan etkisi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 2(2), 19-30.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Educational administrators are defined as people who develop the vision and mission of schools, plan educational activities, work to increase the academic success of students, and care about the professional development of teachers. The increase in competition between educational institutions, the importance of teacher and student motivation, and the constant change of educational technologies, economy and social life are effective in the emergence of the definition of a leader education manager with 21st century skills (Yazar, 2015).

Educational administrators standards, ISTE (The International Society for Technology in Education) provides a standard for students and teachers to meet the needs of the technology age. In order to bring students to these standards, the teacher; Educational administrators are needed to support the teacher in every sense. Leading education administrators who have 21st century skills and use of technology and can foresee the needs of the digital world and tomorrow will offer these opportunities to their institutions. If a school or institution wants to be successful in educational technologies, it is inevitable for educational administrators to improve themselves in this way.

In ISTE standards, there are 5 goals for Education Managers (ISTE, 2017): Equality and Citizenship Advocate, Visionary Planner, Empowering Leader, System Designer, Engaged Learner. The aim of the research is to examine the knowledge and technology leadership competencies of education administrators, one of the 21st century skills, in terms of ISTE standards. Based on these internationally accepted standards, it is aimed to consult the opinions of school principals, assistant principals, branch managers and district national education directors. This study, which examines the knowledge and technology leadership competencies of education administrators, is a qualitative case study.

In this research, an interview was conducted with the education administrators working in educational institutions affiliated to the Ministry of National Education, using a questionnaire and a semi-structured interview form. The participants of the questionnaire form are the administrators of educational institutions working in Erzurum. For the semi-structured interview form, focus group interviews were conducted with 15 people selected from this sample. The answers they gave to the survey questions were decisive in the selection of these individuals.

The attached questionnaire was used to collect the data to be obtained through the questionnaire. In the collection of the data obtained through the focus group interview, the attached form for the semi-structured interview technique was used. The research was carried out in two stages. In the first stage, the opinions of the high number of participants were taken by using the survey method. In the second stage, a focus group interview was conducted with the group selected among the participants who participated in the survey method. Necessary permissions were obtained for both studies and interviews were started.

Electronic forms were used in the application of the survey method. The questionnaire form, which was prepared using e-forms, was delivered to the participants through various online programs. In this way, it is aimed to reach a large number of participants and data in a short time. In the application of the semi-structured interview form, face-to-face interviews with education administrators were aimed. Descriptive analysis method was used in the analysis of the data belonging to the focus group interview form obtained throughout the research.

In the first research question of the study, the level of information and communication technology competencies of the education administrators in Turkey in terms of international standards was investigated and the opinions of the administrators on ISTE (2017) standards were evaluated. Education administrators evaluated themselves in line with 5 main objectives and 22 sub-targets, and it was understood that their information and communication technology competencies were high. Again, in their opinions on the 5 main indicators, they stated that the use of information and communication technologies in order to increase the quality of education has gained great importance in recent years.

When the participant views on the second research question are examined; It has been stated that the technology leadership will make a great contribution to the administrators in making faster decisions and producing more accurate policies, in the effective use of information technologies in schools, in better planning and monitoring of education. Participants emphasized that the importance of information and education technology leadership is to catch up with the era and not to lag behind, and that it has advantages such as practical quickness, time saving, fast access, and quick results. At the same time, they stated that they will guide students in line with the goals of today's world, prepare students for the future with the vision of industry 4.0, create the necessary environments for formal and distance education, and enable students to be a pioneer and leader in developing themselves without distinction of time and place. It is understood that the participant views are in harmony with both the survey results and the literature. Particularly, the responsibility that today's information age imposes on education administrators is confirmed by the participants.

In the third research question of the study, the participants were asked for their opinions and suggestions for the development of information and educational technology standards. It is understood that the participants mostly show a consensus on the continuous support of education administrators with in-service trainings. In addition, it was emphasized that educational technologies should be developed in accordance with the developing technology in institutions, sufficient opportunity and time should be given to the administrators and they should be involved in projects where they would actively use technology.

Participants emphasized the importance of training for managers on technological support and the continuity of these trainings, both in the survey questions and in the interviews. While it is seen that technology-based trainings for teachers are sufficient in our country, the scarcity of such trainings for administrators is reflected in the results of the research. It is important to conduct training in this direction.

It will be very beneficial for researchers to develop an international scale in line with ISTE Standards and to apply it to education administrators and their stakeholders in various countries.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/1 2024 s. 371-390, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**DİĞER BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRSEL SANATLAR DERSİNE YÖNELİK
TUTUMLARI**

Nimet KESER*

Handan NARİN KIZILTAN**

Geliş Tarihi: 29 Aralık 2023

Kabul Tarihi: 5 Şubat 2024

Öz

Bir toplumda sanatın değerinin ve gerekliliğinin anlaşılması, eğitim sistemine dâhil olan tüm öğretmenlerin sanat eğitiminin gerekliliğine ve değerine ilişkin inancıyla doğrudan bağlantılıdır. Sanat alanları dışındaki alan öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine ilişkin tutumlarının saptanması, görsel sanatlar dersine ve sanat öğretmenlerine yönelik sosyal değer saptanması için gereklidir. Görsel sanatlar dersinin ve görsel sanatlar öğretmenlerinin diğer branş öğretmenleri tarafından nasıl algılandığını incelemek amacıyla, Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan görsel sanatlar öğretmenleri dışındaki alan öğretmenlerinden anket yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, bulgulara dayalı olarak diğer branş öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi ve görsel sanatlar öğretmenlerine yönelik algıları değerlendirilerek, sonuç ve öneriler sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda bazı maddelere verilen cevaplar diğer branş öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinin müfredatta yer almasının gerekliliğine yönelik güçlü bir inanca sahip olduklarını gösterse de tüm maddelere verilen cevaplar birlikte değerlendirildiğinde görsel sanatlar dersinin amacı ve önemi konusunda bir kararsızlık, kafa karışıklığı ve tutarsız öğretmen tutumu olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Görsel sanatlar dersi, görsel sanatlar öğretmenleri, alan öğretmenleri, öğretmenlerin tutumları.

**ATTITUDES OF TEACHERS OF OTHER BRANCHES TOWARDS
VISUAL ARTS COURSE**

Abstract

Understanding the value and necessity of art in a society, all the teachers who involved in the education system is directly linked to the belief in the necessity and value of art education. It is necessary to determine of the attitudes related with the visual arts lesson of the other branches teachers who outside of arts fields in order to determine the social value of approach to visual arts lesson and art teachers. Therefore, in order to examine how the visual arts lesson and art teachers are perceived by other branches teachers, datas were collected through questionnaire from the field teachers out of the visual arts

* Prof. Dr.; Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, nimetkeser@gmail.com.

** Arş. Gör. Dr.; Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, hnarin@cu.edu.tr.

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 30.01.2023 tarih ve E.610983 sayılı karar.

teachers who are working different cities of Turkey. As a result of the research, although the answers given to some items show that other branches teachers have a strong belief in the necessity of including the visual arts course in the curriculum, when the answers given to all the items are evaluated together, they reveal that there is indecision, confusion and inconsistent teacher attitudes about the purpose and importance of the visual arts course.

Keywords: Visual arts course, visual arts teachers, in-field teachers, teachers' attitudes.

Giriş

Sanat birçok toplumun kültürel zenginliğinin önemli bileşenlerinden biridir. Ayrıca sanat insan bilincini dönüştürmede önemli bir role sahiptir (Eisner, 2002). Lowenfeld ve Lambert (1970), sanat eğitimi almak ve almamak arasındaki farkı; esnek, yaratıcı bir insan ile öğrendiklerini uygulayamayan, iç kaynaklarından yoksun, çevresiyle ilişki kurmakta zorluk çeken bir insan arasındaki fark ile açıklamaktadır. Rudolf Arnheim (1989) ve Laura H. Chapman (1978) gibi araştırmacılara göre sanat, hayatı gerçekleştirmek için elimizdeki en güçlü araçlardan biri olduğu için eğitim sisteminde hayati bir role sahiptir. Sanatın eğitim sistemindeki hayati rolüne vurgu yapan araştırmacılar, sanat eseri yaratmanın çocukların kendi fiziksel varoluşunu aşmasına ve kişisel gerçeklik görüşlerini somutlaştıran bir şey yaratmalarına olanak sağladığını öne sürmektedir. Sanat etkinliklerine katılmak, yaratıcılığı teşvik ettiği ve çocuklara keşfetme ve fikirlerini ifade etme fırsatı sağladığı için değerli kabul edilmektedir (Aktaran; Hallam vd., 2008, s. 269). Bununla birlikte, hâlâ çoğu gelişmekte olan ülkede bile eğitimde sanat, hak ettiği değeri görmemektedir. Sanatın günümüzde hak ettiği düzeyde yer almamasının tarihsel bir arka plana dayalı olduğunu söyleyebiliriz. Eğitim literatürüne kısa bir bakış bile sanatın, eğitimin önemli bir bileşeni olduğuna ilişkin kavrayışın derin bir tarihi olmadığını gösterir (Cary, 2012; Efland, 1990; Whitfor, 1923). Sanatın, devlet okullarının müfredatlarının bir parçası hâline getirilmesi 20. yüzyılda yaygınlaşmıştır. Benjamin Franklin, sanatı okul müfredatına ilk dâhil edenlerden biridir. Franklin'in bu uygulaması 1749 yılına dayanır. Franklin, dokuma ve çömlekçilik gibi uygulamalı sanatların müfredatta yer almasının büyüyen, gelişen bir ülkeye yardımcı olacağını düşünmüştür (Lawn, 1972, s. 6). Franklin ve onun gibi düşünenler, sanatın yaşamın pratik ihtiyaçlarını karşılamak olduğuna inanmıştır. Bu faydacı bir yaklaşımdı. 19. yüzyılda da benzer bir yaklaşım hâkimdi. Çocuğun yaratıcılığının desteklenmesiyle değil, meslek edinebileceği bir beceriye sahip olması, "ekmeğini kazanabilmesi" için sanat öğretmekle ilgilenilmiştir. Sanat eğitimine atfedilen işlev, sanatın çocukların yaratıcılığını ve hayal gücünü geliştirmeye katkı yaptığı inancına dayanmamıştır. Sanatın yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirmeye yönelik bir alan olması gerektiği anlayışının gelişmesi için Franklin'in bu ilk teşebbüsünden sonra yaklaşık yüz elli yıl geçmesi gerekmiştir. 20. yüzyılda John Dewey ve takipçilerinin fikirleri nedeniyle sanat eğitimine atfedilen değerler değişmeye başlamıştır. Sanat eğitimindeki yeni eğilim, teknik yaklaşımdan ziyade daha kişisel bir estetik yaklaşıma yansımıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısında eğitim bilimciler, sanatın müfredatta yer almasının hatta sanatla bütünleştirilmiş bir eğitim yaklaşımının öğrencilerin yaratıcılığını, hayal gücünü ve eleştirel düşünmesini geliştirmek için gerekliliği savunmuştur (Tasker, 1995). Herbert Read'in, *Education Through Art* (1958) başlıklı kitabının temel tezi şudur: "Sanat, eğitimin temeli olmalıdır". 20. yüzyılda yaratıcılığı besleyen bir alan olarak sanatın, sanat eğitiminin müfredatın önemli bir bileşeni olarak güçlü bir kabul gerçekleştiği hâlde, günümüzde sanatın okul sisteminin içinde neden yeterince yer almadığı önemli bir sorudur.

Bir toplumun eğitiminde sanatın yeterince olmaması, eğitimin tüm paydaşlarıyla ilgili bir durumdur. Çünkü eğitimin paydaşlarının, özellikle de öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin tüm

inanç, uygulama ve tutumları eğitim süreçlerinin anlaşılması ve geliştirilmesi açısından önemlidir (OECD, 2009). Nitekim eğitim programını düzenleyenler, eğitimcilerdir. Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'deki Madde 28'e göre Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı üyeleri "en az on yıl süreyle öğretmenlik veya okul yöneticiliği yapmış olanların" arasından seçildiğini ifade etmektedir. Türkiye'de eğitimin her kademesinde hangi derslerin ne kadar işleneceğine karar veren ya da kararları imzalayan üyelerin büyük oranda öğretmen kökenli Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı üyeleri olduğunu düşünürsek sanatın müfredattaki değerinde Türkiye'de öğretmenlerin, eğitimcilerin tutumlarının önemli bir etkisi olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Bugün Türkiye'de görsel sanatlar dersi, devlet okullarında müfredatın bir parçasıdır. Ancak, ilkokullarda görsel sanatlar dersi haftada sadece iki ders (40'+ 40') saatidir ve sınıf öğretmenlerince yürütülmektedir. Ortaokullarda görsel sanatlar, 2 saat zorunlu seçmeli kategorisinde yer almaktadır ve görsel sanatlar öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Öğrenciler müzik ya da görsel sanatlar dersini seçebilmektedir. Ancak birçok okulda görsel sanatlar derslerine uygun derslikler, atölyeler bulunmamaktadır. Bir dersin müfredatta zorunlu olmadığı fikri, kesinlikle zorunlu olanlar kadar çok öğrenci çekmemesine neden olabilir. Çünkü yeteneklerimiz kadar tutum ve ilgilerimiz de çeşitli etkinliklere katılımımızı etkiler. Görsel sanatlara yönelik olumsuz tutumları olan öğrencilerin bu derslere katılımı ve gerekliliğine inanması beklenemez.

Tutumlarımız; deneyim, sosyal çevre ve sosyal yönergelerle yakından bağlantılıdır. Amerikalı sosyal bilimci Donald Thomas Campbell'ın (1963) çalışmasında savunduğu gibi, sosyal tutumların gelecekteki davranışları yönlendiren geçmiş deneyimlerin kalıntıları olduğuna yönelik genel bir kabul vardır. Ayrıca belirli bir alana ilişkin tutum ve ilgimiz de erken yaşlardan itibaren farklı biçimlerdeki eğitimimizle doğrudan ilişkilidir. Bir öğretmenin sanat gibi belirli bir konu alanına yönelik tutumu, onun içinde büyüdüğü sosyal çevresiyle, sanata maruz kalma düzeyi ve eğitimiyle ilişkili olduğunu söyleyebiliriz. Kuşkusuz bir öğretmenin tutum ve ilgileri, o alandaki öğretimin niceliğini ve niteliğini etkileyecektir. Sanat alanları dışındaki alan öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine ilişkin tutumlarının saptanması, görsel sanatlar dersine ve sanat öğretmenlerine yönelik sosyal değerlerin saptanması bakımından önemlidir. Literatür incelendiğinde görsel sanatlar dışındaki diğer branş öğretmenlerinin, görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarını ortaya çıkaran çok sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Mevcut çalışmalar da büyük oranda sınıf öğretmenlerinin tutum ya da öz yeterliklerini incelemeye yöneliktir. Sınıf öğretmenlerine uygulanan iki farklı çalışmada (Dilmaç ve İnanç, 2015; Bakırhan ve Taşkesen, 2020), öğretmenlerin görsel sanatlar dersine yönelik öz yeterliliklerinin iyi düzeyde, tutumlarının da olumlu olduğu belirtilmiştir. Başka bir çalışma (Yücesoy vd., 2020), okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik tutumlarının olumlu olduğunu göstermiştir. Bir diğer araştırmanın sonuçları eğitimin paydaşları olan öğrenci, öğretmen ve velilerin, görsel sanatlar dersine yönelik olumlu bir tutum içinde olduklarını, görsel sanatlar dersini gerekli gördüklerini kanıtlamıştır (Çakmak ve Türkcan, 2019). Görsel sanatlar dersine yönelik diğer paydaşların görüşleri de önemlidir. Ayrıca akademisyenlerin de görsel sanatlara yönelik olumlu tutumlarının olduğunu, görsel sanatların önemini ve gerekliliğinin farkında olduklarını (Ayaydın vd., 2018; Dülgeroğlu, 2011) gösteren çalışmalar da mevcuttur. Batı'daki araştırmalar da büyük oranda okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin sanat derslerine yönelik tutumlarını incelemeye yöneliktir (Miraglia, 2008; Tasker, 1995). Bu araştırmalardan biraz daha kapsamlı olan araştırmalardan biri, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri ile okul yöneticilerinin sanat eğitimine

yönelik tutumlarına odaklanmıştır. Bu çalışmanın verileri, katılımcıların öğrencilerin özellikle kişisel gelişimi açısından sanat eğitiminin faydalı olduğuna yönelik inancını göstermektedir (Wilson vd., 2008).

Çocukluk yıllarından itibaren sanat kültürü edinme, müze ziyaretleri, özel sanat programlarını deneyimleme daha sonraki yaşamda sanatla ilişkiyi, sanatın eğitimdeki yerine ilişkin fikirleri etkileyen önemli faktörlerdir. Okul müfredatlarında ve sınıflarda sanata ayrılan zamanın ve önemin az olması, sanatın öğretmenlerin de mesleki gelişiminin bir parçası olmaması sanatla ilişkiyi etkileyebilmektedir. Sadece görsel sanatlar öğretmenlerinin değil; tüm paydaşların sanata yaklaşımı, tutumu, sanata olan ilgisi ve tecrübesi önemlidir. Bu nedenle görsel sanatlar dersinin ve görsel sanatlar öğretmenlerinin diğer branş öğretmenleri tarafından nasıl algılandığının kapsamlı bir çalışmayla açığa çıkarılması önemlidir. Bu çalışma ile farklı illerde görev yapan görsel sanatlar öğretmenleri dışındaki diğer branş öğretmenlerinin görsel sanatlar dersini ve görsel sanatlar öğretmenlerini nasıl algılandığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu çalışma, öğretmenlerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarını belirleyebilmek için şu soruya cevap aramaktadır: Diğer branş öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları nasıldır?

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, görsel sanatlar öğretmenleri dışındaki branş öğretmenlerinin görsel sanatlar dersini ve görsel sanatlar öğretmenlerini algılama biçimini belirlemek için anket yoluyla verilerin toplandığı nicel bir araştırmadır. Araştırma bir durum çalışması olarak tasarlanmış, farklı branşlardaki öğretmenlerin görsel sanatlar dersini ve öğretmenlerini algılama biçimi durum olarak belirlenmiştir.

1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme, araştırmacının katılımcıları hazır, istekli ve kolay oldukları için seçtiği bir örneklem türüdür. Temel olarak araştırmacıların kolaylıkla erişilebilen bir örnekleme kullanması anlamına geldiğinden, hemen hemen her araştırmaya uygulanabilir. Bununla birlikte bu terim yalnızca araştırmacıların bir örneklem seçerken tek kaygısının katılımcıların bulunup bulunmaması olduğu ve birçok farklı popülasyon ve araştırma alanı arasından seçim yapamadıkları durumlarda kullanılır (Creswel, 2017, s. 193-194; Koerber ve McMichael, 2008, s. 463-464). Araştırmanın katılımcılarını, görsel sanatlar öğretmenleri dışındaki branş öğretmenleri oluşturmuştur. Bu çalışmada kültürel çeşitlilik sağlamak için, farklı illerde görev yapan öğretmenlere de ulaşılmıştır. Katılımcıların bir bölümüne doğrudan ulaşılmış, bir bölümüne de anket mail ya da posta yoluyla ulaştırılmıştır. Araştırmayı yansıtacak sayıya ulaşıldığında veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Toplam 208 öğretmene ulaşılabilmiş ancak anketler incelendiğinde, eksik yanıt veren ve likert tipi hazırlanan bölümdeki anket maddelerinin hepsine aynı cevabı veren 8 anket geçersiz sayılarak değerlendirmeye alınmamıştır. Böylece ankete geçerli cevap veren toplam 200 katılımcıdan elde edilen veriler çözümlenmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine yönelik bulgular Tablo 1 ve Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%	Yaş aralıkları	f	%	Görev türü	f	%	Deneyim	f	%
Kadın	116	58.0	22-25 yaş	8	4.0	Öğretmen	172	86.0	1-5 yıl	42	21.0
Erkek	84	42.0	26-29 yaş	36	18.0	Müdür	3	1.5	6-10 yıl	55	27.5
			30-39 yaş	83	41.5	Müdür Yrd.	13	6.5	11-15 yıl	36	18.0
			40-49 yaş	60	30.0	Ücretli öğretmen	12	6.0	16-20 yıl	43	21.5
			50 ve üzeri yaş	13	6.5				21 yıl ve üzeri	24	13.0

Tablo 2: Katılımcıların Alanlarına ve Okul Türlerine Göre Dağılımı

Katılımcıların Alanları	f	%	Katılımcıların Okul Türleri	f	%
Yabancı Diller (İngilizce ve Almanca)	28	14.0	Anadolu Lisesi	76	38.0
Sosyal Bilimler (Coğrafya, Tarih, Felsefe)	27	13.5	Meslek Lisesi	47	23.5
Matematik	26	13.0	Diğer (Sosyal, Fen bilimleri lisesi, Çok programlı lise)	44	22.0
Fen Bilimler (Fizik, Kimya, Biyoloji)	25	12.5	Ortaokul	30	15.0
Türkçe / Türk Dili ve Edebiyatı	25	12.5	İmam Hatip Lisesi	3	1.5
Meslek Dersleri (Ulaştırma, Muhasebe)	13	6.5			
Beden Eğitimi	12	6.0			
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	12	6.0			
Teknoloji Tasarım	12	6.0			
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	10	5.0			
Okul Öncesi / Çocuk Gelişimi	7	3.5			
Müzik	3	1.5			
Toplam	200	100.0			

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların %58'inin (f: 116) kadın, %42'sinin (f: 84) erkek olduğu görülebilir. Yaş aralıkları "22 ile 50 yaş ve üzeri" arasında değişmektedir. Ancak yarıya yakını "30-39 yaş" aralığındadır (f: 83, %41.5). Katılımcıların çalıştıkları okuldaki görev dağılımı incelendiğinde, çoğunluğunu öğretmenler (f: 172, %86) oluşturmaktadır. Öğretmen olarak görev yapan katılımcıların yaklaşık yarısı (f: 97, %48.5), 1 ile 10 yıl arasında öğretmenlik deneyimine sahiptir. Yönetici olarak görev yapan katılımcılar ise azınlıktadır (f: 18, %9). Katılımcıların lisans eğitimleri de farklılık göstermektedir. Genellikle Gazi (f: 22, %11), Çukurova (f: 15, %7.5), Atatürk (f: 13, %6.5), İnönü (f: 10, %5) ve Selçuk (f: 10, %5) Üniversitelerinde lisans eğitimi almışlardır. Lisansüstü eğitimleri incelendiğinde, bir kısmının (f: 32, %16) yüksek lisans öğrenimi bulunmaktadır. Katılımcılardan hiçbiri doktora derecesine sahip değildir. Katılımcıların tamamı devlet okulunda görev yapmaktadır. Katılımcıların yaklaşık olarak yüzde ellisinden fazlasının görev yerini, Akdeniz (f: 110, %55), Marmara (f: 69, %34.5), İç Anadolu (f: 18, %9), Ege ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri (f: 3, %1.5) oluşturmaktadır. Katılımcıların alanlarına ve çalıştıkları okul türüne göre dağılımı ise, Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2'de yer alan katılımcıların alanlarına göre dağılımı incelendiğinde, yabancı dil (f: 28, %14), sosyal bilimler (f: 27, %13.5), matematik (f: 26, %13), fen bilimleri (f: 25, %12.5) ve Türkçe / Türk Dili Edebiyatı (f: 25, %12.5) alanları çoğunluktadır. Katılımcıların bir kısmı anadolu liselerinde (f: 76, %38), sonra sırasıyla meslek liselerinde (f: 47, %23.5), diğer liselerde (f: 44, %22), ortaokullarda (f: 30, %15) ve imam hatip liselerinde (f: 3, %1.5) çalışmaktadır.

1.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgiler, sanat deneyimine ilişkin sorular ve görsel sanatlar eğitime yönelik tutum soruları olmak üzere üç bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. Bunun için önce ilgili literatür taranmış, çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Görsel sanatlar dışındaki branş öğretmenlerinin;

1. Sanatla ilgilenme düzeyleri nedir?
2. Görsel sanatlarla ilgilenme düzeyleri nedir?
3. Görsel sanatlar dersine ilişkin tutumları nasıldır?
4. Görsel sanatlar öğretmenlerine ilişkin bakış açıları nasıldır?

Araştırmanın sorularına uygun olarak üç bölümden oluşan taslak bir anket formu hazırlanmıştır. İlk hazırlanan anket formunda, diğer branş öğretmenlerinin görsel sanatlar eğitime yönelik tutumlarına ilişkin 5'li likert tipi 40 madde, katılımcıların demografik bilgilerine yönelik on açık uçlu soru, sanat deneyimlerine yönelik altı açık uçlu ve üç kapalı uçlu soru yer almıştır. Sonra anketin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına geçilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1 ve Tablo 2'de görülebilir.

1.4. Güvenirlik ve Geçerlilik

Hazırlanan taslak anketin ilk olarak kapsam geçerliği ile ilgili olarak ikisi alan, biri eğitim bilimleri uzmanı olmak üzere toplam üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca, anket soruları bir Türkçe dil uzmanının görüşüne sunulmuştur. Anketin yönergesi, sanat deneyimlerine yönelik soruların daha anlaşılır olması, sanat alanlarına ve etkinliklerine yönelik seçeneği soru oluşturulması ile ilgili bir uzmandan dönüt alınmıştır. Yine aynı uzmandan, katılımcıların sanat deneyimine yönelik hazırlanan sorularda "Katılımcılardan birden fazla işaretlemeleri istenebilir ve sorulara diğer seçeneği eklenebilir." geri bildirimleri alınmıştır. Ayrıca alan uzmanları tarafından anketin dört maddesi ile ilgili maddelerin araştırma amacını yansıtmadığına yönelik geri bildirim yapılmıştır. Gelen dönütler doğrultusunda, anket formunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve ankete son şekli verilmiştir. Ardından alanı görsel sanatlar olmayan 10 öğretmene bir ön uygulama yapılmış ve soruların açık ve anlaşılır olduğu saptanmıştır. Tüm bu süreçten sonra anketin ilk bölümünde; katılımcıların demografik özelliklerine yönelik on iki boşluk doldurma sorusu, ikinci bölümünde; sanat deneyimine ilişkin on beş kapalı uçlu soru ve son bölümünde; katılımcıların görsel sanatlar eğitime yönelik tutumlarını inceleyen 5'li likert tipi 34 madde yer almıştır. Likert maddelerinin uç seçenek dereceleri, 1. Kesinlikle katılmıyorum ve 5. Kesinlikle Katılıyorum ifadelerinden oluşmaktadır. Orta seçenekte ise Kararsızım ifadesi yer almaktadır.

Veriler SPSS 22.0 programına girildikten sonra, araştırmanın güvenilirlik analizi kapsamında ankete verilen cevapların kendi içinde ne kadar tutarlı olduğunun göstergesi olan cronbach alpha değeri hesaplanmıştır (Can, 2018, s. 388). Anketin otuz dört maddeye yönelik cronbach alpha değeri .734 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk (2012, s. 171), bir ölçeğin güvenilirliğini yorumlamak için .70 ve üstü değerlerini kabul edilebilir bir güvenilirlik değeri olarak tanımlamaktadır.

1.5. Verilerin Analizi

Değerlendirmeye alınan iki yüz anketin verileri SPSS 22.0 programına girildikten sonra, elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmada görsel sanatlar dışındaki branş öğretmenlerinin, görsel sanatlar dersini ve görsel sanatlar öğretmenlerini nasıl algıladığını incelemek amaçlandığı için veriler betimsel yöntemle incelenmiş, frekans değeri (f) ve yüzde değeri (%) kullanılarak tablolatırılmıştır. Bulgular katılımcıların sanat deneyimlerine yönelik bulgular ve katılımcıların görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarına ilişkin bulgular olmak üzere iki bölümde incelenmiştir.

2. Bulgular

2.1. Katılımcıların Sanat Deneyimine Yönelik Bulgular

Görsel sanatlar dersinin ve görsel sanatlar öğretmenlerinin, diğer branş öğretmenleri tarafından nasıl algılandığını değerlendirmek için katılımcılara sanat deneyimlerini içeren on beş soru hazırlanmıştır. Sorular incelendiğinde, katılımcıların çoğunun sanat etkinliklerine katıldıklarını (f: 171, %85.5) ancak hiçbir sanat etkinliğine katılmayanların sayısının da azımsanmayacak düzeyde olduğu görülmektedir (f: 29, %14.5). Katılımcıların hangi tür sanat etkinliklerine katıldığını, sanat etkinliklerine katılma sıklıklarına ve en son bir müzeyi ziyaret etme durumlarına yönelik bulgular ise Tablo 3'te görülebilir.

Tablo 3: Katılımcıların Katıldıkları Sanat Etkinliklerine, Sanat Etkinliklerine Katılma Sıklıklarına ve En Son Bir Müzeyi Ziyaret Etme Durumlarına Yönelik Bulgular

Sanat etkinlikleri	f	%	Sanat etkinliğine katılma sıklıkları	f	%	En son bir müzeyi ziyaret etme durumları	f	%
Sinema	144	72.0	Hiç gitmem	29	14.5	Hiç gitmedim	5	2.5
Tiyatro	117	59.0	1 ya da 2 kez	31	15.5	Son 6 ay içinde	79	39.5
Konser	109	55.0	3 ya da 5 kez	62	31.0	6-12 ay arası	39	19.5
Sergi	58	29.0	6 ya da 10 kez	38	19.0	1-3 yıl arası	46	23.0
Opera	4	2.0	10'dan fazla	40	20.0	3 yıldan önce	31	15.5
Diğer	3	1.5						
Toplam	200	100.0	Toplam	200	100.0	Toplam	200	100.0

Tablo 3'te katılımcıların katıldıkları sanat etkinliklerinin ve etkinliklere katılma sıklıklarının dağılımı görülmektedir. Katılımcılar, bu sorularda birden fazla seçenek işaretleyebilmektedirler. Bulgular incelendiğinde, katılımcıların neredeyse çoğunluğu sinemaya (f: 144, %72), yarıdan fazlası ise tiyatroya (f: 117, %59) ve konsere (f: 109, %55) daha çok katılmaktadır. Daha önce bir sergiye gidenlerin sayısı da dikkate değer düzeyde azdır (f: 58, %29). Katılımcıların sanat etkinliklerine katılma sıklıkları da değişmektedir. Bir etkinliğe katılanların çoğunluğu bir yıl içerisinde "3 ya da 5 kez" sanat etkinliğine katılırken (f: 62, % 31), en son bir müzeyi ziyaret etme durumlarıyla ilgili bulgular incelendiğinde, son altı ay içinde bir müzeyi ziyaret eden katılımcıların sayısının da (f: 79, % 39.5) az olduğu söylenebilir.

Katılımcılara yönlendirilen anket sorularından 5, 6, 7 ve 8. sorular, katılımcıların görsel sanatlar alanındaki eğitim ve deneyimlerine yöneliktir. 5. soru görsel sanatlarla ilgili örgün bir eğitim alıp almadıklarıyla ilgilidir. Katılımcıların yarıdan fazlası (f: 107, %53.5) görsel sanatların herhangi bir alanında örgün eğitim almadıklarını bildirmiştir. Bu sonuç oldukça dikkat çekicidir. Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan diğer branş öğretmenlerinin yarıdan fazlası, sanatın herhangi bir dalıyla ilgilenmemiş, bu konuda bir eğitim almamıştır. Daha detaylı bilgi edinmek için örgün eğitim aldıklarını işaretleyen katılımcılara (f: 93, %46.5) aldıkları eğitim, bir kursa katılıp katılmadıkları ve ne kadar süre eğitim aldıkları sorulmuştur. Ayrıca anketin 9. sorusu ile

de görsel sanatların hangi alanıyla ilgili eğitim almak istedikleri sorulmuştur. Sonuçlar Tablo 4'te görülebilir.

Tablo 4: Katılımcıların Görsel Sanatların Herhangi Bir Alanında Aldıkları Eğitime, Bir Kursta Katılıp Katılmadıklarına, Katıldıkları Kursun Süresine ve Eğitim Almak İstedikleri Görsel Sanat Alanına Yönelik Bulgular

Örgün eğitim (N=93)	f	%	Kurs (N=200)			Kursun süresi (N=30)			E.A.G. Alanı* (N=200)		
			Katılmadım	f	%	F	%	f	%		
İlkokulda	27	29.0	Katılmadım	170	85.0	1-5 ay	20	67.0	Resim	122	61.0
Ortaokulda	43	46.0	Resim	19	9.5	6-12 ay	4	13.0	Heykel	36	18.0
Lisede	63	68.0	Seramik	3	1.5	13-18 ay	2	7.0	Seramik	35	17.5
Lisansla seçmeli ders	9	9.5	Diğer	8	4.0	14-24 ay	1	3.0	Diğer	19	9.5
						25 ay ve fazlası	3	10.0			

*E.A.G. Alanı: Eğitim almak istedikleri görsel sanat alanı

Tablo 4'te görüldüğü gibi, eğitim alan katılımcıların yarısından daha azı (N=93) ilkokul, ortaokul, lise ya da lisans eğitiminde seçmeli bir ders olarak görsel sanatların herhangi bir alanında örgün eğitim almışlardır. Katılımcıların çoğunluğu (f: 170, % 85) görsel sanatların herhangi bir alanında bir kursta katılmazken, katılanların ise gittikleri kurs süresi genellikle 1 ile 5 ay arasındadır (f: 20, %67). Katılımcıların yarısından fazlası (f: 122, % 61) "Görsel sanatların hangi alanıyla ilgili eğitim almak isterdiniz?" sorusuna "resim" yanıtını vermişlerdir.

Görsel sanatlar dışındaki diğer branş öğretmenlerine evlerinde bir sanat eseri olup olmadığı, varsa ne tür bir eser olduğu ve bu sanat eserini ne şekilde edindiği soruları da anket sorularında yöneltilmiştir. Bulgular incelendiğinde, katılımcıların yarısından fazlasının (f: 114, %57) evinde bir sanat eseri olmadığı, evinde sanat eseri olduğunu belirten katılımcıların (f: 86, %43) ise çoğunlukla resim sahibi olduğu anlaşılmıştır (f: 65, %32.5). Sahip oldukları sanat eserlerini edinme biçimlerine ilişkin soruya verilen cevaplar, katılımcıların bir kısmı hediye (f: 40, %20) edildiğini, bir kısmı aile üyeleri tarafından yapıldığını (f: 16, %8) bildirmiştir. "Yakınlarınızdan sanatla profesyonel olarak ilgilenen kimse var mı?" sorusuna ise, katılımcıların yarıdan fazlası "hiç kimse" yanıtını vermiştir (f: 119, %59.5). Bir kısım katılımcının (f: 58, %29), "yakın akraba ya da arkadaşının sanatla ilgilendiğini" cevabını verse de yarıdan fazlasının sanatla ilgilenilen bir sosyal çevresi olmaması düşündürücüdür. Katılımcıların sanat deneyimlerini içeren sorulardan sonuncusu "Sanat bilginize bir not vermeniz gerekirse 10 puan üzerinden kaç puan verirsiniz?" sorusudur. Bulgular Tablo 5'te görülebilir.

Tablo 5: Katılımcıların Sanat Bilgilerine Verdikleri Puanla Yönelik Bulgular

Puanlar	F	%
0 puan	14	7.0
1-3 puan	63	31.5
4-6 puan	86	43.0
7-9 puan	36	18.0
10 puan	1	0.5
Toplam	200	100.0

Tablo 5'e göre, katılımcıların yarıya yakını (f: 86, %43) sanat bilgisine yönelik "4-6 puan" verirken, sadece 14 katılımcının "0" puan, 1 katılımcının ise "10" puan vermiş olması dikkat çekicidir. Katılımcıların yarıdan fazlasının örgün eğitimde sanat eğitimi almadığını ifade etmiş olması, %80'inin ise görsel sanatlar alanında herhangi bir kurs ya da farklı bir eğitim programına katılmamış olması sanat bilgilerine yüksek puan vermemiş olmalarını anlamlı

kılmaktadır. Ancak katılımcıların görsel sanatlar eğitimi ve deneyimi dikkate alındığında yarıya yakınının sanat bilgilerine verdikleri puanda bir tutarsızlık olduğunu düşündürmektedir.

2.2. Katılımcıların Görsel Sanatlar Eğitimine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Görsel sanatlar dersinin ve görsel sanatlar öğretmenlerinin, diğer branş öğretmenleri tarafından nasıl algılandığını değerlendirebilmek için, anketin üçüncü bölümünde “Görsel Sanatlar Eğitimine Yönelik Tutum Soruları” başlığı altında otuz dört soru sunulmuştur. Bu sorular altı kategoride incelenmiştir. Her bir kategori: (1) Katılımcıların görsel sanatlar dersinin kazanımlarına, (2) amacına ve içeriğine, (3) eğitim durumlarına (yöntem- teknik, fiziki koşullar, araç-gereç vb.), (4) sınama durumlarına (ölçme ve değerlendirme), (5) görsel sanatlar öğretmenlerine ve (6) görsel sanatlar dersinin değerine / gerekliliğine ilişkin tutumlarına yönelik bulgular. Öncelikle katılımcıların görsel sanatlar dersinin kazanımlarına ilişkin tutumlarına yönelik maddeler gruplanmış ve sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Katılımcıların Görsel Sanatlar Dersinin Kazanımlarına İlişkin Tutumlarına Yönelik Bulgular

Görsel Sanatlar Dersinin Kazanımlarına Yönelik Maddeler(N=200)	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
3 Görsel sanatlar dersi, öğrencilerin el becerilerini geliştirmekle ilgilidir.	3	1.5	21	10.5	19	9.5	115	57.5	42	21.0	200	100.0
4 Görsel sanatlar dersi, öğrencilerin eleştirel düşünce becerilerini geliştirir.	1	0.5	6	3.0	17	8.5	97	48.5	79	39.5	200	100.0
6 Görsel sanatlar dersi, öğrencilerin entelektüel, fiziksel ve kültürel açıdan bilgi kazanmalarını destekler.	1	0.5	5	2.5	13	6.5	96	48.0	85	42.5	200	100.0
13 Görsel sanatlar dersi, üstün yetenekli öğrencilerin ortaya çıkmasında önemli fırsatlar sağlar.	1	0.5	10	5.0	24	12.0	105	52.5	60	30.0	200	100.0
20 Görsel sanatlar eğitimi, öğrencilerin yaratıcı yeteneklerini geliştirmede çok önemlidir.	1	0.5	3	1.5	3	1.5	92	46.0	101	50.5	200	100.0
27 Görsel sanatlar dersi, öğrencilerin ifade becerilerini geliştirir.	7	3.5	8	4.0	9	4.5	109	54.5	67	33.5	200	100.0
30 Görsel sanatlar dersi, sosyal ve millî değerlerin verilmesinin bir aracı olarak tasarlanmalıdır.	8	4.0	31	15.5	33	16.5	90	45.0	38	19.0	200	100.0
32 Görsel sanatlar dersi, evrensel değerlerin verilmesinin bir aracı olarak tasarlanmalıdır.	4	2.0	11	5.5	22	11.0	107	53.5	56	28.0	200	100.0

Tablo 6’da görüldüğü gibi, diğer branş öğretmenlerinin yarısından fazlası (f: 115, %57.5) “Görsel sanatlar dersinin öğrencilerin el becerilerini geliştirmekle ilgilidir.” maddesine katılmıştır. Görsel sanatlar dersinin el becerisini geliştirmekle ilgili olduğunu kabul edilmesi, katılımcıların dersin kazanımlarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşündürmektedir. Diğer taraftan sayısal değerler, görsel sanatlar dersinin kazanımlarına ilişkin bir kafa karışıklığı,

tutarsızlık olduğunu da düşündürmektedir. Çünkü anketin diğer maddeleri incelendiğinde öğretmenlerin yarıya yakını (f: 97, %48.5), görsel sanatlar dersinin öğrencilerin eleştirel düşünce becerilerini geliştirdiğine ve öğrencilerin entelektüel, fiziksel ve kültürel açıdan bilgi kazanmalarını desteklediğine de katılmıştır (f: 96, %48.0). Bu bulgular diğer branş öğretmenlerinin en azından yarısının görsel sanatlara yönelik kazanımların farkında olduğunu düşündürebilir. Katılımcıların yarısından biraz daha fazlası görsel sanatlar dersinin kazanımlarına yönelik olan maddelere katılmaktadır. Görsel sanatların, üstün yetenekli öğrencilerin ortaya çıkmasında önemli fırsatlar sağladığı (f: 105, %52.5) ve öğrencilerin yaratıcı yeteneklerini geliştirmede önemli olduğu görüşüne (f: 101, %50.5) katıldığını bildirmiştir. Görsel sanatlar dersinin ifade becerilerini geliştirdiği maddesine de yine katılımcıların yarıdan fazlası (f: 109, %54.5) katılmıştır. Ancak görsel sanatlar dersinin, sosyal ve millî değerlerin verilmesinin bir aracı olarak tasarlanması gerektiğine katılımcıların yaklaşık yarısı katıldığını bildirmiştir (f: 90, %45.5). Sosyal ve millî değerlerin bir aracı olarak tasarlanması gerekliliğine katılmayanlara karşın evrensel değerlerin verilmesinin bir aracı olarak tasarlanması gerektiğine katılımcıların yarıdan fazlası (f: 107, %57.5) katılmıştır. Bütün bu rakamlar yukarıda ifade ettiğimiz gibi görsel sanatlar dersinin, öğrencilerin el becerisi geliştirme kazanımıyla ilişkilendirmek ile bunun çok daha ötesine geçen entelektüel, sosyal, kültürel kazanımlara hizmet eden bir ders olduğu kabulü arasındaki tutarsızlığın göstergesidir. Katılımcılara görsel sanatlar dersinin amacına ve içeriğine ilişkin tutumlarına yönelik sekiz madde yöneltilmiştir. Bulgular, Tablo 7’de görülebilir.

Tablo 7: Katılımcıların Görsel Sanatlar Dersinin Amacına ve İçeriğine İlişkin Tutumlarına Yönelik Bulgular

Görsel Sanatlar Dersinin Amacı ve İçeriğine Yönelik Maddeler(N=200)	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1 Ortaöğretim eğitim programı, yükseköğretime hazırlık amaçlanarak düzenlenmelidir.	10	5.0	21	10.5	28	14.0	94	47.0	47	23.5	200	100.0
5 Görsel sanatlar dersinin amacı, sanatın farklı alanlarında yetenekli öğrencileri keşfetmek olmalıdır.	5	2.5	19	9.5	21	10.5	80	40.0	75	37.5	200	100.0
8 Görsel sanatlar dersinin asıl amacı, sanatla ilgili alanları tercih edecek öğrencileri yetiştirmek olmalıdır.	30	15.0	73	36.5	25	12.5	53	26.5	19	9.5	200	100.0
10 Görsel sanatlar dersi, diğer derslerin yapamadığı önemli öğrenme fırsatları sağlar.	3	1.5	13	6.5	22	11.0	103	51.5	59	29.5	200	100.0
19 Görsel sanatlar dersi, öğrencilerin eğlenecekleri ve dinlenebilecekleri bir derstir.	4	2.0	19	9.5	18	9.0	99	49.5	60	30.0	200	100.0
26 Eğitim programında yer alan diğer alan derslerinin görsel sanatlar dersiyle desteklenmesi faydalı olur.	2	1.0	1	0.5	26	13.0	110	55.0	61	30.5	200	100.0
28 Görsel sanatlar öğretmenleri, derslerinde öğrencileri daha fazla sanatsal uygulama çalışmalarına, üretime yönlendirmelidir.	1	0.5	10	5.0	19	9.5	111	55.5	59	29.5	200	100.0

29	Görsel sanatlar öğretmenleri, derslerinde uygulama çalışmasından çok, büyük sanatçıların başarılarını incelemeye ağırlık vermelidir.	21	10.5	62	31.0	54	27.0	40	20.0	23	11.5	200	100.0
----	--	----	------	----	------	----	------	----	------	----	------	-----	-------

Tablo 7 incelendiğinde, en ilginç sonuçlardan biri diğer branş öğretmenlerinin çoğunluğunun (f: 47, %70.5), ortaöğretim programının yükseköğretime hazırlık amaçlı düzenlenmesi gerektiği maddesine katılmasıdır. Ayrıca katılımcıların çoğunluğu (f: 155, %77.5), görsel sanatlar dersinin amacının, sanatın farklı alanlarında yetenekli öğrencileri keşfetmek olması gerektiğine katılmıştır. Ancak tam tersine “Görsel sanatlar dersinin asıl amacının, sanatla ilgili alanları tercih edecek öğrencileri yetiştirmek olmalıdır.” maddesine yaklaşık yarısı (f: 103, %51.5) katılmamıştır. Bu iki sonuç birbiriyle çelişmekte, yine bir tutarsızlık ve kafa karışıklığını yansıtmaktadır. Katılımcıların çoğunluğunun (f: 159, %79.5) “Görsel sanatlar dersi, öğrencilerin eğlenecekleri ve dinlenebilecekleri bir derstir.” maddesine katılması, görsel sanatlar dersine yönelik diğer branş öğretmenlerinin, dersin bilgi ve beceri kazanımlarını ikinci plana alan bir bakış açısına sahip olduklarını düşündürmektedir. Yine de görsel sanatlar eğitiminin, diğer derslerin yapamadığı önemli öğrenme fırsatları sağladığına (f: 165, %81) ve diğer alan derslerinin görsel sanatlar dersiyle desteklenmesinin faydalı olacağı görüşüne katılımcıların çoğunluğunun (f: 171, %85.5) katılması olumlu tutuma işaret eden sonuçlardandır. Görsel sanatlar dersinin içeriğine yönelik anketin 28. ve 29. maddeleri incelendiğinde, yine bir çelişki ile karşılaşılmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu “Görsel sanatlar öğretmenleri, derslerinde öğrencileri daha fazla sanatsal uygulama çalışmalarına, üretime yönlendirmelidir.” maddesine katılmıştır (f: 170, %85). Bu maddeye oldukça yüksek düzeyde katılım, görsel sanatlar dersinin sanat tarihi, sanat eleştirisi gibi alanları da kapsayan içeriğini gerekli görmediğini düşündürmektedir. “Görsel sanatlar öğretmenlerinin derslerinde uygulama çalışmasından çok, büyük sanatçıların başarılarını incelemeye ağırlık vermelidir.” maddesine katılımcıların bir kısmı katılmış (f: 83, %41.5), bir kısmı ise katılmamıştır (f: 63, %31.5). Bu durum, diğer branş öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun görsel sanatlar dersini, öğrencilere yapacağı entelektüel, kültürel katkı bakımından değil, sadece beceri kazandırması bakımından takdir ettiği biçiminde yorumlanabilir.

Diğer branş öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinin eğitim durumlarına (yöntem- teknik, fiziki koşullar, araç- gereç vb.) ilişkin tutumlarına yönelik bulguları Tablo 8’de görülebilir.

Tablo 8: Katılımcıların Görsel Sanatlar Dersinin Eğitim Ortamı Durumlarına (Yöntem- Teknik, Fiziki Koşullar, Araç- Gereç vb.) İlişkin Tutumlarına Yönelik Bulgular

	Görsel sanatlar dersinin eğitim durumlarına (yöntem- teknik, fiziki koşullar, araç- gereç vb.) yönelik maddeler (N=200)	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
12	Görsel sanatlar eğitimi, okul dışı programlar aracılığıyla gerçekleştirilirse daha doğru olur.	15	7.5	58	29.0	48	24.0	54	27.0	25	12.5	200	100.0
24	Görsel sanatlar dersinin, diğer derslerle aynı derslikte yürütülmesi yeterlidir.	68	34.0	87	43.5	20	10.0	19	9.5	6	3.0	200	100.0
25	Görsel sanatlar dersliği, diğer dersliklerden farklı, daha büyük ve donanımlı olmalıdır.	4	2.0	4	2.0	14	7.0	83	41.5	95	47.5	200	100.0

Görsel sanatlar dersinde eğitim durumları, öğretimin gerçekleştiği fiziki koşullar, derse yönelik araç- gereç gibi unsurlar önemlidir. Tablo 8 incelendiğinde, diğer branş öğretmenlerinin de bu görüşe katıldığı sonucu çıkarılabilir. Katılımcıların yarıya yakını (f: 87, %43.5), “Görsel sanatlar dersinin diğer derslerle aynı derslikte yürütülmesi yeterlidir.” maddesine katılmamıştır. Yine katılımcıların yarıya yakını (f: 95 %47.5), “Görsel sanatlar dersliği, diğer dersliklerden farklı, daha büyük ve donanımlı olmalıdır.” maddesine katılmıştır. Ancak “Görsel sanatlar eğitimi, okul dışı programlar aracılığıyla gerçekleştirilirse daha doğru olur.” maddesine katılımcıların bir kısmı (f: 58, %29.0) katılmazken, bir kısmının ise (f: 54, %27.0) katılması çelişkili sonuçlar arasındadır.

Tablo 9: Katılımcıların Görsel Sanatlar Dersinin Sınama Durumlarına (Ölçme ve Değerlendirmesine) İlişkin Tutumlarına Yönelik Bulgular

Görsel sanatlar dersinin sınama durumlarına (ölçme ve değerlendirmesine) yönelik madde (N=200)	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
23 Görsel sanatlar dersinde, öğrencilerin notla değerlendirilmesi doğru değildir.	11	5.5	18	9.0	51	25.5	60	30.0	60	30.0	200	100.0

Tablo 9 görsel sanatlar dersinin sınama durumlarını (ölçme ve değerlendirme) ilişkin tutumlarına yönelik bulguyu içermektedir. Katılımcıların yarıdan fazlası (f: 120, %60), “Görsel sanatlar dersinde, öğrencilerin notla değerlendirilmesi doğru değildir.” maddesine katılmaktadır. Bu maddeye katılma oranı, diğer branş öğretmenlerinin görsel sanatlar dersini müfredattaki diğer alan derslerinden farklı konumlandırmasının göstergesi olabilir.

Tablo 10 diğer branş öğretmenlerinin görsel sanatlar öğretmenine ilişkin tutumlarına yönelik bulgularını göstermektedir. Sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10: Katılımcıların Görsel Sanatlar Öğretmenlerine İlişkin Tutumlarına Yönelik Bulgular

Görsel sanatlar öğretmenlerine yönelik maddeler(N=200)	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
9 Görsel sanatlar öğretmenleri, derslerinde okulun ve dersliklerin estetik görünmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirmelidir.	5	2.5	16	8.0	20	10.0	113	56.5	46	23.0	200	100.0
15 Görsel sanatlar dersine yönelik olumlu tutum geliştirmemde, tanıdığım görsel sanatlar öğretmenlerinin etkisi büyüktür.	7	3.5	17	8.5	31	15.5	100	50.0	45	22.5	200	100.0
16 Görsel sanatlar dersine yönelik olumsuz tutum geliştirmemde tanıdığım görsel sanatlar öğretmenlerinin etkisi büyüktür.	29	14.5	49	24.5	27	13.5	64	32.0	31	15.5	200	100.0

Tablo 10 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun (f: 159, %79.5) “Görsel sanatlar öğretmenleri, derslerinde okulun ve dersliklerin estetik görünmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirmelidir.” maddesine katılması araştırmanın çarpıcı sonuçlarından. Ayrıca Tablo 10’daki bulgulardan, katılımcıların çoğunluğunun (f: 145, %72.5) görsel sanatlar dersine yönelik olumlu tutum geliştirmesinde, yarıya yakınının (f: 95, %47.5) da olumsuz tutum geliştirmesinde tanıdığı görsel sanatlar öğretmenlerinin etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların görsel sanatlar dersinin gerekliliğine ve değerine ilişkin tutumlarına yönelik anket maddelerine ilişkin cevapları Tablo 11’de görülebilir.

Tablo 11: Katılımcıların Görsel Sanatlar Dersinin Gerekliliğine ve Değerine İlişkin Tutumlarına Yönelik Bulgular

	Görsel sanatlar dersinin gerekliliğine ve değerine yönelik maddeler (N=200)	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2	Görsel sanatlar dersi, eğitim programının önemli bir parçasıdır.	2	1.0	5	2.5	12	6.0	111	55.5	70	35.5	200	100.0
7	Görsel sanatlar dersi, sadece görsel sanatlar alanında yetenekli öğrencilere verilmelidir.	52	26.0	78	39.0	27	13.5	27	13.5	16	8.0	200	100.0
11	Görsel sanatlar dersi, sadece istekli öğrencilere verilmelidir.	23	11.5	57	28.5	37	18.5	58	29.0	25	12.5	200	100.0
14	Görsel sanatlar dersi yürütülmesi en kolay derstir.	24	12.0	72	36.0	53	26.5	41	20.5	10	5.0	200	100.0
17	Görsel sanatlar dersi, sadece ilkökul programında yer almalıdır.	95	47.5	63	31.5	15	7.5	17	8.5	10	5.0	200	100.0
18	Görsel sanatlar, öğrenmeye değer eşsiz bir alandır.	3	1.5	6	3.0	29	14.5	98	49.0	64	32.0	200	100.0
21	Ortaöğretimde görsel sanatların ders saati artırılmalıdır.	9	4.5	21	10.5	51	25.5	68	34.0	51	25.5	200	100.0
22	Ortaöğretimde görsel sanatlar dersi kaldırılmalıdır.	111	55.5	62	31.0	14	7.0	6	3.0	7	3.5	200	100.0
31	Önemli günlerin etkinlik hazırlıkları için gerektiğinde, öncelikle görsel sanatlar ders saatinin kullanabileceğini düşünürüm.	24	12.0	43	21.5	30	15.0	83	41.5	20	10.0	200	100.0
33	Eğitim programındaki dersler azaltılacaksa öncelikle görsel sanatlar dersi çıkartılmalıdır.	102	51.0	69	34.5	16	8.0	9	4.5	4	2.0	200	100.0
34	Ortaöğretimde görsel sanatlar dersi bir zaman kayıdır.	132	66.0	52	26.0	4	2.0	7	3.5	5	2.0	200	100.0

Tablo 11 incelendiğinde, katılımcıların yarıdan fazlası (f: 130, %65), “Görsel sanatlar dersi, sadece görsel sanatlar alanında yetenekli öğrencilere verilmelidir.” maddesine katılmamıştır. Ancak görsel sanatlar dersinin, sadece istekli öğrencilere verilmesi maddesinde katılımcılar arasında kararsızlık söz konusudur. Katılımcıların bir kısmı (f: 80, %30) bu maddeye

katılmazken, bir kısmı (f: 37, % 18.5) kararsız kalmış, yarıya yakını da (f: 83, % 41.5) katılmıştır. “Görsel sanatlar dersi, sadece ilkököl programında yer almalıdır.” maddesine katılımcıların çoğunluğunun (f: 158, % 79) , “Görsel sanatlar dersi, yürütülmesi en kolay derstir.” maddesine katılımcıların yaklaşık yarısının (f: 96, % 48) ve “Eğitim programındaki dersler azaltılacaksa öncelikle görsel sanatlar dersi çıkartılmalıdır.” maddesine katılımcılardan yarısından biraz fazlasının (f: 102, % 51.0) katılmıyor olması görsel sanatlar dersinin müfredatın önemli bir dersi olarak görüldüğü gibi bir algı oluştursa da “Önemli günlerin, etkinlik hazırlıkları için, gerektiğinde, öncelikle görsel sanatlar ders saatinin kullanabileceğini düşünürüm.” maddesine katılımcıların yarısından fazlasının (f: 103, %51.5) katılması dikkate değer bir oranda öğretmenlerin müfredat programında gözden çıkarılacak dersin görsel sanatlar dersi olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

3. Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, diğer branş öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarını belirleyebilmek amacıyla anket yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırma, katılımcıların demografik bilgilerine yönelik sorular, sanat deneyimine ilişkin on beş soru ve görsel sanatlar eğitimine yönelik tutumlarına ilişkin otuz dört soru ile yürütülmüştür. Bu çalışmada anketin ikinci ve üçüncü bölümündeki katılımcıların sanat deneyimi ve görsel sanatlar eğitimine yönelik tutumları değerlendirilirken, katılımcıların demografik bilgilerinden elde edilen sonuçlarla birlikte incelemek önemlidir. Elde edilen veriler incelendiğinde, katılımcıların yarıya yakınının 30-39 yaş aralığında olduğu, farklı coğrafi merkezlerde öğretmenlik yaptığı, yaklaşık yarısının mesleklerinde 1 ile 10 yıl arasında öğretmenlik deneyimine sahip olduğu görülmektedir (bk. Tablo 1). Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu genç ve mesleklerinde en az bir yıllık bir deneyime sahiptirler. Ancak katılımcıların sanat deneyimlerine yönelik bulguları incelendiğinde, katılımcılar arasında daha önce hiçbir sanat etkinliğine katılmayanların sayısının azımsanmayacak bir oranda olduğu sonucuna ulaşılmıştır (f: 29, %14.5). Ayrıca daha önce bir sergiye giden (f: 58, %29.0) ve son altı ay içinde bir müzeyi ziyaret eden katılımcıların da sayısının az (f: 79, % 39.5) olması şaşırtıcıdır. En önemli bulgulardan birisi de katılımcıların yarıdan fazlasının (f: 107, % 53.5) görsel sanatların herhangi bir alanında örgün eğitim almadığını ifade etmesidir. Bu oldukça dikkat çekici ve üzerinde düşünülmesi gereken bir veridir. Çünkü katılımcıların tamamı öğretmendir ve örgün eğitimin her aşamasına dâhil olmuştur. İlkokul, ortaokul ve lise müfredat programlarında da 2006 yılına kadar resim ya da resim-iş adıyla, sonrasında ise görsel sanatlar adıyla söz konusu ders, müfredatta yer almıştır. Böyle olmasına karşın katılımcıların yarısından fazlasının sanatın herhangi bir alanında örgün eğitim almadıklarını düşünmeleri, görsel sanatlar derslerinin etkili yürütülmediğinin göstergesi olarak da değerlendirilebilir. Katılımcı öğretmenlerin yarıdan fazlası sanatın herhangi bir dalıyla ilgilenmemiş, bu konuda bir eğitim almamıştır. Kişinin sanat alanında sanat disiplini deneyimi veya yeterliliği / becerisi yoksa sanatın algılanan yararı ve değerinin farkında olmayabilir (Irwin, 2018). Katılımcı öğretmenlerin yanıtları, çoğunluğunun bir sanat disiplini deneyiminin hiç olmadığını ya da oldukça yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu durum da katılımcıların sanatın yararı ve değerinin yeterli düzeyde farkında olmamalarına ve programdaki derslerin azaltılması durumunda, vazgeçilecek ilk ders olarak görülmesine ya da önemli günlerin etkinliklerinin hazırlığı için görsel sanatlar dersinin işaret edilmesine neden olmaktadır. Sadece sanatla ilgili deneyimlerinin değil, aynı zamanda dâhil oldukları sosyal çevrenin de sanat tüketicisi olarak tanımlanmayacak düzeyde bir sanatsal deneyime sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, katılımcıların yarısından fazlasının (f: 114, %57) evinde bir sanat eseri

olmadığı, yine katılımcıların yarıdan fazlasının (f: 119, % 59.5) yakınlarından sanatla ilgilenen bir kimsenin olmadığı, müze ve sergi ziyaretlerinin sıklık düzeyi, görsel sanatlara ilişkin sanat tüketimine katılım düzeyinin çok yetersiz olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sanatla ilgilenme düzeyleri ve deneyimlerinin az olması sınıflardaki eğitim-öğretimin zenginliği, dolayısıyla öğrencilerin gelişimi açısından da kritiktir. Çünkü sanatın ve sanat eğitiminin çocuğun gelişimindeki yeri büyüktür. Araştırmamızın bulguları bazı bakımlarından Batı’da yapılan araştırmalardan farklı sonuçlar göstermektedir. Örneğin Wilson ve diğerlerinin (2008, s. 38) Glasgow’daki otuz bir öğretmenle yaptığı araştırmada ilkokul ve ortaöğretim öğretmenleri, sanat eğitiminin çocuklara ve gençlere kendine güven, öz saygı, sosyal ve iletişim becerileri, duygusal zekâ, ayırt etme yeteneği ve bireysel görüşleri dile getirebilme gibi pek çok faydası bulunduğu dile getirilmiştir. Bizim araştırmamızda katılımcıların yarıdan fazlası (f: 115, %57.5) “Görsel sanatlar dersinin öğrencilerin el becerilerini geliştirmekle ilgilidir.” maddesine katılmıştır. Görsel sanatlar dersinin, öğrencilerin yaratıcı yeteneklerini geliştirmede önemli olduğunu düşünen katılımcı oranı ise daha azdır (f: 101, %50.5).

“Sanat çocuğun bütünsel gelişimine katkıda bulunmaktadır.” görüşü kabul edilse de inanç ya da teori ile uygulama arasındaki bağlantı çoğu zaman zayıftır (Gibson, 2003). Bu araştırmada da görülmüştür ki, farklı illerde görev yapan diğer branş öğretmenlerinin çoğunluğu (f: 47, %70.5), ortaöğretim programının yükseköğretime hazırlık amaçlı düzenlenmesi gerektiğini maddesine katılmıştır. Bu sonuç hem öğretmenler, hem veliler hem de öğrenciler tarafından görsel sanatlar dersinin ikinci plana atılmasını teşvik edecek bir tutumsal tehlike olarak görünmektedir. Ayrıca yine bu çalışmanın sonuçlarında katılımcıların çoğunluğunun (f: 159, %79.5), “Görsel sanatlar dersi, öğrencilerin eğlenecekleri ve dinlenebilecekleri bir derstir.” maddesine katılması, görsel sanatlar dersini çocukların gelişimine katkı sağlayacak bir ders olarak görmediklerini düşündürmektedir. Bu bulgu Çakmak ve Türkcan (2019) tarafından Gaziantep’teki bir devlet okulunun öğrencileri, velileri ve öğretmenleriyle yapılan çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada da veliler ve öğretmenlerin görsel sanatlar dersinin en önemli işlevlerinden biri olarak rahatlama ve eğlenceyi işaret etmiştir. Görsel sanatlar dersinin, yoğun ders programında kısa bir ara, bir ödül, eğlence, rahatlama olduğuna ilişkin inanç sanatın müfredatın önemli bir parçası yapacak kazanımların göz ardı edilmesinin yolunu açacak tutumları teşvik etme tehlikesi içermektedir. Ancak araştırmanın görsel sanatlar dersinin içeriği ve amacına yönelik bulguları arasında tam tersine sonuçlar da bulunmaktadır. Diğer branş öğretmenlerinin çoğunluğunun, görsel sanatlar eğitiminin, diğer derslerin yapamadığı önemli öğrenme fırsatları sağladığı (f: 165, %81) ve diğer alan derslerinin görsel sanatlar dersiyle desteklenmesinin faydalı olacağı görüşüne (f: 171, %85.5) katılması sanatın, görsel sanatlar dersinin bilişsel ve duyuşsal gelişim bakımından takdir edildiğini düşündürmektedir. Bu bulgu da Wilson ve diğerlerinin (2008) araştırmasının bulgularıyla örtüşmektedir. Söz konusu araştırma, öğretmenlerin sanata, sanat derslerine tutumu bakımından önemli bulgular sunmaktadır. Yukarıda da ifade ettiğimiz gibi Wilson ve diğerlerinin araştırması (2008) sanat derslerinin kendine güven, öz saygı, sosyal ve iletişim becerileri, duygusal zekâ, ayırt etme yeteneği, bireysel görüşleri dile getirebilme, karmaşık görevleri yerine getirme becerilerini desteklediğine işaret etmektedir. Ayrıca bu söz konusu çalışmanın bulguları arasında katılımcı öğretmenlerin sanat derslerinin davranışsal zorluklar yaşayan öğrencilere veya diğer konularda, örneğin okuryazarlık ya da aritmetik konusunda zorluk yaşayan öğrencilere beceri kazandırma potansiyeli taşıdığına inandığını gösteriyor.

Araştırmamızda her ne kadar görsel sanatlar dersinin değerli, gerekli ve önemli olduğunu ifade eden maddelere katılım yüksek görünse de eğitimdeki pek çok paydaş, Irwin'in (2018) de ifade ettiği gibi, sanatın çocuğun eğitimindeki önemine ilişkin farkındalığa sahip olduğu kuşkuludur. Çakmak ve Türkcan'ın (2019) çalışma bulguları, bu kuşkuyu destekleyen sonuçlar içermektedir. Söz konusu çalışmada katılımcılar, görsel sanatlar dersinde güzel resim çizilmesinin öğretilmesi gerektiğini ama sınıf öğretmenlerinin bu alandaki becerilerinin donanımlarının eksik olması nedeniyle dersin amacına ulaşamadığını ifade etmiştir. Güzel çizim becerisi kazandırması gerektiğine yönelik bu algı oldukça yaygındır. Ancak ortaya çıkan bu algıda, ülkenin eğitim politikasının, müfredat içerisinde sanata ve sanat eğitimine ayrılan zamanın da, merkezî sınavlarda sanat alanına ilişkin bilginin ölçülmesine yönelik soruların yok denecek kadar az olmasının da etkisi büyüktür. Müfredata ilişkin bu sorun sadece Türkiye'de değil, daha küresel bir sorun gibi görünmektedir. Irwin'in (2018) çalışma sonuçları da benzer bulgular içermektedir: Irwin'in çalışmasına katılan öğretmenler, okuryazarlık ve aritmetik üzerine daha fazla vurgu yapan ulusal standartların uygulamaya konmasıyla birlikte sanat öğretimine verilen önemin azaldığını göstermektedir. Wilson ve diğerlerinin (2008) araştırması da ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin müfredatta sanata yeterli zamanın ayrılmadığına ilişkin görüşlerini sunmaktadır. Bizim araştırmamızda da birçok madde aksini gösterse de bazı maddelere katılım oranı öğretmenlerin görsel sanatlar dersinin gerekliliğine ilişkin olumsuz bir tutumu yansıtır niteliktedir. Örneğin, diğer branş öğretmenlerinin yaklaşık yarısı (f: 103, %51.5) "Önemli günlerin, etkinlik hazırlıkları için gerektiğinde, öncelikle görsel sanatlar ders saatinin kullanabileceğini düşünürüm." maddesine katılmıştır. Okulda bir etkinlik ya da öğrencilerin katılımı gerektiği tören vb. olması durumunda öğretmenlerin ilk göz ardı edilecek ders olarak görsel sanatlar dersini görmeleri, dersin öneminin ve gerekliliğinin farkında olmadıklarını düşündürmektedir.

Sanat, öğretmen eğitiminin bir bileşeni olarak önemlidir (Irwin, 2018). Çünkü öğretmenlerin mesleki eğitiminde sanata yeterince zaman ayrılmaması sınıflarda sanat öğretimini olumsuz yönde etkilemektedir (Irwin, 2018). Ancak bu durum, aynı zamanda diğer branş öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine ve dersi yürüten görsel sanatlar öğretmenine yönelik bakış açısını etkiler. Bu araştırmamızda da diğer branş öğretmenlerinin çoğunluğunun (f: 159, %79.5), "Görsel sanatlar öğretmenleri, derslerinde okulun ve dersliklerin estetik görünmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirmelidir." maddesine katılması araştırmanın çarpıcı sonuçlarından. Diğer branş öğretmenlerinin okulun ve çevrenin estetik görünümünden görsel sanatlar öğretmenini sorumlu olarak görmektedir. Benzer bir sonuç Irwin'in (2018) çalışmasında da görülmektedir: Öğretmenlerin çoğunluğu görsel sanatlar dersini sınıfta veya okulun giriş yollarında görsel çekicilik yaratmak ve okulun güzelleştirilmesine yönelik çalışmalarla ilişkilendirmiştir. Araştırmamızın bu bulgusu, görsel sanatlar dersinin öğrencilere zihinsel, duygusal, entelektüel, kültürel boyutlarda yapacağı katkılar nedeniyle değil, okulun ve dersliklerin biçimsel görüntüsüne yapacağı katkı bakımından önemli ve değerli bulunduğunu göstermektedir.

Katılımcıların çoğunluğunun (f: 145, %72.5) görsel sanatlar dersine yönelik olumlu tutum geliştirmesinde, yarıya yakınının (f: 95, %47.5) da olumsuz tutum geliştirmesinde tanıdığı görsel sanatlar öğretmenlerinin etkisi olduğunu düşünmesi, görsel sanatlar alanında nitelikli ve yetkin öğretmenlerin yetiştirilmesinin neden büyük önem taşıdığına da kanıttır. Diğer branş öğretmenlerinin olumlu ya da olumsuz tutumlarında görsel sanatlar öğretmenlerinin oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Söz konusu görsel sanatlar öğretmenleri, öğrencilik dönemlerinde ya da öğretmenlik mesleklerini gerçekleştirdikleri süreçte tanıdıkları kişiler olabilir. Daha önce

sözünü ettiğimiz Donald Thomas Campbell'in (1963) tutumlarımızın kaynağına ilişkin tezi bu aşamada önemlidir. Tutumların geçmiş dönem yaşantılarının kalıntıları olduğu tezi, diğer branş öğretmenlerinin tutumlarını biçimlendiren deneyimlerin geçmiş yaşantıları ve görsel sanatlar öğretmenleri olduğu düşüncesini oluşturmaktadır. Olumlu ve teşvik edici bir öğretmenin tutumu, öğrencinin tutum ve davranışlarını, öğrenme deneyimini olumlu yönde etkilediği gibi öğrencinin konuya, derse ilişkin tutumunu da biçimlendirmek bakımından önemlidir. O hâlde öğretmenlerin de çocukluğundan itibaren sanatla olan ilişkisi, yaşantısı sanat derslerine olan bakış açılarını ve tutumlarını etkilemektedir. Kabul edilmelidir ki, sanat derslerini yürütmeye yönelik yeterli istek duymayan, olumsuz tutumlara sahip öğretmenin sınıfında öğrencilerine sunduğu olanaklar da sınırlı olacaktır.

Araştırmamızın anket maddelerine verilen cevapları tek tek değil, bütüncül bir yaklaşımla okumaya, anlamaya çalıştığımızda görsel sanatlar dersinin müfredatta yer almasının gerekliliğine güçlü bir inanç olmasına ilişkin bir kararsızlık, kafa karışıklığı ve tutarsız öğretmen tutumu belirgindir. Bu tutarsızlık ve kafa karışıklığını anlamlandırmaya çalıştığımızda yine Campbell'in (1963) tezine başvurmamız gerekmektedir. Söz konusu durum, büyük olasılıkla araştırmamızın katılımcılarının (diğer branş öğretmenlerinin) geçmiş deneyimleriyle ilişkilidir. Ancak görsel sanatlar dersinin gerekliliği, değeri ve kazanımları konusunda herhangi bir kafa karışıklığının olmaması çocukların ve gençlerin eğitiminin niteliği bakımından hayati öneme sahiptir. Görsel sanatlar dersine yönelik olumlu öğretmen tutumu, görsel sanatlar dersinin gerekliliğine tereddütsüz inanç, müfredat oluşturucular cephesinde de olumlu tutum oluşmasının, sadece görsel sanatlar dersinin müfredattaki değerinin artmasının değil, daha fazla sanat disiplininin müfredatta yer almasının yolunu açabilecektir.

Kaynaklar

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). European review of social psychology. *European Review of Social Psychology*, 11(1), 1-33. <https://doi.org/10.1080/14792779943000116>
- Ayaydın, A., Kurtuldu, M. K. & Dayı, B. A. (2018). Öğretim elemanlarının sanata karşı tutumlarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi (Karadeniz Teknik Üniversitesi örneği). *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (41), 1-10. <https://doi.org/10.32547/ataunigsed.449281>
- Bakırhan, A. & Taşkesen, O. (2020). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine ilişkin tutumları ve alan bilgisi yeterlilikleri üzerine bir araştırma. *EKEV Akademi Dergisi*, (83), 31-48. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71902/1155937>
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (16. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, D. T. (1963). Social attitudes and other acquired behavioral dispositions. In S. Koch, *Psychology: A study of a science. Study II. Empirical substructure and relations with other sciences. Vol. 6. Investigations of man as socius: Their place in psychology and the social sciences* (pp. 94–172). McGraw-Hill. <https://doi.org/10.1037/10590-003>
- Can, A. (2018). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cary, R. (2012). *Critical art pedagogy: foundations for postmodern art education*. London: Routledge.
- Creswell, J.W.(2017). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlaması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (Çev. Ed. H. Ekşi). Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi Yayınları.

- Çakmak, N. & Türkcan, B. (2019). Değişmeyen algılar, değişmeyen sorunlar: öğrenci-öğretmen-veli bağlamında ilkokul görsel sanatlar dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 768-791. <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/45025/560831>
- Dılmaç, O. & İnanç, C. (2015). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine yönelik öz yeterlik düzeyleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 382-400. <https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.1082000254>
- Dülgeroğlu, S. (2011). *Eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının görsel sanatlara yönelik görüşleri:(Mehmet Akif Ersoy üniversitesi eğitim fakültesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Efland, A. D. (1990). *A history of art education*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. London:Yale University Press.
- Gibson, R. (2003). Learning to be an art educator: Student teachers' attitudes to art and art education. *International Journal of Art & Design Education*, 22(1), 111-120. <https://doi.org/10.1111/1468-5949.00344>
- Hallam, J., Das Gupta, M., & Lee, H. (2008). An exploration of primary school teachers' understanding of art and the place of art in the primary school curriculum. *Curriculum Journal*, 19(4), 269-281. <https://doi.org/10.1080/09585170802509856>
- Irwin, M. R. (2018). Arts shoved aside: Changing art practices in primary schools since the introduction of national standards. *International Journal of Art & Design Education*, 37(1), 18-28. <https://doi.org/10.1111/jade.12096>
- Koerber, A., & McMichael, L. (2008). Qualitative sampling methods: A primer for technical communicators. *Journal of business and technical communication*, 22(4), 454-473. DOI: 10.1177/1050651908320362
- Lawn, K. M. (1972). *Selected writings by Elliot W. Eisner with respect to the problem of evaluation in art education*. Unpublished Master's Thesis: Sir George Williams University. <https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/6288/1/MK14132.pdf>
- Lin, C. H. (2015). *Early childhood teachers' perceptions of art education in Taiwan*. Unpublished Doctoral Dissertation: University of Memphis USA. <https://digitalcommons.memphis.edu/etd/1111>
- Lowenfeld, V. & Lambert Brittan, W. (1970). *Creative and mental growth* (5th edition). Macmillan.
- Miraglia, K. M. (2008). Attitudes of preservice general education teachers toward art. *Visual Arts Research*, 34 (1), 53-62. <https://doi.org/10.2307/20715461>
- OECD (2009). Teaching practices, teachers' beliefs and attitudes. In creating effective teaching and learning environments: First results from teaching and learning international survey (TALIS), (pp. 87-135). OECD Publishing.
- Read, H. (1958). *Education through art*. London: Faber and Faber.
- Tasker, E. D. (1995). *A survey of the attitudes of elementary school teachers in southern New Jersey towards art and the creative process in their classrooms*. Unpublished Doctoral Dissertation. Rowan University, New Jersey. <https://rdw.rowan.edu/etd/2291>
- Whitford, W. G. (1923). Brief history of art education in the United States, *The Elementary School Journal*, 24(2), 109-115. doi:10.2307/994696

Wilson, G. B., MacDonald, R. A., Byrne, C., Ewing, S., & Sheridan, M. (2008). Dread and passion: Primary and secondary teachers' views on teaching the arts. *The Curriculum Journal*, 19(1), 37-53. <https://doi.org/10.1080/09585170801903266>

Yücesoy, Y., Demir, B., Bağlama, B., Polat, Ü. & Öznacar, B. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimi ve görsel sanatlar dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(2), 309-321. <https://doi.org/10.38015/sbyy.801298>

Extended Abstract

Social attitudes are residues of past experiences that guide future behaviour. Undoubtedly, a teacher's attitudes and interests will affect the quantity and quality of teaching in that field. Determining the attitudes of teachers of fields other than the arts towards the visual arts course is important in terms of determining the social value of the visual arts course and art teachers. Existing studies are largely aimed at examining the attitudes or self-efficacy of classroom teachers. For this reason, this study aimed to reveal how field teachers, other than visual arts teachers working in different provinces of Turkey, perceive the visual arts course and visual arts teachers.

The participants of the research consisted of 200 field teachers working in different provinces of Turkey. A 5-point Likert type survey consisting of three parts was used as the data collection tool of the research. In the first part of the survey, there are twelve fill-in-the-blank questions regarding the demographic information of the participants, in the second part there are fifteen open-ended questions about art experience, and in the last part there are thirty-four 5-point Likert type questions. Questions examining participants' attitudes towards visual arts education.

The findings regarding the participants' art experiences and their attitudes towards visual arts education were examined under two headings. When the findings of the participants regarding their art experience are examined, it is seen that the majority of them participate in art activities (f: 171, 85.5%), but the number of those who do not participate in any art activities is also significant (f: 29, 14.5%). The number of participants who have been to an exhibition before (f: 58, 29.0%) and the number of participants who have visited a museum in the last six months (f: 79, 39.5%) is also low. More than half of the participants (f: 107, 53.5%) did not receive formal education in any field of visual arts and did not have a social circle interested in art (f: 119, 59.5%).

Findings regarding the participants' attitudes towards visual arts education were examined in six categories. In the first category, there are participants' findings regarding their achievements in the visual arts course. While more than half of the participants (f: 115, 57.5%) see the visual arts course as a course related to developing students' manual skills, the proportion of participants who think that the visual arts course is important in developing students' creative abilities is less (f: 101, 50.5%). In the second category, the findings regarding the purpose and content of the visual arts course, the most interesting results are that the majority of the participants (f: 47, 70.5%) agree with the article that the secondary education program should be organized for the purpose of preparation for higher education. When the educational conditions of the visual arts course in the third category are examined, it can be said that the participants care about the physical conditions in which the course takes place and elements such as tools and equipment for the course. In the findings regarding the testing situations of the visual arts course in the fourth category, more than half of the participants (f: 120, 60%) agreed that it is not right to evaluate students with grades in the visual arts course. In the fifth and sixth categories, the participants' regarding the visual arts teacher and the necessity / value of the course were examined. It can be said that the majority of the participants (f: 159, 79.5%) think visual arts teachers as people who carry out studies to make the school and classrooms look aesthetically pleasing. Although the participants perceive that the visual arts course is an important course in the curriculum, more than half of them (f: 103, 51.5%) think that the visual arts course is the course to be sacrificed in the curriculum.

The fact that our research participants have little art experience can be seen as a problem in terms of their belief in the necessity of visual arts courses. If a person does not have experience or proficiency / skill in the art discipline, he or she may not be aware of the perceived benefit and value of art. The fact that teachers' level of interest and experience in art is low is critical for the richness of education in the classroom and therefore for the development of students. Because art education has many benefits for children and young people, such as self-confidence, self-esteem, social and communication skills, emotional

intelligence, discrimination ability and the ability to express individual opinions. However, the participants provide data that contradicts the attributed value: More than half of the participants (f: 115, 57.5%) associate the visual arts course with improving manual dexterity, and the majority (f: 159, 79.5%) associate it with entertainment and relaxation. In addition, the majority of the participants (f: 47, 70.5%) think that the secondary education program should be organized for the purpose of preparation for higher education. However, this result will cause the visual arts course to be put in the background by both parents and students.

In our research, although the rate of participants who said “I definitely agree” to the items stating that the visual arts course is valuable, necessary and important seems to be high, the answers given to some items reflect the teachers' negative attitudes towards the necessity of the visual arts course. However, the fact that art and art education are barely included in the curriculum has a great impact here.

A positive and encouraging teacher's attitude is important in shaping the student's attitude towards the subject and the course, as well as positively affecting the student's attitudes and behaviours and learning experience. The majority of the participants (f: 145, 72.5%) thought that the visual arts teachers they knew had an impact on their development of positive attitudes towards the visual arts course, and nearly half of them (f: 95, 47.5%) believed that they were qualified and competent in the field of visual arts. It is also proof of why training teachers is of great importance.



Araştırma Makalesi

**ÜNİVERSİTE DÜZEYİNDE MESLEKİ MÜZİK EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN
PIYANO EĞİTİMİNDE TEMEL, TEKNİK VE MÜZİKAL DAVRANIŞLARI
KAZANMA DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

Kamil Onur KARATAŞ*


Geliş Tarihi: 17 Aralık 2023

Kabul Tarihi: 30 Ocak 2024

Öz

Bu çalışmada üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin piyano eğitiminde temel, teknik ve müzikal davranışları kazanma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de konservatuvarlar, güzel sanatlar fakültelerine bağlı müzik bölümleri ile eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi ana bilim dallarında ana dal piyano haricindeki temel piyano, yardımcı piyano gibi dersler kapsamında piyano eğitimi veren öğretim elemanları ile yürütülmüştür. Bu doğrultuda 52 üniversiteden toplamda 96 öğretim elemanı araştırmaya katılım sağlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ile öğrencilerin piyano eğitiminde temel, teknik ve müzikal davranışları kazanma düzeylerinin öğretim elemanı görüşlerine göre belirlenmesine yönelik oluşturulan anket formu kullanılmıştır. Hazırlanan anket formu öğretim elemanlarına yüz yüze ve online olarak sunulmuştur. Öğretim elemanlarının maddelere verdiği cevapların dağılımları yüzde (%) ve frekans (f) şeklinde analiz edilerek olumlu ya da olumsuz yöndeki görüşleri yorumlanmıştır. Diğer yandan kurum türüne göre verilen yanıtların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (Anova) uygulanmıştır. Araştırmada öğretim elemanı görüşleri doğrultusunda konservatuvar, güzel sanatlar fakülteleri müzik bölümü ve eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi ana bilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin ana çalgı piyano dışındaki yardımcı piyano / temel piyano gibi derslerde verilen piyano eğitimi kapsamında temel davranışları büyük ölçüde kazandıkları, teknik ve müzikal davranışları ise orta düzeyde kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretim elemanlarının verdikleri cevapların görev yaptıkları kurum türüne göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Mesleki müzik eğitimi, çalgı eğitimi, piyano.

*  Dr. Öğr. Üyesi; Trabzon Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, Müzik Bölümü, kamilonurkaratas@trabzon.edu.tr.
Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 02.11.2023 tarih ve 2023-11/1.15 sayılı karar.

**DETERMINING THE LEVELS OF ACQUISITION OF BASIC,
TECHNICAL AND MUSICAL BEHAVIORS IN PIANO EDUCATION
OF STUDENTS RECEIVING VOCATIONAL MUSIC EDUCATION
AT UNIVERSITY LEVEL**

Abstract

This research aims to determine the level of acquisition of basic, technical and musical behaviors in piano education by students receiving professional music education at the university level. For this purpose, the research was carried out within the framework of the survey model, which is one of the quantitative research methods. The research was conducted in the 2023-2024 academic year in Turkey in conservatories, music departments affiliated with fine arts faculties, and music education departments affiliated with education faculties, with faculty members who provide piano education in courses such as basic piano and auxiliary piano, other than major piano. In this regard, a total of 96 faculty members from 52 universities participated in the research. In the research, a personal information form and a survey form designed to determine the students' level of acquisition of basic, technical and musical behaviors in piano education, according to the opinions of the instructor, were used as data collection tools. The prepared survey form was presented to faculty members face to face and online. The distribution of the instructors' answers to the items was analyzed as percentage (%) and frequency (f) and their positive or negative opinions were interpreted. On the other hand, one-way analysis of variance (ANOVA) was applied to compare the answers given according to institution type. In the research, in line with the opinions of the instructors, it was concluded that the music teaching students of the conservatory, faculty of fine arts and faculty of education acquired basic behaviors to a great extent within the scope of piano education given in courses such as auxiliary piano / basic piano other than the main instrument piano, and they acquired technical and musical behaviors at a moderate level. In addition, it was determined that the answers given by the faculty members did not differ depending on the type of institution they work in.

Keywords: Vocational music education, instrument education, piano.

Giriş

Bireyin doğumundan ölümüne kadar geçen süre zarfında insanoğlu kendini daima geliştirmeyi, bilgi birikimini arttırmayı hedeflemiştir. Bu hedefin gerçekleşmesinde içinde bulunduğu dünya konjonktürüne ve çevre şartlarına uyum sağlamada, bilgiye ulaşabilme ve kendini geliştirme noktasında eğitim önemli bir yere sahiptir. Ertürk (1972) eğitimi “Bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” (s. 12) şeklinde tanımlarken, Varış (1978) ise “Kişinin toplumsal yeteneklerinin ve optimum kişisel gelişmesinin sağlanması için, seçkin ve kontrollü bir çevreyi ve okul etkinliklerini içine alan sosyal bir süreç” (s. 35) şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımlara göre eğitimin bir süreç içerisinde meydana gelen davranış değişikliğini kapsadığı söylenebilir.

Müzik eğitimi “Bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, müziksel yaşantısında belirli değişiklikler oluşturma ya da bireyin müziksel davranışını geliştirme veya değiştirme sürecidir” (Uçan, 2005, s. 30). Bireylerdeki müzikal yetenekleri ortaya çıkarıp bu davranışları geliştirmesinin yanında müzik eğitimi, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimini de doğrudan etkiler. Bu sayede toplum içerisinde kendini rahat bir şekilde ifade edebilen, yaratıcılığı ve eleştirel düşünme becerisi gelişmiş, özgüveni yüksek bireyler olabilmeyi sağlar.

Müzik eğitiminin en önemli boyutlarından biri çalgı eğitimidir. Çalgı eğitimi müzik eğitiminin davranışsal açıdan bir bölümünü kapsamakla birlikte birçok müziksel davranış değişikliğini içerisinde barındırır. Tufan (1996), çalgı eğitiminin müzik eğitiminin çok önemli bir boyutu olduğunu; bireyin duyuşsal, bilişsel ve devinişsel yönlerini bir bütün hâlde ele alarak onun teknik bilgi beceriler ile estetik değerler kazandığını, böylece eğitimin amaçladığı çağdaş, yorumlayıcı, uygulayıcı, araştırmacı, eleştirici bireylerin yetiştirilebileceğini belirtmiştir. Çalgı eğitimi, bireylere çalgı icra teknikleri, müzik türleri, besteciler ve yaşadıkları dönemler, müzikal yorum gibi becerileri kazandırmayı hedefler. Ayrıca çalgı eğitimi, bireyin başka çalgı gruplarıyla birlikte icralar yaparak birlikte iş başarma duygusuna, duygu ve düşüncelerini çalgısıyla ifade etmesine, çevresiyle ve kendisiyle barışık bir birey olmasına da yardımcı olur (Işıkdemir, 2019).

Kuşkusuz çalgı eğitiminin en önemli çalgılarından birisi de piyanodur. Yedi oktavdan daha fazla ses alanıyla bütün çalgıların ses registerlerini barındıran müzikteki en temel çalgıdır (Feridunoğlu, 2004). “Piyano, müzik eğitimcileri tarafından müziği çalma, dinleme ve okuma becerilerini kazanma, müziği anlama, müzik bilgisi oluşturma ve diğer müzik çalışmalarına temel oluşturma bakımından en evrensel ve en temel çalgı olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle piyano eğitimi müzik eğitiminin vazgeçilmez bir parçasıdır” (Buchanan, 1964, s. 12). Ayrıca piyano, melodik ve ritmik oluşuyla, müzikal kapasitesiyle diğer enstrümanlar arasında armonik zenginliğe en uygun çalgıdır (Schelling, Haake ve McConathy, 1932, s. 12). Sabit perdeli olması, entonasyon problemi olmaması sebebiyle piyano müzik eğitimi-öğretimi faaliyetleri içerisinde kullanılmaya en uygun çalgılar arasındadır. Ses sınırının geniş olması, armonik eşlik çalgısı olması, kulak eğitimine uygunluğu, akordu doğru olmak şartıyla parmağın bastığı yerden sesi doğru vermesi, koral ve orkestral eserlerin seslendirebilmesi, her türlü ajilitenin mümkün olması, her çeşit çok sesli eserin redüksiyonun icra edilebilmesi büyük eserlerin analizine elverişli olması ve zengin bir edebiyata sahip olması onu diğer çalgılardan ayıran en büyük özelliğidir (Yönetken, 1996).

Piyano eğitiminin temel amacı, doğru bir teknikle öğrencinin müziksel gelişimini sağlamaktır. Bu doğrultuda temelde piyano çalma; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerin gelişimini içeren çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir (Ertem, 2011). Son derece ayrıntılı ve sabırlı çalışma gerektiren piyano eğitiminde, istenilen düzeye ulaşmada piyano eğitimcilerinin yaklaşımı ve öğrencinin düzenli bireysel çalışmaları oldukça önemlidir. Yeterince pekiştirme yapmayan, öğretmen önerilerini dikkate almayan bir öğrencinin piyano eğitiminde istenilen düzeye gelmesi mümkün değildir. Bu bakımdan öğrenciye doğru öğretim yöntemleri ile bireysel çalışma alışkanlığının eğitimin başından itibaren kazandırılması gerekir (Ekinci ve Gün, 2013, s. 45).

Piyano eğitimi temel, teknik ve müziksel ifade gibi birçok davranışı içeren geniş ve kapsamlı bir süreçtir. Bu süreç içerisinde Agay (1981), bedenin genel duruşu ve el pozisyonu, piyano hareketleri ve ağırlık kontrolü, dokunuş ve ton elde etme, pratik, ritim, metronom, tempo, artikülasyon, dinamikler dizi tekniği pedal kullanma, akor-arpej ve süsleme gibi temel tekniklerin önemine dikkat çekmektedir. Böhmava (1973) ise bu doğrultuda iyi bir piyano çalabilme koşulunu klavyenin karşısına iyi oturmak, ellerini güzel tutmak, doğru parmaklarla çalmak, doğru ritimle çalmak, çıkıcı ve inici pasajları iyi çalmak, kesin ve temiz çalmak, süslemeleri iyi yapmak ve keyif vererek çalmak olarak ifade etmektedir (Aktaran: Gültek, 2004, s. 4).

Piyano, mesleki müzik eğitimi veren kurumların programlarında daima yer alan temel bir çalgıdır. Kutluk’a göre (2001) “Müzik eğitimi veren bütün kurumlarda piyano eğitimi, müziğin her türünde temel oluşturur. Bu eğitim bireyin bilişsel, devinimsel ve duygusal davranışların

tümünü birden içeren uygulamaları kapsamı bakımından son derece önemlidir” (s. 74). Piyanonun işlevsel bir çalgı olmasından dolayı gerek eşlikte kullanılması gerekse ses eğitimi ve çalgı eğitiminde temel çalgı olarak yer alması müzik bölümlerinde verilen piyano eğitiminin önemi artırmaktadır (Erdal, 2009).

Günümüzde üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi; konservatuvarlar, güzel sanatlar fakülteleri, müzik ve sahne sanatları fakülteleri, güzel sanatlar ve tasarım fakülteleri, güzel sanatlar tasarım ve mimarlık fakülteleri, müzik ve güzel sanatlar eğitim fakültesi, icra sanatları fakültesi, müzik bilimleri ve teknolojileri fakültesi ile Milli Savunma Üniversitesine bağlı müzik bölümleri ile eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi ana bilim dalları tarafından verilmektedir. Ses aralığının geniş olması, eşlik ve solo çalgısı olarak kullanılması, koro eğitimi, ses eğitimi, müziksel işitme okuma ve yazma gibi birçok alanla ilişkili olması sebebiyle piyano eğitimi, mesleki müzik eğitimi veren kurumların hemen hepsinde verilmektedir. Piyano eğitiminde temel, teknik ve müzikal davranışlar son derece önemlidir. Bu davranışları öğrencilerin olabildiğince iyi düzeyde kazanması eğitimin verimliliği ile doğru orantılıdır. Bu sebeple öğrencilerin piyano eğitimlerinde temel, teknik ve müzikal davranışları ne düzeyde kazandığının tespit edilerek piyano eğitimine ilişkin var olan durumun belirlenmesi, eğitim süreçlerine katkı sağlaması bakımından önemlidir. Bu noktadan hareketle araştırmada üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin piyano eğitiminde temel, teknik ve müzikal davranışları kazanma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda konservatuvar, güzel sanatlar fakültesi ve eğitim fakültesi müzik öğretmenliğinde ana çalgı piyano dışında temel piyano, yardımcı piyano şeklinde eğitim alan öğrencilerin piyanoda temel, teknik ve müzikal davranışları kazanma düzeyleri öğretim elemanı görüşleri doğrultusunda incelenmiştir.

Araştırmanın problem cümlesi “Üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin piyano eğitiminde temel, teknik ve müzikal davranışları kazanma düzeyleri nedir?” şeklinde oluşturulmuş ve problem cümlesine ilişkin alt problemler şu şekildedir:

Öğretim elemanı görüşlerine göre;

1. Üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin piyano eğitiminde temel davranışları kazanma düzeyleri nedir?
2. Üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin piyano eğitiminde teknik davranışları kazanma düzeyleri nedir?
3. Üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin piyano eğitiminde müzikal davranışları kazanma düzeyleri nedir?
4. Konservatuvar, güzel sanatlar fakültesi ve eğitim fakültesi müzik eğitimi ana bilim dalında öğrenim gören öğrencilerin piyano eğitiminde temel, teknik ve müzikal davranışları kazanma düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, “Evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2016, s. 111). Tarama modelinde bir konuya ya da olaya ilişkin var olan durum, geniş kitlelerin görüşlerine göre betimlenir (Büyüköztürk vd., 2015). Bu bağlamda araştırma üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin piyano eğitiminde temel, teknik ve müzikal davranışları kazanma düzeylerinin öğretim elemanı görüşlerine göre belirlenmesi amaçlandığından tarama modeli ile yürütülmüştür.

1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de konservatuvarlar, güzel sanatlar fakültelerine bağlı müzik bölümleri ile eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi ana bilim dallarında ana dal piyano haricindeki temel piyano, yardımcı piyano gibi dersler kapsamında piyano eğitimi veren öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmada ilgili öğretim elemanlarının tamamına ulaşılması hedeflendiği için bir örneklem seçilmemiştir. Bu sebeple araştırma sürecinde veri toplama aracı olan ankete geri dönüt sağlayan öğretim elemanlarının örnekleme oluşturduğu varsayılmıştır. Oluşturulan ankete Adıyaman Üniversitesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, Ardahan Üniversitesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Batman Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Hakkâri Üniversitesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Iğdır Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Karabük Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Nevşehir Hacıbektaş Veli Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Nişantaşı Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Şırnak Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Turgut Özal Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi olmak üzere toplam 52 üniversiteden 96 öğretim elemanı ankete katılım sağlamıştır. Araştırmaya katılım gösteren öğretim elemanlarına ait demografik bilgiler aşağıdaki Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Öğretim Elemanlarına Ait Demografik Bilgiler

Demografik Bilgiler	(f)	(%)	
Cinsiyet	Kadın	42	43.8
	Erkek	54	56.2
Akademik Ünvan	Prof. Dr.	11	11.5
	Doç. Dr.	17	17.7
	Dr. Öğr. Üyesi	25	26
	Öğr. Gör. Dr.	3	3.1
	Öğr. Gör.	25	26
	Arş. Gör. Dr.	2	2.1
	Arş. Gör.	7	7.3
	Ücretli Öğr. El.	6	6.3
Meslekteki Kıdem Yılı	1 yıldan az	1	1
	1-4 yıl	12	12.5
	5-10 yıl	17	17.7
	11-15 yıl	20	20.8
	16-20 yıl	13	13.5
	21 yıl ve üstü	33	34.4
Birim	Konservatuvar	29	30.2
	Güzel Sanatlar Fakültesi	23	24
	Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği	44	45.8
Toplam	96	100	

Tablo 1’de yer alan demografik bilgiler incelendiğinde cinsiyet bakımından katılımcıların 42’sinin (%43.8) kadın, 54’ünün (%56.2) ise erkek olduğu, akademik ünvan olarak 11’inin (%11.5) Prof. Dr., 17’sinin (%17.7) Doç. Dr., 25’inin (%26) Dr. Öğr. Üyesi, 3’ünün (%3.1) Öğr. Gör. Dr., 25’inin (%26) Öğr. Gör., 2’sinin (%2.1) Arş. Gör. Dr., 7’sinin (%7.3) Arş. Gör., 6’sının (%6.3) Ücretli Öğr. El. olduğu; 1’inin (%1) 1 yıldan az, 12’sinin (%12.5) 1-4 yıl, 17’sinin (%17.7) 5-10 yıl, 20’sinin (%20.8) 11-15 yıl, 13’ünün (%13.5) 16-20 yıl, 33’ünün (%34.4) 21 yıl ve üstü meslekte kıdem yılına sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca birim olarak öğretim elemanlarının 29’unun (%30.2) konservatuvar, 23’ünün (%24) güzel sanatlar fakültesi ve 44’ünün (%45.8) eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi ana bilim dallarında görev yaptığı anlaşılmaktadır.

1.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerinin toplanmasında iki adet form kullanılmıştır. Bunlar; katılımcıların cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, akademik ünvan bilgilerinin belirlendiği kişisel bilgi formu ile üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin piyano eğitiminde temel, teknik ve müzikal davranışları kazanma düzeylerinin öğretim elemanı görüşlerine göre belirlenmesine yönelik oluşturulan anket formudur. Anket formu 5’li likert tipinde uygun olarak hazırlanmış olup ankette yer alan maddeler en çok 5 puan ile en az 1 puan arasında derecelendirilmiştir (5= Tamamen, 4= Büyük Ölçüde, 3= Kısmen, 2= Çok Az, 1= Hiç). Öncelikle araştırmacı tarafından üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin piyano eğitiminde temel, teknik ve müzikal davranışları kazanma düzeylerini belirlemeye yönelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzundan uzman görüşleri alınarak araştırmacı tarafından Türkiye’de üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda görevli piyano öğretim elemanlarına uygulanmak üzere anket formu hazırlanmıştır. Geliştirilen anket formu “Temel Davranışlar”, “Teknik Davranışlar” ve “Müzikal Davranışlar” olarak üç bölümü kapsayan toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Anket formu ilk hâlinde 24 maddeden oluşmaktadır. Bu süreçte biri dil, biri ölçme, diğerleri ise piyano / müzik eğitimi alan uzmanı olmak üzere toplam 6 öğretim elemanından görüş alınmış, görüşler neticesinde madde sayısı 18’e indirgenmiştir. Bu hâli ile anketin kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Uzmanlar ilgili maddelere ilişkin görüşlerini anket formuna yazarak belirtmiş ve uygunluk dönüşleri alınmıştır.

1.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler toplanmadan önce Trabzon Üniversitesi Araştırma ve Etik Kurulundan 2023-11/1 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Araştırma, katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede Türkiye’de üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda görevli piyano öğretim elemanlarına öğrencilerin piyano eğitimi sürecinde temel, teknik ve müzikal davranışları kazanma düzeylerine ilişkin görüşlerini almak üzere 5’li likert tipinde hazırlanan anket uygulanmıştır. Hazırlanan anket formu üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda görev yapan piyano öğretim elemanlarına yüz yüze ve online olarak sunulmuştur. Yüz yüze ulaşılamayan öğretim elemanlarına online kapsamda “Google Form” platformu üzerinden bir link oluşturularak gerek “WhatsApp” gerekse “E-posta” aracılığıyla anket formunun cevaplandırılması istenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler SPSS programına kodlanarak analiz edilmiştir. Öğretim elemanlarının maddelere verdiği cevapların dağılımları yüzde (%) ve frekans (f) şeklinde analiz edilerek olumlu ya da olumsuz yöndeki görüşleri yorumlanmıştır. Diğer yandan kurum türüne göre verilen yanıtların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (Anova) uygulanmıştır. Ölçümlerde verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle parametrik ölçümler (karşılaştırma için Anova, madde toplam korelasyon hesabı için Pearson) tercih edilmiştir. Toplanan verilerin güvenilirliği için Alpha katsayısı hesaplaması yapılmıştır. Hesaplama anketin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı 0.94 olarak bulunmuştur. Ayrıca ilgili anket için madde analizleri (maddelere ilişkin Alpha değerleri ve madde toplam korelasyon katsayıları) yapılmış ve analiz sonuçları tablo ile sunulmuştur. Verilerin normal dağılım varsayımı durumu ve madde analizlerine ilişkin sonuçlar aşağıdadır.

Tablo 2: Verilere Ait Normallik Dağılım Sonuçları

Faktörler	Maddeler	Çarpıklık		Basıklık		Kolmogorov-Smirnov	
		Ölçüm	SS	Ölçüm	SS	Z	p
Temel Davranışlar	M1	-.315		-.146		.321	
	M2	-.353		.557		.347	
	M3	-.138		-.478		.209	
	M4	-.425		-.123		.294	
	M5	.036		-.347		.216	
Teknik Davranışlar	M6	-.879		.362		.343	
	M7	-.073		-.352		.248	
	M8	.147		-.111		.261	
	M9	-.179	.246	-.354	.488	.266	
	M10	-.184		-.469		.229	
	M11	-.241		-.554		.225	
	M12	.209		-1.100		.276	
Müzikal Davranışlar	M13	-.317		.342		.223	
	M14	-.301		.200		.252	
	M15	-.300		-.389		.242	
	M16	-.025		-.560		.198	
	M17	-.201		-.273		.252	
	M18	-.469		-.431		.247	

Anket yoluyla elde edilen verilerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığının tespit edilmesi için çarpıklık basıklık katsayıları ve Kolmogorov-Smirnov testinden faydalanılmıştır. Kişi sayısı 50 üzerinde olduğu için Kolmogorov-Smirnov testinden faydalanılmış, betimsel verilerle desteklenmesi için anketin toplamı ve diğer alt başlıkları düzeyinde de çarpıklık basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen verilere bakıldığında çarpıklık basıklık katsayılarının +1.5 ile -1.5 referans sınırları içinde kaldığı, standart sapma oranlarının düşük olduğu gözlenmektedir. Diğer yandan Kolmogorov-Smirnov testinde genel ve

alt başlıklar düzeyinde $p < .05$ düzeyi için manidar bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı söylenebilir.

Tablo 3: Madde Analizlerinin Alt Başlıklara Göre Dağılımı

Temel Davranışlar			Teknik Davranışlar			Müzikal Davranışlar		
Madde no	r	α	Madde no	r	α	Madde no	r	α
M1	0.60*	.939	M6	0.56*	.940	M13	0.73*	.937
M2	0.51*	.941	M7	0.69*	.938	M14	0.78*	.936
M3	0.71*	.937	M8	0.70*	.938	M15	0.76*	.936
M4	0.67*	.938	M9	0.75*	.936	M16	0.77*	.936
M5	0.73*	.937	M10	0.76*	.936	M17	0.80*	.935
			M11	0.74*	.937	M18	0.72*	.937
			M12	0.71*	.938			

* $p < .001$

Anketin güvenilirlik ve geçerliği için yapılan madde analizi işlemlerinde her bir madde için Alpha (α) katsayısına ve yine her bir madde için madde toplam korelasyon (r) katsayısına bakılmıştır. Maddelerin iç tutarlılığı ve madde ayırt ediciliği için bu iki ölçüme başvurulmuştur. Ölçümler her bir alt başlık için yapılmış ve Alpha katsayılarının anketin genel güvenilirlik katsayısını refere edebilecek biçimde yüksek olduğu gözlenmiştir. Elde edilen değerlerin anketin Alpha değeri olan 0.94'e ve genel anlamda da 1'e çok yakın olduğu anlaşılmaktadır. Anket maddelerinin korelasyon değerleri de incelendiğinde genel kabul sınırı olan 0.40'ın çok üzerinde ve manidar ($p < .001$) korelasyon katsayıları gerçekleştiği gözlenmiştir. Buna göre anketin iç tutarlılığının oldukça yüksek, maddelerinin de ölçülmek istenen kavramla pozitif yönlü ve yüksek düzeyli ilişkide olduğu söylenebilir. Anketten elde edilen verilerin yorumlanmasında frekans ve yüzde haricinde ortalama değerlere de bakılmıştır. Anket 5'li likert tipte seçenek yapısı olduğu için cevap seçeneklerine yönelik ortalama puan referans aralıkları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Ortalama Puan Referans Aralıkları

Cevap Seçenekleri	Ortalama Puan Aralıkları	Düzyerler
Tamamen	4.21-5.00	Yüksek
Büyük Ölçüde	3.41-4.20	Yüksek
Kısmen	2.61-3.40	Orta
Çok Az	1.81-2.60	Düşük
Hiç	1.00-1.80	Düşük

Tablo 4 incelendiğinde cevap seçeneğine göre "Tamamen" seçeneği 4.21-5.00 puan aralığında "Yüksek Düzey", "Büyük Ölçüde" seçeneği 3.41-4.20 puan aralığında "Yüksek Düzey", "Kısmen" seçeneği 2.61-3.40 puan aralığında "Orta Düzey", "Çok Az" seçeneği 1.81-2.60 puan aralığında "Düşük Düzey", "Hiç" seçeneği 1.00-1.80 puan aralığında "Düşük Düzey" şeklinde ortalama puan aralıklarının belirlendiği görülmektedir.

2. Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında oluşturulan alt problemlere ilişkin öğretim elemanlarının yanıtlarından elde edilen veriler ortaya konulmuştur.

2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemde öğretim elemanı görüşlerine göre üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin piyano eğitiminde temel davranışları kazanma düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerinin piyano eğitiminde temel davranışları kazanma düzeylerine ilişkin öğretim elemanı görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerinin Piyano Eğitiminde Temel Davranışları Kazanma Düzeylerine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Maddeler	Tamamen		Büyük Ölçüde		Kısmen		Çok Az		Hiç		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrenciler piyanoda el, kol ve parmakların konumu hakkındaki becerileri doğru bir şekilde uygulayabilir.	3	3.1	49	51	39	40.7	5	5.2	-	-	96	100
Öğrenciler piyano karşısında duruş ve oturuş pozisyonunu doğru bir şekilde uygulayabilir.	11	11.5	61	63.5	22	22.9	2	2.1	-	-	96	100
Öğrenciler sol ve fa anahtarında yer alan bütün notaları klavyede hızlıca gösterebilir.	17	17.7	33	34.4	35	36.5	10	10.4	1	1	96	100
Öğrenciler piyanoda temel müzik bilgilerini (nota değeri, tartımlar, sus vb.) doğru bir şekilde uygulayabilir.	16	16.7	50	52.1	23	24	7	7.2	-	-	96	100
Öğrenciler seviyelerine uygun piyano eserlerini (etüt, eser vb.) iki el birlikte tutarlı bir tempoda deşifre yapabilir.	2	2.1	20	20.8	40	41.7	29	30.2	5	5.2	96	100

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerinin piyano eğitiminde temel davranışları kazanma düzeylerine ilişkin öğretim elemanlarının “Öğrenciler piyanoda el, kol ve parmakların konumu hakkındaki becerileri doğru bir şekilde uygulayabilir.” maddesine 3’ü (%3.1) *Tamamen*, 49’u (%51) *Büyük Ölçüde*, 39’u (%40.7) *Kısmen*, 5’i (%5.2) *Çok Az* şeklinde; “Öğrenciler piyano karşısında duruş ve oturuş pozisyonunu doğru bir şekilde uygulayabilir.” maddesine 11’i (%11.5) *Tamamen*, 61’i (%63.5) *Büyük Ölçüde*, 22’si (%22.9) *Kısmen*, 2’si (%2.1) *Çok Az* şeklinde; “Öğrenciler sol ve fa anahtarında yer alan bütün notaları klavyede hızlıca gösterebilir.” maddesine 17’si (%17.7) *Tamamen*, 33’ü (%34.4) *Büyük Ölçüde*, 35’i (%36.5) *Kısmen*, 10’u (10.4) *Çok Az* ve 1’i (%1) *Hiç* şeklinde; “Öğrenciler piyanoda temel müzik bilgilerini (nota değeri, tartımlar, sus vb.) doğru bir şekilde uygulayabilir.” maddesine 16’sı (%16.7) *Tamamen*, 50’si (%52.1) *Büyük Ölçüde*, 23’ü (%24) *Kısmen*, 7’si (%7.2) *Çok Az* şeklinde; “Öğrenciler seviyelerine uygun piyano eserlerini (etüt, eser vb.) iki el birlikte tutarlı bir tempoda deşifre yapabilir.” maddesine 2’si (%2.1) *Tamamen*, 20’si (%20.1) *Büyük Ölçüde*, 40’ı (%41.7) *Kısmen*, 29’u (%30.2) *Çok Az* ve 5’i (%5.2) *Hiç* şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir.

Ayrıca elde edilen bulgular doğrultusundan öğretim elemanlarının temel davranış boyutunda ankete verdiği cevap ortalamasının ise 3.51 olduğu hesaplanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin piyano dersinde temel davranışları yüksek düzeyde yapabildiği söylenebilir.

2.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretim elemanı görüşlerine göre üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin piyano eğitiminde teknik davranışları kazanma düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerinin piyano eğitiminde teknik davranışları kazanma düzeylerine ilişkin öğretim elemanı görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerinin Piyano Eğitiminde Teknik Davranışları Kazanma Düzeylerine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Maddeler	Tamamen		Büyük Ölçüde		Kısmen		Çok Az		Hiç		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrenciler piyano eserlerini parmak numaralarına uygun bir şekilde çalabilir.	3	3.1	55	57.3	26	27.1	11	11.5	1	1	96	100
Öğrenciler piyanoda çift el birlikte çalma koordinasyonunu istenilen düzeyde sağlayabilir.	6	6.2	40	41.7	40	41.7	10	10.4	-	-	96	100
Öğrenciler piyanoda iki elde aynı anda gelen farklı ritim kümelerini rahatlıkla çalabilir.	3	3.1	23	24	48	50	21	21.9	1	1	96	100
Öğrenciler piyano parçalarındaki artikülasyonları (legato, staccato vb.) doğru bir şekilde uygulayabilir.	6	6.2	37	38.6	43	44.8	10	10.4	-	-	96	100
Öğrenciler piyanoda çift elde aynı anda iki farklı artikülasyonu doğru bir şekilde uygulayabilir.	1	1	26	27.1	42	43.8	24	25	3	3.1	96	100
Öğrenciler piyano eserlerini temposuna uygun bir şekilde çalabilir.	1	1	32	33.3	43	44.9	19	19.8	1	1	96	100
Öğrenciler piyano parçalarında pedalı doğru bir şekilde kullanabilir.	1	1	27	28.1	21	21.9	42	43.8	5	5.2	96	100

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerinin piyano eğitiminde teknik davranışları kazanma düzeylerine ilişkin öğretim elemanlarının “Öğrenciler piyano eserlerini parmak numaralarına uygun bir şekilde çalabilir.” maddesine 3’ü (%3.1) *Tamamen*, 55’i (%57.3) *Büyük Ölçüde*, 26’si (%27.1) *Kısmen*, 11’i (%11.5) *Çok Az* ve 1’i (%1) *Hiç* şeklinde; “Öğrenciler piyanoda çift el birlikte çalma koordinasyonunu istenilen düzeyde sağlayabilir.” maddesine 6’sı (%6.2) *Tamamen*, 40’ı (%41.7) *Büyük Ölçüde*, diğer 40’ı (%41.7) *Kısmen*, 10’u (%10.4) *Çok Az* şeklinde; “Öğrenciler piyanoda iki elde aynı anda gelen farklı ritim kümelerini rahatlıkla çalabilir.” maddesine 3’ü (%3.1) *Tamamen*, 23’ü (%24) *Büyük Ölçüde*, 48’i (%50) *Kısmen*, 21’i (%21.9) *Çok Az* ve 1’i *Hiç* (%1) şeklinde; “Öğrenciler piyano parçalarındaki artikülasyonları (legato, staccato vb.) doğru bir şekilde uygulayabilir.” maddesine 6’sı (%6.2) *Tamamen*, 37’si (%38.6) *Büyük Ölçüde*, 43’ü (%44.8) *Kısmen*, 10’u (%10.4) *Çok Az* şeklinde; “Öğrenciler piyanoda çift elde aynı anda iki farklı artikülasyonu doğru bir şekilde uygulayabilir.” maddesine 1’i (%1) *Tamamen*, 26’sı (%27.1) *Büyük ölçüde*, 42’si (%43.8) *Kısmen*, 24’ü (%25) *Çok Az* ve 3’ü *Hiç* (%3.1) şeklinde; “Öğrenciler piyano eserlerini temposuna uygun bir şekilde çalabilir.” maddesine 1’i (%1) *Tamamen*, 32’si (%33.3) *Büyük Ölçüde*, 43’ü (%44.9) *Kısmen*, 19’u (%19.8) *Çok Az* ve 1’i *Hiç* (%1) şeklinde; “Öğrenciler piyano parçalarında pedalı doğru bir şekilde kullanabilir.” maddesine 1’i (%1) *Tamamen*, 27’si (%28.1) *Büyük Ölçüde*, 21’i (%21.9) *Kısmen*, 42’si (%43.8) *Çok Az* ve 5’i *Hiç* (%5.2) şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir.

Ayrıca elde edilen bulgular doğrultusundan öğretim elemanlarının teknik davranış boyutunda ankete verdiği cevap ortalamasının ise 3.19 olduğu hesaplanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin piyano dersinde teknik davranışları yüksek düzeyde yapabildiği söylenebilir.

2.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemde öğretim elemanı görüşlerine göre üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin piyano eğitiminde müzikal davranışları kazanma düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerinin piyano eğitiminde müzikal davranışları kazanma düzeylerine ilişkin öğretim elemanı görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğrencilerinin Piyano Eğitiminde Müzikal Davranışları Kazanma Düzeylerine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Maddeler	Tamamen		Büyük Ölçüde		Kısmen		Çok Az		Hiç		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrenciler piyano parçalarındaki günlük basamaklarını (Piano, Forte, vb.) istenilen düzeyde uygulayabilir.	7	7.3	37	38.5	41	42.7	9	9.4	2	2.1	96	100
Öğrenciler piyano parçalarındaki hız terimlerini (Moderato, Allegro vb.) istenilen düzeyde uygulayabilir.	2	2.1	30	31.2	48	50	14	14.6	2	2.1	96	100
Öğrenciler piyano parçalarındaki değişen hız terimlerini (Ritardando, Accelerando vb.) istenilen düzeyde uygulayabilir.	3	3.1	38	39.6	38	39.6	16	16.7	1	1	96	100
Öğrenciler piyanoda ifade terimlerini (Dolce, Espressivo vb.) istenilen düzeyde uygulayabilir.	2	2.1	23	23.9	36	37.5	29	30.2	6	6.3	96	100
Öğrenciler piyano parçalarındaki süslemeleri (Çarpma, Tril, Mordan vb.) istenilen düzeyde uygulayabilir.	1	1	19	19.8	44	45.9	25	26	7	7.3	96	100
Öğrenciler piyano eserlerindeki motif ve cümleleri müzikal şekilde çalabilir.	-	-	27	28.1	42	43.7	21	21.9	6	6.3	96	100

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerinin piyano eğitiminde müzikal davranışları kazanma düzeylerine ilişkin öğretim elemanlarının “Öğrenciler piyano parçalarındaki günlük basamaklarını (Piano, Forte, vb.) istenilen düzeyde uygulayabilir.” maddesine 7’si (%7.3) Tamamen, 37’si (%38.5) Büyük Ölçüde, 41’si (%42.7) Kısmen, 9’u (%9.4) Çok Az ve 2’si Hiç (%2.2) şeklinde; “Öğrenciler piyano parçalarındaki hız terimlerini (Moderato, Allegro vb.) istenilen düzeyde uygulayabilir.” maddesine 2’si (%2.1) Tamamen, 30’u (%31.2) Büyük Ölçüde, 48’i (%50) Kısmen, 14’ü (%14.6) Çok Az ve 2’si Hiç (%2.1) şeklinde; “Öğrenciler piyano parçalarındaki değişen hız terimlerini (Ritardando, Accelerando vb.) istenilen düzeyde uygulayabilir.” maddesine 3’ü (%3.1) Tamamen, 38’i (%39.6) Büyük Ölçüde, diğer 38’i (%39.6) Kısmen, 16’sı (%16.7) Çok Az ve 1’i Hiç (%1) şeklinde; “Öğrenciler piyanoda ifade terimlerini (Dolce, Espressivo vb.) istenilen düzeyde uygulayabilir.” maddesine 2’si (%2.1) Tamamen, 23’ü (%23.9) Büyük Ölçüde, 36’sı (%37.5) Kısmen, 29’u (%30.2) Çok Az ve 6’sı Hiç (%6.3) şeklinde; “Öğrenciler piyano parçalarındaki süslemeleri (Çarpma, Tril, Mordan vb.) istenilen düzeyde uygulayabilir.” maddesine 1’i (%1) Tamamen, 19’u (%19.8) Büyük Ölçüde, 44’ü (%45.9) Kısmen, 25’u (%26) Çok Az ve 7’si Hiç (%7.3) şeklinde; “Öğrenciler piyano eserlerindeki motif ve cümleleri müzikal şekilde çalabilir.” maddesine 27’si (%28.1) Büyük Ölçüde, 42’si (%43.7) Kısmen, 21’i (%21.9) Çok Az ve 6’sı Hiç (%6.3) şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir.

Ayrıca elde edilen bulgular doğrultusundan öğretim elemanlarının müzikal davranış boyutunda ankete verdiği cevap ortalamasının ise 3.07 olduğu hesaplanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin piyano dersinde müzikal davranışları orta düzeyde yapabildiği söylenebilir.

2.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin piyano eğitiminde temel, teknik ve müzikal davranışları kazanma düzeyleri konservatuvar, güzel sanatlar fakültesi ve eğitim fakültesi müzik öğretmenliği öğretim elemanları görüşlerine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Öğretim elemanı görüşlerine göre temel davranışlar boyutunda oluşan durum Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Temel Davranışlar Boyutu Gruplar Arası Anova Testi Sonuçları

Düzye	Madde	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	
Temel Davranışlar	M1	Gruplar Arası	.702	2	.351	.831	.439
		Gruplar İçi	39.256	93	.422		
		Toplam	39.958	95			
	M2	Gruplar Arası	.637	2	.319	.780	.462
		Gruplar İçi	38.019	93	.409		
		Toplam	38.656	95			
	M3	Gruplar Arası	.980	2	.490	.552	.577
		Gruplar İçi	82.510	93	.887		
		Toplam	83.490	95			
	M4	Gruplar Arası	3.452	2	1.726	2.722	.071
		Gruplar İçi	58.955	93	.634		
		Toplam	62.406	95			
	M5	Gruplar Arası	.659	2	.330	.414	.662
		Gruplar İçi	73.997	93	.796		
		Toplam	74.656	95			

Öğretim elemanlarının verdikleri cevapların gruplara göre (konservatuvar, eğitim fakültesi müzik eğitimi ana bilim dalı, güzel sanatlar fakültesi müzik bölümü) karşılaştırılması için yapılan Anova testi sonuçları, “Temel Davranışlar” boyutunda yer alan maddelerde gruplar arasında $p < .05$ düzeyine göre manidar bir ilişki olmadığına işaret etmektedir. Test sonuçları temel davranışlarda yer alan 1. madde [$F_{2-.831}$, $p < .05$], 2. madde [$F_{2-.780}$, $p < .05$], 3. madde [$F_{2-.552}$, $p < .05$], 4. madde [$F_{2-2.722}$, $p < .05$] ve 5. maddelerde [$F_{2-.414}$, $p < .05$] gruplar arası anlamlı ilişkiye işaret etmemektedir. Yapılan Anova testine ek olarak gruplar arasındaki farklılık Post-Hoc testi ile değerlendirilmiş değerlendirme sonucunda hiçbir maddede gruplar arası ilişki tespit edilememiştir. Buna göre öğretim elemanlarının verdikleri cevapların görev yaptıkları kurum türüne göre “Temel Davranışlar” boyutunda farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretim elemanı görüşlerine göre “Teknik Davranışlar” boyutunda oluşan durum Tablo 9’de verilmiştir.

Tablo 9: Teknik Davranışlar Boyutu Gruplar Arası Anova Testi Sonuçları

Düzye	Madde	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	
Teknik Davranışlar	M6	Gruplar Arası	.797	2	.398	.648	.526
		Gruplar İçi	57.203	93	.615		
		Toplam	58.000	95			
	M7	Gruplar Arası	.077	2	.039	.065	.938
		Gruplar İçi	55.548	93	.597		
		Toplam	55.625	95			
	M8	Gruplar Arası	.714	2	.357	.564	.571
		Gruplar İçi	58.911	93	.633		
		Toplam	59.625	95			
M9	Gruplar Arası	.358	2	.179	.300	.742	

	Gruplar İçi	55.548	93	.597		
	Toplam	55.906	95			
M10	Gruplar Arası	.384	2	.192		
	Gruplar İçi	65.574	93	.705	.272	.762
	Toplam	65.958	95			
M11	Gruplar Arası	1.308	2	.654		
	Gruplar İçi	55.931	93	.601	1.088	.341
	Toplam	57.240	95			
M12	Gruplar Arası	1.306	2	.653		
	Gruplar İçi	86.183	93	.927	.705	.497
	Toplam	87.490	95	.398		

Öğretim elemanlarının verdikleri cevapların gruplara göre (konservatuar, eğitim fakültesi müzik eğitimi ana bilim dalı, güzel sanatlar fakültesi müzik bölümü) karşılaştırılması için yapılan Anova testi sonuçları, “Teknik Davranışlar” boyutunda yer alan maddelerde gruplar arasında $p < .05$ düzeyine göre manidar bir ilişki olmadığına işaret etmektedir. Test sonuçları teknik davranışlarda yer alan 6. madde [$F_{2-.648}$, $p < .05$], 7. madde [$F_{2-.065}$, $p < .05$], 8. madde [$F_{2-.564}$, $p < .05$], 9. madde [$F_{2-.300}$, $p < .05$], 10. madde [$F_{2-.272}$, $p < .05$], 11. madde [$F_{2-1.088}$, $p < .05$] ve 12. maddelerde [$F_{2-.705}$, $p < .05$] gruplar arası anlamlı ilişkiye işaret etmemektedir. Yapılan Anova testine ek olarak gruplar arasındaki farklılık Post-Hoc testi ile değerlendirilmiş değerlendirme sonucunda hiçbir maddede gruplar arası ilişki tespit edilememiştir. Buna göre öğretim elemanlarının verdikleri cevapların görev yaptıkları kurum türüne göre “Teknik Davranışlar” boyutunda farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretim elemanı görüşlerine göre “Müzikal Davranışlar” boyutunda oluşan durum Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Müzikal Davranışlar Boyutu Gruplar Arası Anova Testi Sonuçları

Düzye	Madde	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
M13	Gruplar Arası	.666	2	.333		
	Gruplar İçi	66.293	93	.713	.467	.628
	Toplam	66.958	95			
M14	Gruplar Arası	.203	2	.102		
	Gruplar İçi	57.130	93	.614	.165	.848
	Toplam	57.333	95			
M15	Gruplar Arası	.597	2	.299		
	Gruplar İçi	62.361	93	.671	.445	.642
	Toplam	62.958	95			
M16	Gruplar Arası	1.084	2	.542		
	Gruplar İçi	80.874	93	.870	.623	.538
	Toplam	81.958	95			
M17	Gruplar Arası	1.275	2	.638		
	Gruplar İçi	71.350	93	.767	.831	.439
	Toplam	72.625	95			
M18	Gruplar Arası	.177	2	.088		
	Gruplar İçi	71.448	93	.768	.115	.891
	Toplam	71.625	95	.333		

Öğretim elemanlarının verdikleri cevapların gruplara göre (konservatuar, eğitim fakültesi müzik eğitimi ana bilim dalı, güzel sanatlar fakültesi müzik bölümü) karşılaştırılması için yapılan Anova testi sonuçları, “Müzikal Davranışlar” boyutunda yer alan maddelerde gruplar arasında $p < .05$ düzeyine göre manidar bir ilişki olmadığına işaret etmektedir. Test sonuçları müzikal davranışlarda yer alan 13. madde [$F_{2-.467}$, $p < .05$], 14. madde [$F_{2-.165}$, $p < .05$], 15. madde [$F_{2-.445}$, $p < .05$], 16. madde [$F_{2-.623}$, $p < .05$], 17. madde [$F_{2-.831}$, $p < .05$] ve 18. maddelerde [$F_{2-.115}$, $p < .05$] gruplar arası anlamlı ilişkiye işaret etmemektedir. Yapılan Anova testine ek olarak gruplar arasındaki farklılık Post-Hoc testi ile değerlendirilmiş değerlendirme sonucunda hiçbir maddede

gruplar arası ilişki tespit edilememiştir. Buna göre öğretim elemanlarının verdikleri cevapların görev yaptıkları kurum türüne göre “Müzikal Davranışlar” boyutunda farklılık göstermediği söylenebilir.

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin piyano eğitiminde temel, teknik ve müzikal davranışları kazanma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda konservatuvar, güzel sanatlar fakültesi ve eğitim fakültesi müzik öğretmenliğinde ana çalgı piyano dışında temel piyano, yardımcı piyano şeklinde eğitim alan öğrencilerin piyanoda temel, teknik ve müzikal davranışları kazanma düzeyleri öğretim elemanı görüşleri doğrultusunda incelenmiştir.

Araştırmada alt problemlerinde üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin piyano eğitiminde temel, teknik ve müzikal davranışları kazanma düzeyleri öğretim elemanı görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin temel davranışlar boyutunda yer alan piyanoda el, kol ve parmakların konumu hakkındaki becerileri uygulama, piyano karşısında duruş ve oturuş pozisyonunu doğru bir şekilde uygulama, piyanoda temel müzik bilgilerini (nota değeri, tartımlar, sus vb.) doğru bir şekilde uygulama davranışlarını büyük ölçüde yapabildiği görülmektedir. Kaleli & Barışeri (2018) çalışmasında müzik öğretmenliği öğrencilerinin piyanoda duruş ve tutuş davranışları ile parmak el ve kol pozisyonlarına ilişkin davranışları sağlama bakımından “iyi” düzeyde olduğunu belirtmesi bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer olduğunu göstermektedir. Ancak öğrencilerin sol ve fa anahtarında yer alan bütün notaları klavye üzerinde gösterme konusunda yeteri düzeyde bu davranışı gerçekleştiremediği görülmektedir. Bu sonuca benzer olarak Yazıcı (2013) çalışmasında öğretmen görüşlerine göre fa-sol anahtarındaki notaları dikey okuma, seslendirme konusunda öğrencilerin bu davranışı yeteri düzeyde gerçekleştiremediğini belirtmesi araştırmanın bu sonucuyla paralellik göstermektedir. Diğer yandan öğrencilerin seviyesine uygun piyano eserlerini (etüt, eser vb.) iki el birlikte tutarlı bir tempoda deşifre yapma konusunda da yeteri düzeyde bu davranışı gerçekleştiremediği görülmektedir. Bu sonucun Tekeli & Bulut (2019)’un çalışmasındaki sonuç ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Temel davranışlar boyutundaki bütün sonuçlar incelendiğinde öğretim elemanı görüşlerine göre üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin piyano eğitiminde temel davranışları büyük ölçüde kazandığı görülmektedir.

Öğrencilerin piyano eğitiminde teknik davranışları kazanma boyutu ile ilgili öğretim elemanı görüşleri incelendiğinde; piyano eserlerini parmak numaralarına büyük ölçüde uygun bir şekilde çaldığı görülmektedir. Ancak öğrencilerin piyanoda çift el birlikte koordinasyonunu sağlamada, piyanoda iki elde aynı anda gelen farklı ritim kümelerini çalmada, piyano parçalarındaki artikülasyonları (legato, staccato vb.) uygulamada, piyanoda çift elde aynı anda farklı artikülasyonu uygulamada, piyano eserlerini temposuna uygun bir şekilde çalmada ve piyano parçalarında pedalı doğru bir şekilde kullanma davranışlarını yeteri düzeyde uygulayamadığı tespit edilmiştir. Çevik (2007) çalışmasında öğrencilerin piyanoda iki elde iki ayrı tekniği uygulayabilmede, legato çalış tekniğinde, parçaları temposuna uygun seslendirebilmede ve pedal kullanımında zorluk çekildiğini öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri doğrultusunda tespit etmiştir. Babacan (2016) çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının piyanoda farklı tartımları senkron çalma ve eserin temposunu uygun çalmada, Çiçek & Apaydınlı (2016) güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören öğrencilerin piyano eseri çalışırken staccato ve legato tekniklerini uygulamada, çift el koordinasyonu sağlamada, pedal kullanmada, sağ ve sol

elde gelen farklı tartımları uygulamada zorlandıkları ifade etmiştir. Şahin (2017)'in çalışmasında öğrencilerin piyanoda parçayı uygun bir tempo ile çalmada, iki elin eşgüdümlü hareket etmesinde, artikülasyonları uygulamada, farklı el farklı teknik kullanmada ve pedal kullanımında öğrencilerin yeteri düzeyde bu davranışları yerine getiremediği görülmektedir. Kaleli & Barışeri (2018) ise çalışmasında müzik öğretmenliği lisans 3. sınıf öğrencilerinin piyano çalmada teknik davranışları “orta” düzeyde gerçekleştirebildiği sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle literatürde konu çerçevesinde yapılan diğer çalışmaların sonuçlarıyla bu araştırmanın sonuçlarının paralellik gösterdiği görülmektedir. Teknik davranışlar boyutundaki bütün sonuçlar incelendiğinde öğretim elemanı görüşlerine göre üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin piyano eğitiminde teknik davranışları orta düzeyde kazandığı görülmektedir.

Öğrencilerin piyano eğitiminde müzikal davranışları kazanma boyutunda müzikaliteye yönelik davranışları incelenmiştir. Bu konudaki öğretim elemanı görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin piyano parçalarındaki gürlük basamaklarını (piano, forte, vb.) istenilen düzeyde uygulamada, hız terimlerini (moderato, allegro vb.) istenilen düzeyde uygulamada, piyano parçalarındaki değişen hız terimlerini (ritardando, accelerando vb.) istenilen düzeyde uygulamada, piyanoda ifade terimlerini (dolce, espressivo vb.) istenilen düzeyde uygulamada, piyano parçalarındaki süslemeleri (çarpma, tril, mordan vb.) istenilen düzeyde uygulamada, piyano eserlerindeki motif ve cümleleri müzikal şekilde çalabilme davranışlarını öğrencilerin kısmen uygulayabildiği görülmektedir. Çevik (2007) çalışmasında öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri doğrultusunda öğrencilerin piyanoda müzikal ifadeyi verebilmede ve eserleri hızlı tempoda çalma konularında zorlandığını ifade etmiştir. Yazıcı (2013) çalışmasında öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin piyanoda hız terimlerini, gürlük terimlerini ve anlatım (nüans) terimlerini çalma konularında sorun yaşadığını dile getirmiştir. Kaleli & Barışeri (2018) çalışmasında lisans 3. sınıf öğrencilerinin piyanoda nüans becerilerini uygulayabilme, motif ve cümleme çalışmaları, eserle ilgili tempo çalışmaları, süsleme çalışmalarını öğrencilerin “orta” düzeyde gerçekleştirebildiğini belirtmiştir. Şahin (2017) ise çalışmasında Anadolu güzel sanatlar lisesi öğretmenleri görüşlerine göre öğrencilerin piyanoda müzikalite ile ilgili çalışmalarda ve süslemeler (grupetto, mordan, tril vb.) çalışmalarında öğrencilerin zorlandıklarını belirtmiştir. Literatürde konu çerçevesinde yapılan çalışmaların sonuçlarıyla bu araştırmanın sonuçlarının paralellik gösterdiği görülmektedir. Müzikal davranışlar boyutundaki sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde öğretim elemanı görüşlerine göre üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin piyano eğitiminde müzikal davranışları orta düzeyde kazandığı söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin piyano eğitiminde temel, teknik ve müzikal davranışları kazanma düzeyleri konservatuvar, güzel sanatlar fakültesi ve eğitim fakültesi müzik eğitimi ana bilim dalı öğretim elemanları görüşlerine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin piyano eğitiminde temel, teknik ve müzikal davranışları kazanma düzeyleri öğretim elemanlarının verdikleri cevapların görev yaptıkları kurum türüne göre farklılık göstermediği görülmektedir. Başka bir ifadeyle konservatuvar, güzel sanatlar fakültesi ve eğitim fakültesi müzik öğretmenliğinde görev yapan öğretim elemanı görüşlerine göre, yardımcı piyano / temel piyano gibi derslerde verilen piyano eğitimi kapsamında öğrencilerin temel, teknik ve müzikal davranışlara aynı düzeyde sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretim elemanı görüşleri doğrultusunda konservatuvar, güzel sanatlar fakültesi ve eğitim fakültesi müzik eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin ana çalgı piyano

dışındaki yardımcı piyano / temel piyano gibi derslerde verilen piyano eğitimi kapsamında temel davranışları büyük ölçüde kazandıkları, teknik ve müzikal davranışları ise orta düzeyde kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Piyano eğitimi uzun ve kapsamlı bir süreçtir. Bu sürecin niteliğini doğrudan ve dolaylı şekilde etkileyen pek çok faktörün olduğu söylenebilir. Piyano eğitiminin mevcut durumunu etkileyen faktörlere ilişkin alan yazınında yapılan çalışmalar incelendiğinde bunların öğrenci, öğretmen, fiziki şartlar ve öğretim programı kaynaklı olduğu görülmektedir. Piyano çalışma ortamlarının yetersizliği (Jelen, 2013; Alço ve Bilgin, 2012; Kutluk, 2001), piyano öğretim programı ile ilgili sorunlar (Sönmezöz, 2006; Alço ve Bilgin, 2012; Kasap, 2004), piyano öğretmenlerinin mesleki bilgi düzeyi (Jelen, 2013), piyano öğretmenin yeterli sayıda olmaması ve ders yükünün çok olması (Kutluk, 2001; Kasap, 2004; Jelen, 2013), öğrencilerin piyano çalışmaya az zaman ayırması (Kılıç, 2003; Kutluk, 2001; Yüctoker, 2009), öğrencilerin piyano çalışma ilgi ve isteklerinin olmaması (Çevik, 2007; Kutluk, 2001), öğrencilerin piyanoda temel teknik ve müzikal birikimlerinin istenilen seviyeye gelememesi (Yüctoker, 2009; Yazıcı, 2013) piyano eğitimi kalitesini etkileyen en önemli faktörlerdir. Dolayısıyla bu faktörlerin iyileştirilmesi piyano eğitimi ile doğru orantılı olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin yardımcı piyano / temel piyano gibi derslerde aldıkları piyano eğitimleri çerçevesinde teknik ve müzikal davranışları orta düzeyde yapabildiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda piyano eğitimcilerinin derslerde öğrencilerle teknik ve müzikal davranışlara yönelik detaylı çalışmalar yapılması, derslerde bu konulara daha çok zaman ayrılması, öğrencilere piyanoda teknik ve müzikal çalışmalar üzerine yazılı ve görsel kaynaklar sağlanması önerilebilir.

Kaynaklar

- Agay, D. (1981). *Teaching piano: A comprehensive guide and reference book for the instructor*. New York: Yorktown Music.
- Alço, P. & Bilgin, S. (2012). Müzik öğretmenliği programı öğrencilerinin piyano eğitimine ilişkin görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 110-122.
- Babacan, E. (2016). Piyano eğitiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(1), 170-185. doi: <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2016.01.014>
- Buchanan, G. (1964). Skills of piano performance in the preparation of music educators. *Journal Of Research In Music Education*, 134-138. doi: <https://doi.org/10.2307/3343653>
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 26. Baskı.
- Çevik, D. B. (2007). Piyano öğretimi neden zordur? *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 62-79.
- Çiçek, V. & Apaydınlı, K. (2016). Güzel sanatlar liselerinde piyano eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri (Karadeniz Bölgesi örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1471-1491.
- Ekinci, H. & Gün, E. (2013). Piyano eğitiminde müzikal ifade ve yorum (Ed. Sibel Karakelle), *Piyano Öğretiminde Pedagojik Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdal, G. G. (2009). *Piyano çalmada koordinasyon ve kondisyon*. Ankara: Müzik Eğitimi.

- Ertem, Ş. (2011). Orta düzey piyano eğitimi için repertuvar seçme ilkeleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 645 – 652.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken-tepe.
- Feridunoğlu, L. (2004). *Müziğe giden yol* (3. Baskı). İstanbul: İnkılâp.
- Gültek, B. (2004). *Piyano eğitiminde var olan eğitim ekollerinin felsefeleri ve günümüz çalışmalarında kullanılabilirlikleri hakkında öğretim elemanlarının görüşleri (GÜGEF örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Işıkdemir, T. (2019). *5-6 yaş çocukların piyano eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve eğitimci görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaleli, Y. S. & Barışeri, N. (2018). Müzik öğretmeni adaylarının piyano eğitimi sürecinde kazandıkları teknik davranışların incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 23-48.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (37. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kasap, B. T. (2004). *Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda yardımcı çalgı piyano dersler üzerine bir araştırma*. 1924–2004 Müzik Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu, SDÜ, 7-10 Nisan, Isparta.
- Kılıç, I. (2003). *Eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin piyano eğitiminde başarıyı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kutluk, Ö. (2001). *Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştirmede piyano eğitimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schelling, E. Haake, C. J. Haake, G. M. & Mcconathy, O. (1932). *Oxford piano course*. New York: Oxford University Press.
- Sönmezöz, F. (2006). *Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki eşlik öğretiminin müzik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, P. & Yadigaroglu, Z. (2017). *Güzel sanatlar liselerinde piyano öğretimi sürecinin öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tekeli, B. & Bulut, F. (2019). Piyano eğitimi dersi yeterliklerinin kazanılmasına ilişkin uzman görüşleri. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 11(44), 500-510. doi: <http://dx.doi.org/10.15189/1308-8041>
- Tufan, S. (1996). I. Ulusal Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Sempozyumu. Bursa.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye’deki durum*. Ankara: Evrensel Müzik Evi.
- Varış, F. (1978). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yazıcı, T. (2013). Piyano öğretiminde karşılaşılan sorunların piyano öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Sed-Sanat Eğitimi Dergisi*, 1(2), 130-150.
- Yönetken, H. B. (1996). *Müzik öğretimi / okulda çalgı sorunu ve çalgısal müzik etkinlikleri*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi.

Yücetoker, İ. (2009). *Müzik eğitimi ana bilim dalı piyano öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin mevcut piyano eğitiminin durumuna ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Extended Abstract

Today, professional music education at the university level is provided by conservatories, music departments affiliated with fine arts faculties, and music education departments affiliated with education faculties. As stated in the relevant literature, piano education is given in almost all institutions that provide vocational music education due to its wide vocal range, its use as an accompaniment and solo instrument, and its relevance to many fields such as choir education, voice education, musical hearing, reading and writing. Basic, technical and musical behaviors are extremely important in piano education. It is directly proportional to the efficiency of education that students acquire these behaviors at the best level possible. For this reason, determining the current situation regarding piano education by determining the level at which students acquire basic, technical and musical behaviors in their piano education is important in terms of contributing to the education processes.

The problem statement of the research is “What are the levels of students receiving professional music education at the university level in acquiring basic, technical and musical behaviors in piano education?” The sub-problems related to the problem sentence are as follows:

According to the instructor's opinions;

1. What is the level of acquisition of basic behaviors in piano education by students receiving vocational music education at the university level?
2. What is the level of acquisition of technical behaviors in piano education by students receiving vocational music education at the university level?
3. What is the level of acquisition of musical behaviors in piano education by students receiving vocational music education at the university level?
4. Do the levels of acquiring basic, technical and musical behaviors in piano education of students studying at conservatory, faculty of fine arts and faculty of education music education departments differ?

The aim of the research is to determine the level of acquisition of basic, technical and musical behaviors in piano education by students receiving professional music education at the university level.

The research was carried out within the framework of the survey model, which is one of the quantitative research methods. In the 2023-2024 academic year, research was conducted with faculty members who provide piano education in courses such as basic piano and auxiliary piano, other than major piano, in conservatories, music departments affiliated with fine arts faculties and music education departments affiliated with education faculties in Turkey. In this regard, a total of 96 faculty members from 52 universities participated in the research. A personal information form and a survey form were used as data collection tools in the research. The data obtained in the research were coded into the SPSS program and analyzed as percentage (%) and frequency (f) and their positive or negative opinions were interpreted. On the other hand, one-way analysis of variance (ANOVA) was applied to compare the answers given according to institution type.

When the data regarding the students' level of acquisition of basic behaviors are examined, 51% are highly successful in applying skills about the position of hands, arms and fingers, 63.5% are largely in favor of the ability to apply stance and sitting positions, and 63.5% are largely in favor of being able to quickly perform all the notes in the G and F keys on the keyboard. 36.5% partially responded to the item, 52.1% largely responded to the item “Can apply basic music knowledge”, and 41.7% partially responded to the item “Can sight-read piano works with both hands at a consistent tempo.” When the data regarding the students' level of acquisition of basic behaviors are examined, 57.3% of the students expressly agree with the item “Can play in accordance with their finger numbers”, 43.8% partially agree with the item “Can play with two hands together”, 50% partially with “Can play different rhythm sets coming from both hands at the same time”, and 50% partially with the item “Can play different rhythm sets with both hands at the same time”. 44.8% responded partially to the item ‘can apply it’, 43.8% partially responded to the item “can apply two different articulations with two hands at the same time”, 44.8% partially responded to the item “can play his works in accordance with the tempo”, and 43.8% responded very little to the item “can use the pedal correctly in his works.” When the data regarding the students' levels of acquiring musical

behaviors are examined, 42.7% partially approve of the application of loudness steps, 50% partly accept the application of speed terms, 39.6% partly accept the application of changing speed terms, 37.5% partly accept the application of expression terms, and 37.5% partly accept the application of expression terms. 45.8% partially responded to the item, and 43.8% partially responded to the item “Can play motifs and phrases musically.”

In line with the opinions of the instructors, it has been concluded that the music teaching students of the conservatory, faculty of fine arts and faculty of education have acquired basic behaviors to a great extent within the scope of piano education given in courses such as auxiliary piano/basic piano other than the main instrument piano, and they have acquired technical and musical behaviors at a moderate level. In addition, it was determined that the answers given by the faculty members did not differ depending on the type of institution they work in.

Piano education is a long and comprehensive process. It also requires extremely detailed and patient work. It can be said that there are many factors that directly and indirectly affect the quality of this process. When the studies in the literature on the factors affecting the current situation of piano education are examined, it is seen that these are caused by students, teachers, physical conditions and curriculum. Inadequacy of piano practice environments (Jelen, 2013; Alço and Bilgin, 2012; Kutluk, 2001), problems with the piano teaching program (Sönmezöz, 2006; Alço and Bilgin, 2012; Kasap, 2004), professional knowledge level of piano teachers (Jelen, 2013), the lack of sufficient number of piano teachers and the high course load (Kutluk, 2001; Kasap, 2004; Jelen, 2013), the fact that students spend little time studying the piano (Kılıç, 2003; Kutluk, 2001; Yüctoker, 2009), the fact that students spend little time studying the piano, Lack of interest and desire (Çevik, 2007; Kutluk, 2001) and students’ inability to reach the desired level of basic technical and musical knowledge in the piano (Yüctoker, 2009; Yazıcı, 2013) are the most important factors affecting the quality of piano education. Therefore, it can be said that improving these factors is directly proportional to piyanom education.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/1 2024 s. 410-426, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

JEAN FRANÇOIS SUDRE'NİN "LANGUE MUSICALE UNIVERSELLE" ("SOL RE SOL") MÜZİK DİLİNE BİR BAKIŞ

Mihriban MAMMADALIYEV*

Geliş Tarihi: 28 Ağustos 2023

Kabul Tarihi: 20 Eylül 2023

Öz

Bu çalışmada, Jean François Sudre'nin "Langue Musicale Universelle" ("Sol Re Sol") yapay müzik dilinin tarihsel boyutu, kullanım şekilleri, yazımı ve iletişim araçları ele alınmıştır. Araştırmanın amacı, unutulmuş olan bu müzik dilini tekrar gündeme getirmek, aynı zamanda Sudre tarafından öne sürülen müziğin evrenselliği fikrini araştırmak ve bu müzik dilinin yararları ile kısıtlılıklarını ele alarak değerlendirmektir. Çalışmada nitel yöntem kullanılmış olup literatür taraması yapılmıştır. Bulgular bölümünde "Langue Musicale Universelle" ("Sol Re Sol") müzik dilinin sözlerinin tümünün majör dizisinde yer alan yedi nota ile oluştuğu belirtilmiştir. Bu müzik dili yazarak, solfej okuyarak, şarkı söyleyerek, müzik aletlerinde icra ederek, şifrelerle kodlayarak; el hareketleriyle, çizimlerle, renklerle ve diğer iletişim araçlarıyla ifade edilebilmektedir. Ayrıca, görme, konuşma veya işitme engelli bireylerin erişebileceği evrensel bir müzik dilinin olduğu görülmektedir. Sudre tarafından müziğin evrensel bir dil olduğu düşüncesi iddia edilmiş olup sonuç bölümünde konuyla ilgili eleştirel bir değerlendirme yapılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Müzik dili, yapay dil, evrensel müzik dili, işaret dili.

A LOOK AT THE MUSICAL LANGUAGE OF JEAN FRANÇOIS SUDRE'S "LANGUE MUSICALE UNIVERSELLE" ("SOL RE SOL")

Abstract

In this study, the historical dimension, usage patterns, notation, and communication methods of Jean François Sudre's "Langue Musicale Universelle" ("Sol Re Sol"), an artificial musical language, have been discussed. The aim of the research is to bring this forgotten musical language back into the spotlight, while also exploring Sudre's idea of the universality of music and evaluating the benefits and limitations of this musical language. A qualitative method was used in the study, and a literature review was conducted. In the findings section, it is indicated that the "Langue Musicale Universelle" ("Sol Re Sol") musical language consists of seven notes that are all part of the major scale. This musical language can be expressed in writing, by reading solfège, through singing, playing musical instruments, encoding with codes, hand gestures, drawings, colors, and other communication tools. Furthermore, it is observed that there exists a universal musical language accessible to individuals with visual, speech, or hearing impairments. Sudre

* Dr. Öğr. Üyesi; Iğdır Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzikoloji Bölümü, Müzikoloji Ana Bilim Dalı, magayeva722@gmail.com.

posited the idea that music is a universal language, and a critical evaluation of this notion is presented in the conclusion section.

Keywords: Music language, artificial language, universal music language, sign language.

Giriş

Dil, insanların iletişim kurmalarını sağlayan bir araçtır. İletişim düşüncelerin, duyguların, bilginin ve deneyimlerin aktarılmasını sağlar. “Toplum, birçok öğeden oluşan karmaşık bir sistemdir. Bunlar dış çevre ile enerji, madde veya bilgi alışverişinde bulunan bireylerdir. Bu durum, temel bir parametre olan dilin varlığından kaynaklanmaktadır” (Gural, 2009, s. 15). İnsanın dil ve konuşma yeteneği ile dünyaya gelmesi, onu diğer canlılardan ayıran bir özelliktir. İnsanların aralarında sözel iletişim kurabilmesi ve paylaşımlarda bulunabilmesi için dile gereksinim vardır (Öztürk, 2005, s. 15).

Dil; bireyler için büyük fırsatlar açarak diğer insanlarla iletişim kurmakla kalmaz, aynı zamanda ilham verebilir, farklı duygular uyandırarak sevinç verebilir, manipüle edebilir, aldatılabilir, kısaca söz dünyanın en güçlü araçlarından biridir. Tarih boyunca toplum çok sayıda dil geliştirebilmiştir. Bunların arasında; doğal diller, mimik ve jest dilleri, çizim veya diyagram dilleri, bilim dilleri (matematik, kimya, biyoloji vb.), sanat dilleri (resim, müzik, heykel, mimari vb.), özel diller (görme engelliler için Braille, Mors kodu, Esperanto vb.), algoritmik diller (akış şemaları, programlama) vb. yer almaktadır (Kodukhov, 2005, s. 291).

Mevcut diller oluşma biçimlerine göre tabii diller ve yapay diller olarak iki gruba ayrılmaktadır. Tabii diller, toplumda tarihsel olarak gelişen ses (konuşma) ve ardından grafik (yazı) bilgi işaret sistemleridir. Yapay diller, bilimsel ve diğer bilgilerin doğru ve ekonomik bir şekilde iletilmesi için tabii diller temel alınarak oluşturulmuş yardımcı işaret sistemleridir. Tabii diller veya önceden oluşturulmuş yapay bir dil kullanılarak oluşturulurlar (Çifçi, 2006, s. 297).

Dil ve müzik, birbirinden bağımsız olarak düşünülemez. Müziğin yapı taşlarından biri olan ses, dil gelişim sisteminde ilk sırada yer alır. Her ikisinde de belli bir ritmik ve tonal yapı bulunmaktadır (Babaç & Yıldız, 2018, s. 11). David P. McAllester’e (1971) göre: “Müzik her zaman sırdaşdır ve varlığı özel bir atmosfer yaratır... Müzik heyecanı artırabilir veya gerginliği yatıştırabilir ancak her iki durumda da insanı başka bir varoluş hâline taşır... Diğer deneyimler hayatlarımızı dönüştürür ama hiçbiri müzik kadar evrensel değildir” (s. 380).

Müzik; dinleyicilerin kökenine veya dil bilgisine bağlı kalmayarak duygu aktarabilmektedir. Müzik dili başka bir dile benzemez çünkü müzik kendi dilini konuşur (Linden, 2014, s. 544). P. Tchaikovsky’e (1989) göre “Müzik, konuşma dili olarak kullanıldığında kelimelerin gücünü geride bırakmaktadır” (s. 124).

Farklı kültürlerle ve toplumlara ait olan insanlar arasında iletişimi kolaylaştırmak amacıyla, bilim adamları tarih boyunca çeşitli projelere imza atmışlardır. Bu çabaların sonucunda özel tasarlanmış çeşitli yapay diller icat edilmiştir¹. Bu tarz projelerden biri, Fransız keman eğitmeni ve müzisyen Jean François Sudre’ye aittir. 19. yüzyılın başında, evrensel bir müzik dilini oluşturma ve bu melodik dili hayatı boyunca geliştirme çabasında olan Sudre,

¹ Johann Martin Schleyer “Volapük” dili, Ludwik Lejzer Zamenhof “Esperanto” dili, Hildegard von Bingen “Lingua Ignota” dili; John Wilkins “Philosophical language” dili; Edward Powell Foster “Dictionary of Ro: The World Language” dili; Jim Brown “Loglan” dili; John Quijada “Ithkuil” dili. Ayrıntılı bilgi için bk. (Piperski, 2017).

sadece ölümünden sonra 1866'da eşi tarafından “Langue Musicale Universelle”² (Şekil 1) kitabı yayımlanmıştır. 1869 yılında Paris'te “Evrensel ‘Sol Re Sol’ Dilinin Yayılması Cemiyeti” kurulmuş ve bu cemiyet, XX. yüzyılın başlarına kadar faaliyetini sürdürmüştür (Gajewski, 1902, s. 25).



Şekil 1: “Langue Musicale Universelle” Kitabın Kapak Sayfası (Sudre, 1866, s. 3).

1828 yılında Institut de France'ta Prony, Arago, Fourier, Raoul-Rochette, Cherubini, Lesueur, Berton, Catel ve Boieldieu gibi bilim adamlarından oluşan komisyonda Sudre'nin projesi onaylandıktan sonra çeşitli sergi ve yarışmalarda önemli sayıda ödül ve madalya kazanmayı başarmıştır³ (Fetis, 1867, s. 165). Ünlü Fransız şair Victor Hugo (1866) “Müzik dili ve telefonculuğun mucidi J. Sudre'nin çalışmaları, insan zekâsının ilerlemesine ve barışçıl medeniyetin kazanımlarına katkı sağladığına vurgu yaparak, Sudre'nin çalışmalarının daha fazla ödüllendirilmesiyle birlikte, tüm ülkelerde ilgi görmesi gerektiğini” (s. 18) belirtmiştir.

Türkiye'de Sudre'nin “Langue Musicale Universelle” müzik diliyle ilgili yapılmış akademik çalışmanın bulunmadığı, ayrıca Türkiye dışında da ilgili pek çok çalışma ve literatür mevcut olmadığı görülmektedir. Ancak bu dilin gelişmesinde önemli katkılarda bulunan iki Fransız bilim adamları Vincent Gajewski ve oğlu Boleslas Gajewski'dir (Duliçenko, 1995, s. 92). V. Gajewski (1886) “Examen Critique de la Langue Universelle De Sudre” adlı kitabında, Sudre projesine genel bir bakış sunarak, güçlü ve zayıf yönleri analiz edilmiştir. V. Gajewski, Sudre'nin projesinin güçlü yanlarını öne çıkararak, dilin basit ve anlaşılır bir yapıya sahip olduğunu ve uluslararası iletişimde bir araç olarak kullanılmasının avantajlarını açık bir şekilde ortaya koymuştur. Aynı zamanda V. Gajewski, Sudre projesinin zayıf yönlerini de ele alarak kitapta, dili ifade etme ve ayrıntılı düşünce aktarımı gibi karmaşık ve soyut kavramları yeterince yansıtmadığı belirtmektedir. Ayrıca, dilin kültürel ve tarihsel bağlamların karmaşıklığını ifade etme yeteneği konusunda sınırlamaları olduğu da dile getirilmiştir.

Evrensel “Sol Re Sol” Dilinin Yayılması Cemiyetinin başkanı olan B. Gajewski (1902) Paris'te “Grammaire du Solresol” adlı kitabı yayımladı. Kitap, Sudre'nin “Langue Musicale Universelle” dilin temel gramer kurallarını, dilinin özelliklerini ve avantajlarını açıklamakla beraber, sözcük dağarcığını ve dilin işaretlerinin okunuşuyla ilgili bilgiler içermektedir. Bu

² “Langue Musicale Universelle”nin diğer isimleri “Sol Re Sol” ve “La Téléphonie”dir. “Sol Re Sol”, “Langue Musicale Universelle” dilinin kodlanmış sözcüğüdür (Gajewski, 1902, s. 3). “La Téléphonie” ismi “Institut de France” tarafından 1827'de teklife sunulmuştur (Sudre, 1866, s. 15).

³ Jean François Sudre tarafından geliştirilen müzik dili, Fransız Akademisinin tüm bölümleri tarafından, Metz, Rouen ve Bordeaux Üniversitelerinden, Paris'te 1855 ve Londra'da 1862 Dünya Sergilerinde, birçok bilim jürileri ve topluluklar tarafından, ayrıca on dokuz resmî ve hükümet komisyonu tarafından onaylanmıştır (Sudre, 1866, s. 7).

kitapta B. Gajewski “Langue Musicale Universelle” diline yenilikler katarak, iletişim sağlamak için yeni araçlar eklemiştir.

1. Amaç

Araştırma, Sudre tarafından icat edilen “Langue Musicale Universelle” (“Sol Re Sol”) adlı müzik dilini ele almaktadır. Sudre’nin bu çalışması, müzikte evrensel bir dil yaratma fikrine dayanmaktadır ve kitapta bu dilin nasıl oluşturulduğu, nasıl işlendiği ve müzikal sembollerin nasıl kullanıldığına dair incelenmesi hedeflenmektedir. Bu araştırmanın amacı, “Langue Musicale Universelle” adlı müzik dilini anlamak, tanıtmak ve müzik camiasına alternatif bir iletişim aracı olarak sunmaktır. Sudre tarafından ortak bir müzik dilinin oluşturulması fikri, müzik bilimcileri arasında önemli bir tartışma konusu hâline gelmesi düşünülmektedir. “Langue Musicale Universelle” kitabında Sudre’nin öne sürdüğü müziğin evrenselliği fikri araştırmada tartışılmış olup bu dilin yararları ve kısıtlılıkları hakkında eleştirel bir değerlendirme sunulmaktadır. Böylece, müzik dilinin evrensel olarak benimseyebilme potansiyelini ve müzik camiasında nasıl bir kabul görebileceğini anlamaya yönelik bir değerlendirme sunulmaktadır.

2. Yöntem

Bu çalışma nitel bir araştırma olup literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması bir araştırmada kullanılan verilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini artırmaya yardımcı olarak, konu hakkında daha önce yapılmış çalışmaları, teorileri; yayınlardan, makalelerden, kitaplardan, tezlerden; yaklaşımları ve sonuçları hakkında bilgi edinmesini sağlamaktadır. Bu bilgiler, araştırmacının kendi çalışmasını tasarlamasına, verilerini yorumlamasına ve sonuçlarını doğru bir şekilde yorumlamasına yardımcı olur (Fink, 2020, s. 9-11). İncelenen “Langue Musicale Universelle” (“Sol Re Sol”) kitapta; J. Sudre’nin müzik dilinin özellikleri, gramer kuralları, sözcük dağarcığı ve dilin işaretlerinin okunuşu gibi konular ele alınmıştır, ayrıca araştırmada dilin nasıl oluşturulduğu ve kullanıldığı, temel prensiplerin tanımlandığı ve dilin nasıl kullanılabileceği hakkında örnekler verilerek dilin temel kurallarını ve yapısını anlamak için gerekli bilgiler açıklanmıştır.

3. Bulgular

3.1. “Langue Musicale Universelle”

“Langue Musicale Universelle” majör dizisinde yer alan yedi notayı kullanarak oluşturulmuş bir müzik dilidir. Kelimeler notaların çeşitli kombinasyonlarıyla elde edilerek, toplamda üç binden fazla bir sözlük geliştirilmiştir. Bu müzik dili yazılı veya sözlü ifade ile sınırlı kalmamanın yanı sıra kodlamalarla, şifreleme yöntemleriyle, renklerle, rakamlarla, el hareketleri ve işaretleriyle, şarkı / solfej söyleme veya müzikal icra gibi yöntemlerle iletişim sağlamaktadır. Ayrıca görme, işitme veya konuşma engellilerin de kullanabileceği bir dildir. “Langue Musicale Universelle”, müzik temelli bir şifre dili olarak da adlandırılabilir (Collins, 2001, s. 91). Sudre’nin majör sistemine dayanarak geliştirilmiş ve çeşitli sembollerin kullanımı ile bir mesajın şifrelenmesine veya çözülmesine yardımcı olabilmektedir (Stephen, 1887, s. 200-201).

“Langue Musicale Universelle” kitabı; “Ön Söz”, “Giriş”, “Sözlük” ve üç bölümden oluşmaktadır. “Ön Söz”de dilin genel tanıtımı, 1827-1862 yılları arası çeşitli komisyonlarla olan yazışmaları ve bu komisyonların raporörlerin değerlendirmeleri yer almaktadır.

Giriş bölümünde “Langue Musicale Universelle” dilin grameri, kullanım şekli, sentaksı (söz dizimi), alfabenin fonetiği (ses bilgisi), aynı zamanda birinci ve ikinci bölümlerin kısa bilgilendirilmesiyle beraber anahtarların anlatımı verilmiştir. Birinci bölümün girişinde ikili ve üçlü nota kombinasyonlu sözcükler yer almaktalar. Bu kısım küçük kelimeleri ve zamirleri temsil etmektedir (Şekil 2).



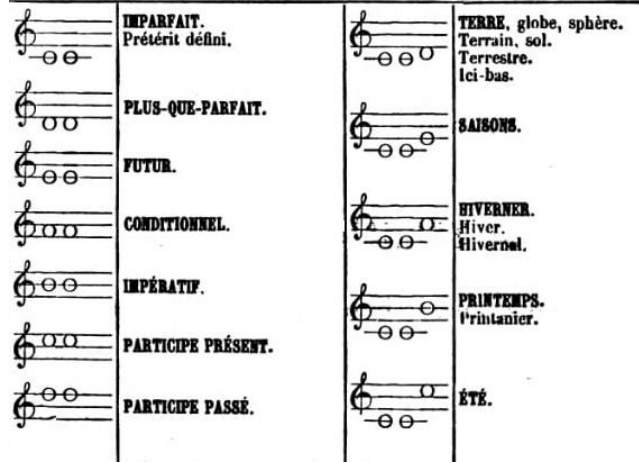
Şekil 2: Zamirler (Sudre, 1866, s. 48).

Birinci bölümün devamı sözlük şeklinde olup her nota kombinasyon örneğinin yanında açıklamalar görmektediriz. Burada dörtlü nota kombinasyonlardan sözcükler oluşturularak yedi anahtarlarla belirli bir kategorilere bölünmekteler. Birinci bölümde “Do” anahtarı, kişinin fiziksel, ahlaki ve entelektüel yetenekleri ve nitelikleriyle ilgilidir. “Re” anahtarı, kişisel eşyalara, ev işlerine ve aileye aittir. “Mi” anahtarı, kişilerin eylemlerine ve eksikliklerine odaklanır. “Fa” anahtarı; seyahat, savaş ve harp gibi kelimeler için ayrılmıştır. “Sol” anahtarında ise güzel sanatlar (heykel, müzik, resim, tiyatro vb.) ile ilgili sözcükler yer almaktadır. “La” anahtarı, sanayi ve ticaret kelimeleri için ayrılmış olup “Si” anahtarı ise devlet, hükümet ve yönetim gibi sözcüklere ayrılmıştır (Şekil 3).



Şekil 3: “Langue Musicale Universelle” Dilinde “Do”, “Re”, “Mi”, “Fa”, “Sol”, “La”, “Si” Anahtarları (Sudre, 1866, s. 40).

“Langue Musicale Universelle” kitabının ikinci bölümünde ikili ve üçlü nota kombinasyonlarına önce anahtarsız bir bölüm ayrılmıştır. Bu bölüm mevsimler, aylar, sayılar gibi kavramlar için ayrılmaktadır (Şekil 4).



Şekil 4: İkili ve Üçlü Nota Kombinasyonları (Sudre, 1866, s. 175).

Bölümün devamında dörtlü nota kombinasyonları anahtarlara sınıflandırılmaktadır. “Do” anahtarı dinî ve tanrısallığa adanmış kavramları ifade etmektedir. “Re” anahtarı, inşaat ve çeşitli ticaretler için ayrılmıştır. “Mi” anahtarı ise edatlar, zarf tamlamaları gibi kavramları içermektedir. “Fa” ve “Sol” anahtarları, tıp ve çeşitli hastalıkları kapsamaktadır. “La” anahtarı, birinci bölümün devamı olarak sanayi ve ticareti kapsamaktadır. “Si” anahtarı ise, hukuk, adalet, yargıçlık ve mahkeme gibi kavramlar için ayrılmıştır.

İkinci ve üçüncü bölümler arası 317 sayfalık bir sözlük tarzı bölüm yer almaktadır. Burada Fransız alfabesine göre A’dan Z’ye kadar tablo şeklinde sırayla Fransızca sözcük, sözel olarak nota kombinasyonu, sözcüğün bölüm içinde yer aldığı sayfa numarası, sütun numarası ve sütunun satır numaraları yer almaktadır (Şekil 5).

ACA				— 5 —				ACG			
Abstraction	sol si mi si	75	3	6	Accablant	ré sol la do	36	2	1		
Abstractivement	sol si mi si				Accablement	ré sol la do					
Abstraire	sol si mi si				Accabler	ré sol la do					
Abstrait	sol si mi si				Accaparement	la ré sol si	80	1	6		
Absurde	mi la ré mi	49	2	2	Accaparer	la ré sol si					
Absurdement	mi la ré mi				Accapareur	la ré sol si					
Absurdité	mi la ré mi				Accélérateur	fa si mi la					
Abus	si sol fa si	98	1	6	Accélération	fa si mi la	63	3	5		
Abuser	si sol fa si				Accélérer	fa si mi la					
Abusif	si sol fa si				Accent	sol do fa la	65	3	5		
Abusivement	si sol fa si				Accentuation	sol do fa la					
Abyme	fa do mi fa	53	2	3	Accentuer	sol do fa la					
Abyme	si sol si do	98	3	1	Acceptable	do la do mi	25	1	2		
Académicien	sol la si do	74	3	1	Acceptant	do la do mi					
Académie	sol la si do				Acceptation	do la do mi					
Académique	sol la si do				Accepter	do la do mi					
Académiser	sol la si do				Acception	si mi fa	15	3	3		
Acajou	ré la la fa	115	2	4	Accès	fa la ré do	61	2	1		
Acariâtre	ré si mi	6	3	3	Accessibilité	fa la ré do					
A cause de	mi sol la la	123	1	5	Accessible	fa la ré do					

Şekil 5: Birinci ve İkinci Bölümlere Dair Sözlük Örneği (Sudre, 1866, s. 255).

Üçüncü bölüm diğer bölümlerden farklı olarak sadece “Do” anahtarla anlatılmış ve beşli nota kombinasyonları içermektedir. Doğa, hayvanlar, mineraller, bitkiler ve krallık gibi kavramlara odaklıdır (Şekil 6).

CLEF DE DO.

Şekil 6: Üçüncü Bölüm. “Do” Anahtarlı Sözcüklerin Örneği (Sudre, 1866, s. 571).

Üçüncü bölümün sonunda, birinci ve ikinci bölümlerdeki gibi sözlük yer almaktadır (Şekil 7).

ALU				ART					
Abeille	do ré fa do si	4	1	6	Alumineux	do fa ré mi sol	20	4	4
Abricot	do mi sol la sol	15	3	5	Amande	do mi sol la si	15	3	6
Abricotier	do mi sol la sol				Amandier	do mi sol la si			
Absinthe	do mi ré fa ré	12	4	2	Amer	do mi ré si ré	12	4	2
Acajou	do mi sol mi si	15	1	6	Amertume	do mi ré si ré			
Acide carbonique	do fa do la sol	20	4	5	Amiante ou Asbeste	do fa do la do	20	1	4
Acide chlorhydrique	do fa do si la	20	2	6	Ammoniaque	do fa ré mi fa	20	4	3
Acide sulphydrique	do fa do si mi	20	2	3	Amphibie	do ré mi ré do	2	4	1
Acide sulfureux	do fa do si ré	20	2	2	Ananas	do mi la do fa	16	1	3
Adivé	do ré sol la sol	2	1	5	Anchois	do ré si do ré	3	1	1
Aigle	do ré la mi si	7	3	6	Anémone	do mi si fa la	18	2	5
Aigrette	do ré la fa si	7	4	6	Angélique	do mi ré mi si	11	4	6
Ail	do mi do si la	11	2	6	Anguille	do ré si sol si	9	3	6
Albâtre (gypseux)	do fa do mi si	19	2	6	Animaux amphibies	do ré mi ré do	2	4	1
Aloès	do mi ré si do	12	4	4	Anis	do mi ré fa sol	12	1	4
Alose	do ré si sol la	9	3	5	Anthracite	do fa do la fa	20	1	4
Alouette	do ré sol do ré	5	3	4	Araignée	do ré fa ré si	4	2	6
Alun	do la ré mi la	20	4	5	Argile (terre)	do fa do ré sol	19	1	4
Alumine	do fa ré mi sol	20	4	4	Armoise	do mi ré si sol	12	4	5
					Arsenic	do fa ré do si	20	3	6

Şekil 7: Üçüncü Bölümüne Dair Sözlük (Sudre, 1866, s. 590).

“Langue Musicale Universelle” müzik dilinde sözlerin anlamı ters okunarak veya ters icra edilerek zıt bir anlam kazanmaktadır. Böylelikle bir sözcüğün nota kombinasyonunu öğrendikten sonra zıt anlamlı söz de kendiliğinden öğreniliyor. Örneğin, “Tanrı” kelimesi, ters okunarak “şeytan” anlamına gelmektedir. İyi kelimesi “kötü”ye, yukarı kelimesi “aşağı”ya dönüşmektedir (Şekil 8). Ayrıca kitapta “italik” yazı stiliyle yazılan sözcükler ters anlam taşımaktalar.

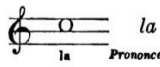
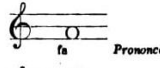

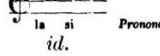
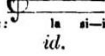
Cette langue offre une particularité qui n'existe dans aucune autre, la possibilité d'exprimer l'inverse de la pensée par l'inverse du signe de cette pensée.

EXEMPLES :

DIEU		Satan	
Le bien		Le mal	
Monter		Descendre	

Şekil 8: Zıt Anlamlı Sözcüklerin Örneği (Sudre, 1866, s. 41-42).

“Langue Musicale Universelle” müzik dilinde kadınlara (féminin) yönelik kullanılan sözlerde, notaların sesli harfleri icra edilerek daha uzun süre seslendirilirken, erkeklere (masculin) yönelik sözlerde notaların sesli harfleri normal sürelerinde seslendirilmektedir (icra edilmektedir). Bu uygulama, müzik dilinde cinsiyet kavramına dair bir ayırım yaparak sözlerin kadın ya da erkek odaklı olduğunu vurgulamaktadır (Şekil 9).

Nominatif ou sujet <i>le</i>	Masculin.	Féminin.
Prononcez :		
Accusatif ou régime direct,	Prononcez :	Prononcez :
Datif ou régime indirect à <i>le</i>		
Génitif ou régime indirect <i>du</i> ou <i>de</i> <i>le</i>	Prononcez :	Prononcez :
Ablatif <i>id.</i>		

Şekil 9: “Sol Re Sol” Dilinde Kadın ve Erkek Cinsiyetlerini Ayırt Etmek İçin Kullanılan Yöntem (Sudre, 1866, s. 42).

Sudre, icat etmiş dilinde birinci oktavda yer alan yedi notayı kullanarak eski porte⁴ yazım şeklini tercih etmekte ve ilk üç çizgiyle yetinmektedir. Sudre'nin müzik dilinde, tek bir nota ile oluşturulan 7 kelime, iki nota ile oluşturulan 49 kelime, üç nota ile oluşturulan 336 kelime, dört nota ile oluşturulan 2.268 kelime mevcuttur. Bu, toplamda 2.660 kelime içermektedir ve eksiksiz bir dil için yeterli kabul edilebilecek bir sayıdır. Dilin kolayca kullanılabilir olması, insanlar arasında uluslararası iletişimde en temel fikirlerin ifade edilmesi için uygun olduğunu gösterir (Gajewski, 1902, s. 12-13).

3.2. “Grammaire du Solresol”

B. Gajewski, 1902 yılında yayımladığı “Grammaire du Solresol” kitabı “Sol Re Sol” dili gramerin son ve düzenlenmiş hâlini sunmaktadır. Kitapta “Sol Re Sol” dilinde yer alan temel gramer kuralları, dilin sözcük dağarcığı, dilin işaretlerinin okunuşu ve bu dilde diğer iletişim araçların kullanımı gibi konular ele alınmaktadır. Fransız alfabe sırasına göre düzenlenmiş kelimeler sözlük şeklinde sunularak günlük hayatta en sık kullanılan ve talep gören sözlerden oluşmaktadır. Gajewski'nin sözlüğü Sudre'nin sözlüğüne göre daha kısıtlı ve sadece dört yüz sözcük içermektedir. Kitapta, “Sol Re Sol” dilinin özellikleri ve avantajları, ayrıca bazı tavsiyeler de verilmiştir. Gajewski kitabında, “Sol Re Sol” dilinde konuşurken kelimeler arasında uygun bir şekilde duraklamaya dikkat etmeyi önermektedir. “Her kelimeyi birbirinden ayırmak için küçük bir duraklama gerekli[dir], böylece dinleyen kişi anlamakta zorluk çekmez ve söylenenleri kolayca anlar” (Gajewski, 1902, s. 13).

⁴16. yüzyılda kullanılan 3 veya 4 çizgili porteler, 18. yüzyılın sonlarına doğru yerlerini 5 çizgili portelere bırakmışlardır (McGrain, 1986, s. 36-37).

3.3. “Langue Musicale Universelle” (“Sol Re Sol”) Dili Yazmanın Çeşitli Yolları

1. “Sol Re Sol”, notaların tam isimleri veya sadece baş harfleri kullanılarak yazılabilen bir sistemdir.

Do, Re, Mi, Fa, Sol, La, Si (Ti)⁵ veya d[o], r[e], m[i], f[a], so[l], l[a], s[i] veya t[i].

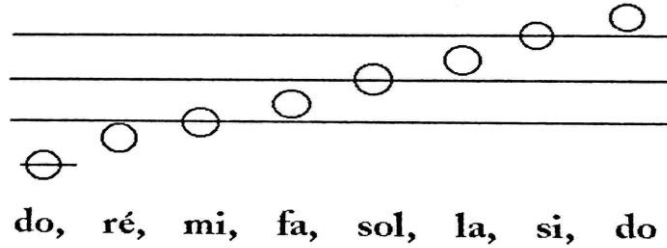
2. Portrenin üst iki çizgisini kullanmadan ilk üç çizgisinde çeşitli nota kombinasyonları yazarak iletişim sağlanmaktadır (Şekil 10).

En Solr sol on peut écrire de plusieurs manières:

1° En toutes lettres: **do, ré, mi, fa, sol, la, si.**

2° En supprimant les voyelles (excepté le o du sol pour le distinguer du si): **d, r, m, f, so, l, s.**

3° En notes sur la portée musicale de trois lignes seulement, sans connaître la musique;



Şekil 10: “Sol Re Sol” Dilinde Nota Kullanımı (Gajewski, 1902, s. 17).

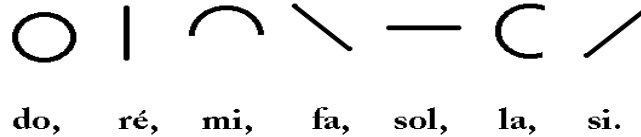
3. “Sol Re Sol” dilinde iletişim kurmak için sayılar kullanılmaktadır. 1’den 7’ye kadar belirli bir rakam kombinasyonları oluşturularak iletişim sağlanmaktadır (Şekil 11).

4° Avec les 7 premiers chiffres, représentant les sept notes, les chiffres étant connus dans tous les pays.

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,
do, r , mi, fa, sol, la, si.

Şekil 11: “Sol Re Sol” Dilinde Rakamları Kullanma Şekli (Gajewski, 1902, s. 18).

4. “Sol Re Sol” dili, özel sembollerle (stenografi) ifade edilmektedir. Bu stenografi, Vincent Gajewski tarafından geliştirilerek, her kelime, yedi sembolün birleşimiyle her bir nota için belirlenmiş semboller kullanılarak temsil edilir (Şekil 12) (Gajewski, 1902, s. 19).



Şekil 12: “Sol Re Sol” Dilinde  zel Semboller (Gajewski, 1902, s. 19).

5. “Sol Re Sol” dilinde icat edilen sembollerle bir kelime oluşturmak için her bir notaya karşılık gelen sembolleri birleştirerek ifade edilmektedir (Tablo 1).

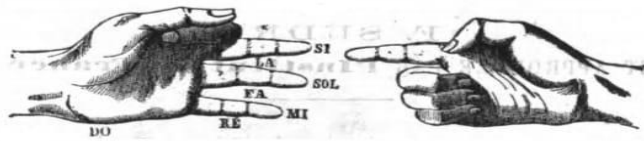
⁵ Bazı dillerde Si notası Ti olarak adlandırılmaktadır (Kaya, 2022, s. 92).

Tablo 1: “Sol Re Sol” Dilinde Özel İşaretlerin Birleşimi (Gajewski, 1902, s. 19).

∠	Sso	Efendim
∟	Sorso	Dil
∩	Fsf	İstemek, istek
∪	Rml	Vermek
∩	Dsf	Gerçekleştirmek
∩	Mssod	Deneğim
∩	rrs (İki aynı nota ortadan çizilmiş olarak ifade ediliyor.)	Aralık ayı

3.4. “Langue Musicale Universelle” Dili Çeşitli İletişim Yolları


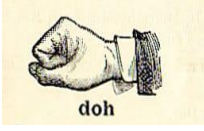





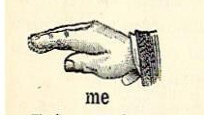













“Langue Musicale Universelle” dili; iletişim için sadece konuşmak, şarkı söylemek, çalgı çalmak, el hareketleri yapmak, telgraf göndermek; görsel sembolleri, stenografıyı ve diğer iletişim araçlarını kullanmakla kalmayıp işitme, konuşma ve görme engelli kişiler için de tasarlanmış bir dildir. Bu dilde, baş ve işaret parmaklarının bükülmesiyle üç çizgili bir nota portesi oluşturulur (Şekil 13). Sağ elin işaret parmağı, sol elin parmaklarına hafif bir baskı uygulayarak müzik notalarını kelimelere dönüştürülmesiyle iletişim sağlanmaktadır.



Şekil 13: Sudre'nin Parmaklar Arası Notaların Yerleşimi (Sudre, 1866, s. 3).

Sudre'nin ölümünden sonra, B. Gajewski tarafından yayınlanan “Grammer du Solresol” adlı kitapta, özel sembollere ek olarak el hareketleri kullanılarak “Sol Re Sol” dilinde iletişim kurulabilir, yazılmaktadır (Gajewski, 1902, s. 20). Ancak, Kodaly yöntemi gibi günümüzde kullanılan müzik eğitimindeki el hareketlerine bakıldığında, J. Curwen tarafından 1872’de yayınlanan “Tonic Sol-Fa method of teaching music” kitabında da yer alan bu işaret sistemini görmekteyiz (Curwen, 1872, s. 4). B. Gajewski küçük değişiklikler katarak, benzer bir işaret sistemi oluşturmuştur (Tablo 2).

Tablo 2: B. Gajewski'nin Özel Sembolleri, J. Curwen'nın Müzik Eğitiminde Kullanılan El Hareketleri ve B. Gajewski'nin Özel Sembollerini Taklit Ederek Ortaya Çıkan El Hareketleri.

Notaların isimleri	B.Gajewski'nin özel sembolleri	J. Curwen'nın müzik eğitiminde kullanılan el hareketleri	B. Gajewski'nin özel sembollerini taklit ederek ortaya çıkan el hareketleri
Do			
Re			
Mi			
Fa			
Sol			
La			
Si			

“Sol Re Sol” dili, renklerle ifade edilebilen bir dil olarak da bilinmektedir. Müzik ve renkler arasında var olduğu düşünülen bir ilişki tarih boyunca birçok kez dile getirilmiştir. Örneğin, Çin uygarlığında vücudun farklı bölgeleri, renk ve müzik notalarıyla ilişkilendirilmiştir (Ryabinin, 2007, s. 172-174). Antik Yunan filozofları Aristoteles ve Pisagor, müzikteki 7 notalı gam ve gökkuşağının renkleri arasında bir ilişki olduğuna inanıyorlardı. Pisagor ve Aristoteles'in yanı sıra renklerin ve müziğin bağlantısı konusunda Da Vinci, Goethe ve Newton gibi büyük isimler de ilgi duymuşlardır. Antik Yunan inancına göre, renkler evrende var olan nesnelere bağlıdır. Bu inanca dayanarak yedi rengin seçimi yapılmış ve bu seçim, güneş sistemi, notalar ve haftanın günleriyle bağlantılı hâle getirilmiştir (Shamey, 2015, s. 4). D. Jameson 1844'te yayımladığı “Colour-Music” kitabında, gökkuşağının renklerini piyano tuşlarına renkli boyama yaparak müzik eğitiminin daha kolay öğrenilmesini önermiştir

(Jameson, 1844, s. 12). Günümüzde birçok piyano eğitimi metodu bu fikirden esinlenmektedir. Bu teorilere dayanarak Sudre ve daha sonra Gajewski, notaları gökkuşağının yedi rengiyle ilişkilendirmiş ve dil sistemlerinde kullanmışlardır. Bu renkler, yukarıdan aşağıya doğru sıralanarak “do” kırmızı, “re” turuncu, “mi” sarı, “fa” yeşil, “sol” mavi, “la” lacivert ve “si” mor olarak belirlenmiştir (Şekil 14).



Şekil 14: “Sol Re Sol” Dilinde Renkler (Gajewski, 1902, s. 5).

Sudre'nin düşüncelerinden biri bu renkleri askerî sinyal sistem olarak kullanılabilmesi; denizde savaş gemileri arasında ses, sinyal bayrakları, ışıklar veya roketler aracılığıyla iletişim sağlamak için kullanılabilmesi yönündeydi (Sudre, 1866, s. 25).

4. Tartışma

Sudre, “Langue Musicale Universelle” kitabına iddialı bir alıntı ile başlamaktadır: “Evrensel bir duyguyu ifade etmek için evrensel bir dile ihtiyaç vardı: Müziği Tanrı yarattı” (Sudre, 1866, s. 2). Bu sözler, A. Berton'a aittir ve Courtin'in (1829, s. 586) ansiklopedisinde yer almaktadır. Sudre, bu sözlere dayanarak, müziğin evrenselliği üzerine yoğun bir inanç taşıdığını göstererek yarattığı müzikal dilin evrensel anlayış ile harmanlanması hedefiyle yola çıkarak kitabında müziğin sınırlarını aşan evrensel niteliğini sergilemeyi amaçlamıştır.

Antoine Fabre d'Olivet (1896, s. 91-92) “La Musique” kitabında müzik ve söz arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Müziğin evrensel bir dil olduğu söylene de iletişimin genellikle ayrıntısız bir şekilde yapılması gerektiğini vurgulayarak müzik, duygular ve duygulanımların iletilmesinde kullanılabilir ancak sözler olmadan müzik muğlak ve belirsiz kalacaktır. Antik Çağda, müzik ve söz birbirinden ayrılmaz olduğundan bahsederek sözün, müziğin fikrini belirleyen bir varlık olduğunu vurgulamaktadır.

Bruno Nettl, “The Origins of Music” adlı kitapta (2001, s. 465-466) müziğin evrensel bir olgu olarak kabul edilmesi zorluğundan bahsederek, müziğin kültürlere göre farklı anlamları ve işlevleri olduğunu belirtmektedir. Müziği evrensel bir olgu olarak ele almak mümkün olsa da kültürel kavramlarının genellemesi temelinde yapmak zor olduğunu ifade etmektedir ve her toplum için müzik sözcüğünün farklı terimlerinin olduğuna dikkat çekmektedir. Orta Doğu dillerinde “musiki”, Almancada “tonkunst”, Çekçede “hudba” olarak adlandırılırken Amerikan kabilesi olarak bilinen Karaayaklar (Blackfoot) dilinde müziğin temel anlamı “saapup” kelimesiyle ifade edilmektedir. “Müzik” sözü, farklı toplumlarda kültürel faktörlere bağlı olarak farklı sözcüklerle ifade edilmektedir. Bu nedenle, müzik kavramı her toplumun kendi dilinde özgün bir şekilde ifade edilmektedir. Dolayısıyla dilin kültürel ve tarihsel arka planının müziğe olan yaklaşımını yansıtmaktadır. Akademik çevrelerde, müzik kavramı genellikle tüm dünyada kabul gören “music” sözcüğü yerine kullanılsa da farklı dillere çevrildiğinde kültürel farklılıkların ortaya çıkması kaçınılmazdır.

Sudre, evrensel bir dil icat etme amacı gütmektedir ancak bu dil yapay bir dil olarak kabul edilmektedir. Doğal dillerden farklı olarak kültürel bir arka planı olmayan, kurallara dayalı bir yapıya sahip olduğu için insanlar tarafından öğrenilmesi kolay görünse de ortak bir dil olarak kullanılması sadece teorik olarak ve belirli bir insan kitlesi için hizmet edebilir. Ayrıca, yapay dillerin yalnızca belirli bir toplumun belirli bir kesimi tarafından kabul gördüğü, genel kabul görmüş bir dil olmadığı ve iletişim sınırlarının belirli olduğu da dikkate alınmalıdır.

5. Sonuç

“Langue Musicale Universelle” (“Sol Re Sol”) dilinin müzikal temelli bir iletişim aracı olduğu ve farklı yöntemlerle kullanılabilirliği görülmektedir. Bu dil, notaları temel alarak kelime ve cümleler oluşturmakla beraber, farklı iletişim yöntemleriyle de ifade edilmektedir. Bu müzik dilinde yazılı, sözlü; kodlayarak, şifreleyerek; renklerle, rakamlarla, el işaretleriyle, şarkı / solfej söyleme veya müzikal icra gibi yöntemlerle iletişim sağlanmaktadır. Ayrıca görme, işitme veya konuşma engellilerinin kullanabileceği bir dil olduğunu görmekteyiz.

Sudre, 1817 yılında müzik dilini icat etmek fikrine kapıldıktan sonra 1827, 1833, 1856 ve 1862 yılına kadar farklı komisyonların raporlarına göre hareket ederek projesine yenilikler kattı (Sudre, 1866, s. 11). Müzik dilini icat ederek Sudre'nin amacı, dünyada müzik aracılığıyla evrensel bir iletişim kurmaktır. Ancak Sudre'nin dilinin, gerçekleştirmek istediği amaçtan uzaklaştığını görmekteyiz. Sudre, geliştirdiği müzik dilini devlet dilleri arasına dâhil etmeyi ve uluslararası bir evrensel dil seviyesine yükseltmeyi amaçladığı için müzik camiasından uzaklaşmıştır (Sudre, 1866, s. 12-17). Bununla birlikte dil yalnızca müzisyenler için ayrılmış bir dil olarak sunulsaydı, belki de bugün dünyanın tüm müzisyenlerinin yanı sıra bu dilde şarkı söyleyerek, müzik aletleri çalarak ve diğer iletişim araçları kullanarak kolayca anlaşabilirdi. Ancak, yapay dillerin yalnızca belirli bir topluluk tarafından kullanıldığı ve geniş bir kabul görmediği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, Sudre'nin dilinin müzik dünyasında da geniş bir kabul görmesi mümkün görünmüyor. Sudre, “Langue Musicale Universelle” adlı dili icat ederek müzikte engelsiz bir iletişim aracı yaratmayı hedeflemişti. Dilin özgün tasarımı, müzik teorisi kavramlarını (örneğin diyez, bemol, ton vb.) kullanmadan majör dizisi ile sadeleştirerek, müzik teorisinden uzaklaşarak bir yapay dil seviyesine getirdi. Ancak, bu yaklaşım dilin asıl amacından uzaklaşmasına neden oldu ve müzik camiası tarafından ilgi görmemesine yol açtı. Ayrıca diğer yapay dillerin daha popüler hâle gelmesi ve dilin yaratıcısı Sudre'nin ölümü sonrasında dilin gelişimi ve tanıtımı için yeterli çabanın gösterilmemesi sayılabilir.

Piperski'ye (2017, s. 56) göre, yapay dillerin gelişimi için anadil konuşucularına ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak bugüne kadar hiçbir yapay dil, geniş bir insan kitlesi tarafından rahatlıkla konuşulacak kadar yaygınlaşmamıştır. Yapay dillerin sade bir sistemle başlatılması cazip görünse de mükemmel olmadığından dolayı netleştirilemeyebilir ve yeni kuralların arkasında kaybolma riski taşır.

İlhan'a (2013, s. 171) göre, yapay diller genellikle birkaç doğal dilin kurallarını kullanarak oluşturuldukları için sadece belirli bir topluluk tarafından benimsenirler ve genellikle sınırlı bir kullanıcı kitlesine sahiptirler. Bu nedenle, yapay diller dünya genelinde geçerli bir dil olarak kabul edilmez. Ayrıca, yapay bir dilin, yapay bir kültürü de beraberinde getirdiği ve bu kültürel dokunun tüm toplumlar tarafından kabul edilemeyeceği düşüncesindedir.

Sudre'nin geliştirdiği dil çeşitli ödüller almasına rağmen dilin pratik kullanımı çok kısıtlı kalmakla beraber, bir toplum tarafından kabul görmediği için zamanla unutuldu. "Sol Re Sol" dilinin karmaşık yapısı ve sadece müzikal nota sistemine dayalı olması da dilin öğrenilmesini zorlaştıran faktörler arasındadır.

Sonuç olarak, "Langue Musicale Universelle" ("Sol Re Sol") dili, tarih sahnesinde kısa bir süre varlık gösteren ancak bir dizi faktörün etkisiyle diğer birçok yapay dil gibi unutulmuştur.

6. Öneriler

Bu dilde notaların sadece isimlerini kullanarak aslında melodiler içine farklı bir metin ya da mesaj sığdırılabilir. Bu yöntem "musical cryptogram" ya da "müziksel şifreleme" olarak da bilinir. Bu teknik, müzik tarihinde birçok kez kullanılmıştır (Sams, 1979, s. 193). Müzisyenler arasında da notaları kullanarak şifreli bir şekilde iletişim kurmak mümkündür. Özellikle, caz müzikte "head arrangements" adı verilen bir yöntem vardır. Bu yöntemde, müzisyenler bir parçayı çalmak için önceden belirlenmiş bir plana ihtiyaç duymadan, doğaçlama olarak bir araya gelirler. Ancak bazen hızlı bir şekilde iletişim kurmak için notaları şifreli bir şekilde kullanabilirler (Gendron, 1993, s. 134).

"Sol Re Sol" dilinin özellikleri arasında, görme, işitme veya konuşma engelli insanlar için erişilebilirliği bulunmaktadır. Görme engelli bireyler için, ellerin belirli bir pozisyona gelmesiyle müzik notalarını kelimelere dönüştürerek iletişim sağlanabilir. Dil, yedi renk ve yedi notanın kombinasyonu ile oluşturulan bir sistemdir. Bu nedenle, "Sol Re Sol" dilinde müzik yapmak veya anlamak, sözel bir dilde anlamak kadar işitme ve konuşma engelli bireyler için de erişilebilirdir. "Sol Re Sol" dilinin özellikle işitme engelli bireyler için önemli bir yararı vardır. Dil, müzik ve ritimle ilgilidir ve bu nedenle işitme engelli bireyler için müziksel bir dil olarak kullanılabilir. "Sol Re Sol" dilinde, müzik notaları ve renklerin belirli kombinasyonları, sözel ifadelerin yerini alabilir. Böylece işitme engelli bireyler, "Sol Re Sol" dilinde bestesi yapılan müzik eserlerini anlayabilir ve kendileri de müzik yapabilirler. Aynı şekilde "Sol Re Sol" dilinin renklerden oluşan sistemi, konuşma engelli bireyler için de erişilebilir bir dil yaratmaktadır. Renklerin belirli kombinasyonları farklı duyguları, nesnelere veya kavramları ifade edebilir ve konuşma engelli bireylerin "Sol Re Sol" dilinde iletişim kurmalarına yardımcı olabilir.

Sonuç olarak, "Sol Re Sol" dilinin işitme, görme veya konuşma engelli bireyler için özel müzik eğitimcileri ile daha kolay anlaşılabilir olduğu düşünölmektedir. Dil, bu bireylerin de müzik yapma ve anlama yeteneğini geliştirmelerine yardımcı olabilir ve müzikle ilgili engelleri ortadan kaldırabilir. Günümüzde evrensel bir dil olup olmadığı tartışılsa da müziğin özü sadece bir sanat dalı değil, aynı zamanda bir iletişim aracı olduğunu söylemek mümkündür ve notaların kullanımı birçok farklı şekilde yaratıcı bir biçimde kullanılabilir.

Kaynaklar

- Arom, S. Bickerton, D. Brown, S. Dissanayake, E. Nettl, B. vd. (2001). *The origins of music*. (N. Wallin, B. Merker, & S. Brown, Dü) Bradford Books.
- Babaç, E. ve Yıldız, G. (2018). Dil gelişiminde müziğin yeri. *NWSA Fine Arts* 13(1), 10-22. doi: <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2018.13.1.D0211>
- Collins, P. (2001). *Banvard's folly*. New-York: Macmillan.
- Courtin, M. (1829). *Encyclopedie moderne*. C 16, Paris: Imprimerie Moreau.
- Curwen, J. (1872). *The standard course of lessons and exercises in the Tonic Sol-fa method of teaching music*. (New edition, Re-written b.), London: Tonic Sol-fa agency.
- Çifçi, M. (2006). Argonun niteliği ve argoya bakış açımız. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi / Journal of Turkish World Studies*, 6(2), 297-301.
- d'Olivet, F. (1896). *La musique*. (R. Philipon, Dü.), Paris: L'Initiation.
- Dulicenko, A. (1995). Solresol. *Nauka i jizn*. (3), 90-93.
- Fetis, F. (1867). *Bibliographie generale de la musique*. Paris: Librairie de firmin Didot freres, fils et Cie, 2. Baskı.
- Fink, A. (2020). *Conducting research literature reviews*. Los Angeles, USA: Sage publications, 5. Baskı.
- Gajewski, B. (1902). *Grammar of Solresol*. La Chaux - de - Fonds: Bibliotheque ESP / Br 271.
- Gajewski, V. ve Kerckhoffs, M. (1886). *Langue universelle de Sudre*. (H. L. Soudier, Dü.) Edité par Paris, Librairie.
- Gendron, B. (1993). Moldy figs and modernists: Jazz at war (1942-1946). *Discourse*, 15(3), 130-157.
- Gural, S. (2009). *Yazık kak samorazvivayuşayasa sistema*. Tomsk: İzdatelstvo Tomskogo universiteta.
- İlkan, İ. (2013). Ortak ve suni dil üzerine. *Von Generation zu Generation: Germanistik Festschrift für Kasım Eği zum 65. Geburtstag*, İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi, 171.
- Jameson, D. (1844). *Colour-music*. London: Smith, Elder and Co.
- Kaya, E. (2022). *Müzik eğitiminde öğretim yaklaşım ve yöntemleri*. (E. Kaya, Dü.), Konya: Eğitim Yayınevi, 1. Baskı.
- Kodukhov, V. (2005). *Vvedenie v yazıkoznanie*. Moscow: Prosveshenie.
- Kulikova, İ. (2016). Teoria proishojdenia yazıka. *Mejdunarodnaya naucno-prakticheskaya konferensia "Problemi Sovremennoy Pedagogiki: Teoriya i praktika"* (49-51). Stavropol: Stavropolski gosudarstvenniy agrarniy universitet.
- Linden, B. (2014). Music and empire in Britain and India: Identity, internationalism, and cross-cultural communication (Palgrave studies in cultural and intellectual history). *The North American Conference on British Studies*, 53, 544-545. UK.
- McAllester, D. (1971, September). Some Thoughts on "Universals" in World Music. *Ethnomusicology*, 15(3), 379-380.
- McGrain, M. (1986). *Music notation: A manual of modern practice*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.

- Öztürk, A. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ana dili etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Piperski, A. (2017). *Konstruivovanie yazikov: Ot Esperanto do Dotrakiyskogo*. Moscow: Alpina non-fiction.
- Prokhorov, A. (1988). *Sovetski ensiklopediceski slovar*. Moscow: Sovetskaya Ensiklopedia.
- Ryabinin, A. (2007). *Sakralnoe na tradisionom vostoke*. Moscow: İV RAN.
- Sams, E. (1979). Musical cryptography. *Cryptologia*, 3(4), s. 193-201.
- Shamey, R. (2015). *Newton, (Sir) Isaac*. Color Science and Imaging Laboratory College of Textiles North Carolina State University, 6. https://doi.org/10.1007/978-3-642-27851-8_364-1
- Stephen, S. (1887). A musical telephone of half a century ago. *The Monthly Musical Record*, 17(201).
- Sudre, J. (1866). *Langue Musicale Universelli*. France: Imprimerie Mazereau.
- Svadost, E. (1968). *Kak vozniakaet vseobshi yazık?* Moscow: Nauka.
- Tchaikovsky, P. (1989). *İzbranie fragmenti pisem, zametok, statey*. İjevsk, Udmurtia: Gosudarstveniy muzey-usadba P. İ. Tchaikovsky.

Extended Abstract

Language is the fundamental tool for communication among individuals. Through language, people express their thoughts, engage in the exchange of information, convey emotions, and communicate effectively in an understandable manner. Throughout history, societies have developed various types of languages to meet diverse communication needs. These languages encompass natural languages, facial expression and gesture languages, drawing or diagram languages, scientific languages, artistic languages, specialized languages, algorithmic languages, and many more varieties. Artificial language is a type of language crafted by humans and typically used for specific purposes.

Throughout history, scientists have undertaken various projects to facilitate communication among people from different cultures and societies. As a result of these efforts, various specially designed artificial languages have been created. One such project is attributed to the French violin instructor and musician Jean François Sudre. In the early 19th century, Sudre endeavored to create a universal musical language and develop this melodic language throughout his life. However, it was only after his death that his work was published under the title “Langue Musicale Universelle” by his spouse in 1866. In 1869, the “Society for the Dissemination of the Universal “Sol Re Sol” language” was established in Paris, and this society continued its activities until the early 20th century.

In the year 1828, Sudre's project gained approval from a commission at the Institut de France consisting of scientists such as Prony, Arago, Fourier, Raoul-Rochette, Cherubini, Lesueur, Berton, Catel, and Boieldieu. Following this approval, Sudre's project went on to achieve numerous awards and medals in various exhibitions and competitions.

Two French scientists, Vincent Gajewski and his son Boleslas Gajewski, made significant contributions to the development of this language. In 1886, V. Gajewski published a book titled “Examen critique de la langue universelle de Sudre” in which he provided a comprehensive overview of Sudre’s project and analyzed its strengths and weaknesses. V. Gajewski highlighted the strengths of Sudre’s project, emphasizing that the language had a simple and understandable structure, outlining the advantages of using it as a tool for international communication. Additionally, V. Gajewski addressed the weaknesses of the Sudre project, stating in the book that it didn’t adequately convey complex and abstract concepts like expressing ideas and conveying detailed thoughts. Moreover, limitations in expressing the complexity of cultural and historical contexts were also noted.

B. Gajewski, who was the president of the Society for the Dissemination of the Universal “Sol Re Sol” language, published a book titled “Grammaire du Solresol” in Paris in 1902. The book explains the fundamental grammar rules of Sudre’s “Langue Musicale Universelle”, along with the characteristics

and advantages of the language. It also provides information about the vocabulary and pronunciation of the language's signs. In this book, B. Gajewski introduced innovations to the "Langue Musicale Universelle" language by adding new tools for communication.

The research addresses the musical language invented by Sudre, known as "Langue Musicale Universelle" ("Sol Re Sol"). Sudre's endeavor is rooted in the concept of creating a universal language in music, and the aim of the book is to explore how this language was constructed, elaborated upon, and how musical symbols were employed. The objective of this research is to comprehend and introduce the musical language called "Langue Musicale Universelle", presenting it as an alternative means of communication within the musical community. Sudre's notion of establishing a shared musical language is expected to have sparked significant debates among music scholars. The idea of the universality of music, as proposed by Sudre in the book "Langue Musicale Universelle", is discussed in the study, providing a critical evaluation of the benefits and limitations of this language. In this way, an assessment is offered to understand the potential for adopting a universally embraced musical language and how it could be received within the music community. The study is qualitative in nature, involving a literature review.

"Langue Musicale Universelle" is a musical language created using the seven notes of the major scale. Words are formed through various combinations of notes, resulting in the development of a vocabulary of over three thousand words. This musical language goes beyond written or spoken expression; it also encompasses methods of communication such as coding, encryption techniques, colors, numbers, hand gestures, and signs, as well as singing/solfege and musical performance. Furthermore, it is a language that can be used by individuals with visual, hearing, or speech impairments. "Langue Musicale Universelle" can also be referred to as a music-based cipher language.

In 1902, B. Gajewski published the book "Grammaire du Solresol", which presents the final and organized version of the grammar of the "Sol Re Sol" language. The book covers fundamental grammar rules of the "Sol Re Sol" language, the vocabulary of the language, pronunciation of its signs, and the usage of other communication tools in this language. The words are presented in a dictionary format, organized according to the French alphabet, and comprise the most frequently used and demanded words in daily life. Gajewski's dictionary is more limited compared to Sudre's and includes only four hundred words. The book outlines the features and advantages of the "Sol Re Sol" language, along with offering some recommendations. In the book, Gajewski suggests paying attention to appropriate pauses between words while speaking in the "Sol Re Sol" language.

The "Langue Musicale Universelle" ("Sol Re Sol") language is a music-based communication tool that demonstrates versatility through various methods of usage. This language utilizes musical notes to construct words and sentences, while also being expressed through different communication approaches. This musical language can be communicated through writing, speech, coding, encryption, colors, numbers, hand gestures, singing/solfege, or musical performance.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/1 2024 s. 427-436, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**TÜRKİYE'DEKİ GÜZEL SANATLAR LİSELERİ BAĞLAMA DERSLERİNDE
ZEYBEK TEZENE TEKNİĞİNİN ÖĞRETİLME DURUMU ÜZERİNE TESPİTLER***

Ali Kerem APAYDIN**

Soner ALGI***

Geliş Tarihi: 3 Eylül 2023

Kabul Tarihi: 7 Kasım 2023

Öz

Nitel bir durum çalışması olan araştırmanın amacı, öğretmen görüşleri aracılığıyla Türkiye'deki güzel sanatlar liselerinde yürütülen bağlama derslerinde zeybek tezene tekniği öğretiminin mevcut durumunu tespit etmektir. Bu amaca yönelik olarak farklı güzel sanatlar liselerinde bağlama derslerini yürüten ve görüşmeyi kabul eden 10 öğretmen ile 6 sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme sağlanmıştır. Bu noktada, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kaynak kullanımı, egzersiz ve etütlerden faydalanması, süreçte karşılaştıkları sorunlar gibi zeybek tezene tekniği eğitimine ilişkin gözlem ve görüşleri hakkında görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilerek yüzde ve frekans değerlerini içeren tablolar ile ifade edilmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bağlama tezene teknikleri, zeybek tezene tekniği, bağlama eğitimi, güzel sanatlar lisesi.

**DETERMINATIONS ON THE TEACHING OF ZEYBEK PLECTRUM
TECHNIQUE IN BAGLAMA LESSONS IN FINE ARTS HIGH
SCHOOLS IN TURKEY**

Abstract

The aim of the research, which is a qualitative case study, is to determine the current situation of teaching zeybek plectrum technique in baglama lessons conducted in fine arts high schools in Turkey through teachers' opinions. For this purpose, structured interviews consisting of 6 questions were conducted with 10 teachers who teach baglama lessons in different fine arts high schools and who agreed to be interviewed. At this point, data were collected through an interview form about the observations and opinions of the teachers in the study group regarding the training of zeybek plectrum technique such as the use of resources, the use of exercises and etudes, and

* Bu çalışma, Doç. Dr. Soner ALGI danışmanlığında 04.08.2023 tarihinde tamamladığımız "Bağlamada Başlangıç Düzeyi Zeybek Tezene Tavrının Öğretimine Yönelik Egzersiz ve Etüt Temelli Bir Öğretim Modeli Önerisi" başlıklı doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır. Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye, 2023.

** Dr.; Millî Eğitim Bakanlığı, Müzik Öğretmeni, akeremapaydin@gmail.com.

*** Doç. Dr.; Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, soneralgi@hotmail.com.

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 14.01.2022 tarih ve 2022/04 sayılı karar.

the problems they encountered in the process. The data obtained were analyzed by descriptive analysis method and expressed in tables containing percentage and frequency values. Based on the research findings, discussion, conclusions and recommendations are given.

Keywords: Bağlama plectrum techniques, zeybek plectrum technique, bağlama training, fine arts high school.

Giriş

Zamanın içerisinde yaşanmışlıklardan doğan ve bunun sonucu olarak da sosyokültürel öğeler barındıran Türk halk müziği; zengin bir melodik yapıya ve bu yapıya bağlı olarak da geniş bir icra sahasına sahiptir. Bu geniş saha içerisinde yörelere göre farklılaşan vokal ve çalgı icra biçimleri vardır. Çalgı icralarında tavrı olarak adlandırılan bu yöresel icra biçimleri bireysel seslendirmeler sonucu ortaya çıkmış olsa da zamanla yöresel bir kimliğe bürünerek kolektif bir nitelik kazanmıştır. Terzi (2016); Türk halk müziğinde tavrı kavramının 2 şekilde algılandığını dile getirerek bu algıları bağlamadaki tezene vuruşları ve yöresel müzik unsurlarına bağlı kalarak yapılan icra şeklinde sıralamıştır (s. 149). Bu noktadan hareketle Türk halk müziğinde tavrı kavramının yöresel icra şekillerinden doğduğunu söylemek mümkündür.

Oral (2010), bağlamada tavrı kavramını “düzenli tezene hareketlerine verilen ad” olarak tezene hareketleri temelinde açıklamıştır (s. 20). Ancak tezene hareketlerinin yanı sıra bağlamada bir tavrı oluşması doğru zamanlama, vurgu, senkronizasyon gibi farklı değişkenlere bağlıdır. Bu bağlamda bir tavrı bağlamada doğru seslendirilmesi, icracının olgunluğunun bir göstergesidir.

Apaydın (2019), bağlama tezene tekniklerinin; doğa sesleri ve farklı çalgılara öykünme, süsleme ihtiyacı, bireysel yetilerin sergilenmesi isteği, basit çok seslilik unsurlarının karşılanması, halk oyunlarının çalgıya yansması gibi değişkenlere bağlı olarak ortaya çıktığını ifade etmiştir (s. 11). Ekici (2012), bağlama tezene tekniklerini “Halay Bölgesi, Zeybek Bölgesi, Teke Bölgesi, Konya Tavrı, Kayseri Tavrı, Yozgat-Sürmeli Tavrı, Ankara Tavrı, Silifke-Mut Yöresi, Azerbaycan Bölgesi, Barlar, Karadeniz Bölgesi, Karşılamlar” şeklinde sıralamıştır (s. 233). Bu tezene teknikleri arasında güzel sanatlar lisesi bağlama öğrencilerinin öğrenirken ve geliştirirken en zorlandıkları tezene tekniğinin Konya, sürmeli ve zeybek tezene tekniği olduğu ve öğretmenlerin tezene tekniklerinin öğretimine geçtikleri sınıf kademesi noktasında ortak bir uygulamaya sahip olmadıkları yapılan katılımcılarla sağlanan görüşmelerde ortaya çıkmıştır (Apaydın, 2023).

Zeybek tezene tekniği, zeybek eserlerinin davul ve zurna ile yapılan seslendirmelerinin taklidine dayalı bir tezene tekniğidir. Bu teknik, tezenenin yukarıdan başlayan uzun vuruşuna müteakip kısa vuruşların alt telde uygulanması esasında şekillenmiştir. Vuruş daima aşağıya doğru başlar ve yukarıda son bulur. “Tellerin bir arada kullanılması sayesinde ritmik-ornamental ve polifonik icra, bu tür çalgılarda da karakteristik bir hâl almaktadır” (Öztürk, 2006, s. 198). Öte yandan bağlama ailesi çalgılarından olan curanın elle çalınarak zeybek eserlerinin seslendirilmesinde kullanıldığı da bilinmektedir.

Müzik eğitim kurumlarının bağlama derslerinde öğretimi yaygın bir şekilde gerçekleştirilen ve günümüz bağlama icracıları arasında önemli bir yere sahip olan zeybek tezene tekniğinin güzel sanatlar liselerinde mevcut öğretilme durumunu tespit etmek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Mevcut durum içerisinde zeybek tezene tekniği öğretiminde kullanılan kaynaklar, yöntemler, konuya özel tasarlanmış eğitim-öğretim

materyallerinin varlığı gibi değişkenler ortak bir öğretim birliği noktasında önem arz etmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi “Güzel sanatlar liseleri bağlama derslerinde zeybek tezene tekniğinin mevcut öğretilme durumu nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Zeybek tezene tekniği çalışmalarında öğrencinin gerçekleştirmesi beklenen kazanımlar ve bu kazanımlara ulaşılma düzeyi nasıldır?
2. Zeybek tezene tekniği icra becerilerinin gelişimi için yalnızca zeybek eserlerinden yararlanılması konusunda katılımcıların görüşleri nasıldır?
3. Zeybek tezene tekniği icra becerilerini geliştirmeye yönelik konuya özel egzersiz ve etütlere yer verilmesine ilişkin katılımcı görüşleri nasıldır?
4. Katılımcıların zeybek tezene tekniği eğitim sürecinde kaynak kullanım durumları nasıldır?
5. Öğrencilerin zeybek tezene tekniği icra becerilerini geliştirmeleri noktasında katılımcıların kendi ürettikleri egzersiz ve etütlerden yararlanma durumları nasıldır?
6. Tezene tekniği öğretimine yönelik hazırlanan eğitim-öğretim materyallerinin yeterliği konusunda katılımcıların görüşleri nasıldır?

1. Yöntem

Bu çalışma görüşme ve belge inceleme veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı nitel paradigmadan faydalanılmış olan bir durum çalışmasıdır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguları doğal ortamı içerisinde anlamayı temel alan bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41). “Bir veya birkaç durumu kendi sınırları içinde (ortam, zaman vb.) bütüncül olarak analiz etme” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 75) şeklinde tanımlanan durum çalışması, nitel araştırmalarda sıklıkla çalışılan bir araştırma desendir.

1.1. Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında iki çalışma grubu vardır. Birinci çalışma grubu zeybek tezene tekniğinin güzel sanatlar liselerinde öğretimine yönelik bilgi toplamak için görüşme yapılan güzel sanatlar liselerinde görev yapan 10 bağlama öğretmeninden oluşmaktadır. İkinci çalışma grubu ise hazırlanan görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin uzman görüşü sunan 2 öğretim üyesinden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci çalışma grubuna ilişkin künye ve demografik bilgiler aşağıda yer alan Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Künye ve Demografik Bilgileri

Kurum Adı	Yaş	Mesleki Kıdem Yılı	Eğitim Durumu	Lisans Eğitimini Tamamladığı Kurum Tipi	Alan Çalgısı	Bağlama Eğitimi Verdiği Toplam Süre (Yıl)
Çanakkale Akçansa GSL	39	12	Yüksek Lisans	Konservatuvar	Bağlama	19
Çankırı GSL	32	10	Lisans	Eğitim Fakültesi	Bağlama	12
Eskişehir Atatürk GSL	38	15	Yüksek Lisans	Eğitim Fakültesi	Bağlama	20
Hatay Bedii Sabuncu GSL	39	15	Yüksek Lisans Yapıyor	Eğitim Fakültesi	Viyola ve Bağlama	22

İstanbul Ataşehir Aydın Doğan GSL	39	11	Yüksek Lisans	Eğitim Fakültesi	Bağlama	14
Manisa GSL	42	16	Yüksek Lisans Yapıyor	Güzel Sanatlar Fakültesi	Bağlama	20
Mersin Nevit Kodallı GSL	45	20	Lisans	Eğitim Fakültesi	Bağlama	1
Tokat GSL	39	15	Yüksek Lisans	Eğitim Fakültesi	Keman	12
Trabzon Akçaabat GSL	41	15	Lisans	Eğitim Fakültesi	Bağlama	30
Bursa Nilüfer Zeki Müren GSL	43	10	Lisans	Konservatuvar	Bağlama ve Tar	22

1.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında güzel sanatlar lisesi bağlama derslerinde zeybek tezene tekniği öğretiminin mevcut durumu hakkında veri toplamak için 2 uzmandan görüş alınarak hazırlanan 6 sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu, bu kurumlarda bağlama derslerini yürüten 10 öğretmene uygulanmıştır. Karasar'a (2016) göre yapılandırılmış görüşmede soruların ne şekilde sorulup hangi verilerin toplanacağı önceden en ayrıntılı biçimde planlanır (s. 212). Görüşmelerin büyük kısmı online görüşme ve telefon yoluyla gerçekleştirilmiş olup az sayıda veri yazılı olarak toplanmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilerek, tablolar halinde frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak sunulmuştur.

2. Bulgular ve Yorum

2.1. Zeybek Tezene Tekniği Öğretiminde Öğretmenlerin Öğrencilerden Gerçekleştirmesini Beklediği Kazanımlar ve Bu Kazanımlara Ne Düzeyde Ulaşıldığına İlişkin Bulgular

Katılımcılara “Zeybek tezene tekniği çalışmalarında öğrencinin hangi kazanımları gerçekleştirebilmesini beklersiniz? Bu kazanımların ne düzeyde gerçekleştiğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar tablo 2 ve tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 2: Zeybek Tezene Tekniği Çalışmalarında Öğrencinin Gerçekleştirmesi Beklenen Kazanımlara İlişkin Katılımcı Görüşleri

Beklenen Kazanımlar	f	%
Zeybek Tezene Tekniği Temel Düzey İcra Becerisi	6	60
Yörenin Müzikal Karakterini İcra Yansıtmaya Becerisi	3	30
Eser İçerisindeki Tavrı Unsurlarını Algılayıp Seslendirme Becerisi	2	20
Yorumlama Becerisi	2	20

Tablo 3: Zeybek Tezene Tekniği Çalışmalarında Öğrencinin Gerçekleştirmesi Beklenen Kazanımlara Ne Düzeyde Ulaşıldığına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kazanımlara Ulaşılma Düzeyi	f	%
Ulaşılabilir	2	20
Kısmen Ulaşılabilir	3	30
Bireysel Olarak Değişiyor	4	40
Güçlük Yaşanıyor	1	10

Yapılan görüşmelerden yola çıkarak zeybek tezene tekniği öğretim sürecinde öğretmenlerin hedeflediği kazanımlar “zeybek tezene tekniği temel düzey icra becerisi, yörenin müzikal karakterini icra yansıtmaya becerisi, eser içerisindeki tavrı unsurlarını algılayıp seslendirme becerisi ve yorumlama becerisi” şeklinde Tablo 2’deki gibi kategorize edilmiştir.

Bu kategoriler arasında “yörenin müzikal karakterini icraya yansıtma becerisi” ve “yorumlama becerisi” kazanımlarının yer alması tavrı seslendirmelerinin birebir nota icrasının ötesinde beceriler gerektirdiği olarak yorumlanmıştır. Temel düzeyde icra becerileri hazır bulunuşluğa bağlı kazanılabilmekteyken yorumlama gibi daha ileri düzey becerilerin çalışma, yöreye yakın olma veya yöresel sanatçıları dinleme gibi dinamiklere bağlı kazanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. 1 katılımcı, pandemi sürecinin eğitim ve öğretim faaliyetleri üzerindeki olumsuz etkisinden dolayı kazanımların gerçekleşmesi noktasında güçlük yaşadığını dile getirmiştir.

2.2. Zeybek Tezene Tekniği İcra Becerilerinin Gelişimi İçin Yalnızca Zeybek Eserlerinden Yararlanılması Konusunda Katılımcıların Görüşlerine İlişkin Bulgular

Katılımcılara “Zeybek tezene tekniği becerilerinin gelişimi için yalnızca zeybek eserlerinden yararlanılması hakkında ne düşünüyorsunuz? Sebepleriyle alakalı düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Zeybek Tezene Tekniği İcra Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Yalnızca Zeybek Eserlerinden Yararlanılmasına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Görüşler	f	%
Yetersiz Olduğunu Düşünen	8	80
Yeterli Olduğunu Düşünen	2	20

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların 8’inin zeybek tezene tekniği öğretim sürecinin yalnızca zeybek eserleri kullanılarak sürdürülmesinin yeterli olmayacağı görüşünü dile getirdikleri görülmektedir. Bu katılımcılar konuya özel hazırlanmış ön alıştırmalardan yararlanmanın önemi üzerinde durmuşlardır. 1 katılımcının, eğitim sürecinde benzer tezene tavrılarının ilişkilendirilmesine yönelik önerisi ile 1 katılımcının tavrı unsurları içeren notaların deşifre becerisine katkı sağlayacağı yönündeki görüşü dikkat çekici olmuştur. 1 katılımcı zeybek tezene tekniği öğretiminde alıştırma olarak zeybek eserlerini yeterli görürken 1 katılımcı da zeybek eserlerinin çalışılmasından önce dinletilmesi ön koşuluyla yeterli olacağını dile getirmiştir.

2.3. Zeybek Tezene Tekniği İcra Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Konuya Özel Egzersiz ve Etütlere Yer Verilmesine İlişkin Katılımcı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Katılımcılara “Zeybek tezene tekniği icra becerilerini geliştirmeye yönelik konuya özel oluşturulmuş etüt ve egzersizlere yer verilmeli midir? Gereçekleriyle açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Zeybek Tezene Tekniği İcra Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Egzersiz ve Etütlere Yer Verilmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Görüşler	f	%
Yer Verilmelidir	8	80
Yer Verilebilir	2	20

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların 8’inin zeybek tezene tekniği öğretim sürecinde egzersiz ve etütlere yer verilmesi gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan diğer 2 katılımcı da egzersiz ve etütlerin zeybek tezene tekniklerinin gelişimine katkı sağlayabileceğini belirtmiş ancak bunu bir gereklilik olarak dile getirmemişlerdir. Bu noktadan hareketle egzersiz ve etütlerin zeybek tezene tekniği öğretiminde kullanılması gereken ve fayda sağlayıcı eğitim-öğretim materyalleri olduğunu söylemek mümkündür. Katılımcılar bu faydaları; “öğrenmeyi kolaylaştırıcı”, “tezene vuruşlarında dengeyi sağlayıcı”, “kazanımlara ulaşmayı kolaylaştırıcı”, “tavrı algılamayı kolaylaştırıcı”, “nota okuma becerilerini geliştirici”,

“çalgı hâkimiyetini artırıcı” faydalar şeklinde kategorize etmişlerdir. Gerçekleşen görüşmelere dayanarak egzersiz ve etütlerin, çalgı eğitim sürecinde devinışsel becerilerin yanı sıra nota okuma becerilerine de yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

2.4. Katılımcıların Zeybek Tezene Tekniğı Eğitim Sürecinde Kaynak Kullanım Durumlarına İlişkin Bulgular

Katılımcılara “Zeybek tezene tekniğı çalışmalarında kullandığınız kaynak/kaynaklar var mı? Varsa bu kaynak/kaynaklar nelerdir?” sorusu yöneltmiş ve alınan cevaplar tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Katılımcıların Zeybek Tezene Tekniğı Eğitim Sürecinde Kullandıkları Kaynaklar

Kullanılan Kaynak	f	%
Güzel Sanatlar Lisesi Çalgı Eğitimi Bağlama	7	70
TRT Türk Halk Müziğı Nota Arşivi	4	40
Bağlamada Düzenler ve Tezene Tavırları-Ali Kazım Akdağ	3	30
Mahallî Sanatçı İcraları	3	30
Uzun ve Kısa Sap Bağlama Eğitimi-Cemalettin Kalender ve Levent Keskin	2	20
Bağlama Eğitimi Yöntem ve Teknikleri-Savaş Ekici	2	20
Kara Düzende Bağlama Eğitimi-Ahmet Saçan	1	10
Bağlama Metodu-Arif Sağ ve Erdal Erzincan	1	10
Bağlama Metodu-Sabri Yener	1	10
Uzun Sap Bağlama Metodu-Bozuk Düzeni-Sinan Haşhaş	1	10
Bağlama Metodu-Gazi Erdener Kaya	1	10

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların birden fazla kaynak kullandığı görülmektedir. Katılımcıların %70’inin “Güzel Sanatlar Lisesi Çalgı Eğitimi Bağlama” kitabını ve %40’ının “TRT Türk halk müziğı nota arşivi”ni kullanıyor olması dışında tüm katılımcıların faydalandığı ortak bir kaynak tespit edilememiştir. Bununla beraber 3 katılımcının eğitim sürecinde dinlemeye dayalı mahallî sanatçıların seslendirmelerine yer verdiği görülmektedir. Ancak bu durumun %30 gibi bir düşük bir oranda olması dikkat çekici olmuştur. Günümüzde hazırlanan bağlama metotlarının genellikle görsel ve işitsel materyallerle desteklenmesi, çalgı eğitiminde görme ve işitmenin önemini vurgulayan bir durum olarak görülmektedir. Öte yandan Kılıç ve Yılmaz’ın (2021) çalışmasında yer alan öğretmen görüşlerine göre öğretimde “Youtube” internet sitesi kullanımının öğrencilerin öğrenme performansı üzerinde etkili olduğu daha hızlı bir öğrenme noktasında yarar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (s. 82). Bu bilgiler ışığında katılımcıların dinleme ve görmeye dayalı materyallerden faydalanma oranının %30 seviyesinde olması, etkili olduğu değerlendirilen bir eğitim-öğretim materyalinden yeterince faydalanılamadığı biçiminde yorumlanmıştır.

2.5. Katılımcıların, Öğrencilerin Zeybek Tezene Tekniği İcra Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Kendi Ürettikleri Egzersiz ve Etütlerden Yararlanma Durumlarına İlişkin Bulgular

Katılımcılara “Zeybek tezene tekniği becerilerini geliştirmeye yönelik yararlandığınız kendinize ait etüt ve egzersizler var mı?” sorusu yöneltmiş ve alınan cevaplar tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Zeybek Tezene Tekniği İcra Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Katılımcıların Kendilerine Ait Egzersiz ve Etüt Kullanma Durumları

Durum	f	%
Kendi Ürettiği Egzersiz ve Etütleri Kullanan	2	20
Farklı Kaynakların Egzersiz ve Etütlerini Kullanan	6	60
Egzersiz ve Etüt Kullanmayan	2	20

Tablo 7 incelendiğinde zeybek tezene tekniği icra becerilerini geliştirmeye yönelik katılımcıların 2’sinin eğitim sürecinde kendi ürettikleri egzersiz ve etütleri, 6’sının da farklı kaynakların egzersiz ve etütlerini kullandıkları görülmektedir. Öte yandan katılımcıların 2’sinin ise zeybek tezene tekniği icra becerilerini geliştirmeye yönelik olarak eğitim sürecinde egzersiz ve etüt kullanmadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların kendi ürettikleri veya farklı kaynaklardan elde ettiği fark etmeksizin %80’lik bir bölümünün zeybek tezene tekniği eğitimi sürecinde egzersiz ve etütlerden faydalanıyor oluşu dikkat çeken bir unsurdur.

2.6. Tezene Tekniği Öğretimine Yönelik Hazırlanan Eğitim-Öğretim Materyallerinin Yeterliliği Konusunda Katılımcıların Görüşlerine İlişkin Bulgular

Katılımcılara “Tezene tekniği öğretimine yönelik hazırlanan eğitim ve öğretim materyallerini yeterli buluyor musunuz? Neden?” sorusu yöneltmiş ve alınan cevaplar tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Tezene Tekniklerine Yönelik Yazılmış Olan Kaynakların Yeterliliği Konusunda Çalışma Grubunun Görüşleri

Görüşler	f	%
Yeterli Bulmayan	9	90
Kısmen Yeterli Bulan	1	10

Katılımcıların 9’u tezene teknikleri özelinde hazırlanan eğitim-öğretim materyallerini yetersiz bulduklarını dile getirmiştir. 1 katılımcı, mevcut kaynakların kısmen yeterli olduğunu ve hazırlanacak yeni kaynaklara da gereksinim olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, kaynak yetersizliğini sayısal anlamda yetersizlik ve içeriğin yetersizliği olmak üzere iki şekilde kategorize etmişlerdir. Katılımcılar, kaynaklarda tezene teknikleri özelinde hazırlanmış alıştırma materyallerinin yetersizliği ve konuların gelişigüzel ele alınmasına bağlı olarak bu kaynakların daha çok repertuvar kazandırmaya odaklı olduğunu vurgulamışlardır. Öte yandan 2 katılımcı, yöresel tezene teknikleri için ayrı ayrı kaynak oluşturulması gerektiğini belirterek böyle bir anlayışla konunun daha ayrıntılı olarak ele alınabileceğini savunmuşlardır. Bu hususta tezene teknikleri konusunun, hazırlığından eğitim sürecine kadar doğru planlanarak bütüncül biçimde ele alınması gereken bir konu olduğu değerlendirilmektedir.

3. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Zeybek tezene tekniği çalışmalarında amaçlanan temel düzeyde icra becerilerinin kazanımlarının, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine bağlı olarak gerçekleşebildiği ancak ileri düzeyde icra becerileri kazanımlarına ulaşmanın; disiplinli çalışma, yöresel bağlama icracılarını dinleme ve o yörelere fiziken yakın olma gibi dinamiklere bağlı olarak geliştiği sonucuna varılmıştır. Bu durum Yaymak'ın (2022) araştırma sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır.

Zeybek tezene tekniği eğitimi sürecinde amaca yönelik oluşturulan ön hazırlık alıştırmalarının “öğrenmeyi kolaylaştırma, dengeli tezene vuruşunu sağlama, deşifre becerilerini geliştirme ve tavır unsurlarını algılamaya yardımcı olma” gibi kazanımlar yönüyle önemli ve gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuç Silifke tezene tekniği icrasına ilişkin İnanıcı'nın (2017) ve Şen'in (2019) çalışmalarında da mevcuttur. Ayrıca Akdağ'ın (2012) çalışması, içerisinde yer alan tezene tekniklerinin öğretimine yönelik oluşturulmuş egzersizler noktasında değerlendirildiğinde bu çalışmanın vardığı sonuçlarla paralellik taşımaktadır. Benzer şekilde Bilici de (2023) Türk halk müziği solfej kitaplarını incelediği araştırmasında egzersizlerin solfej eğitiminde de bir eğitim-öğretim materyali olarak kullanılması gerektiği üzerinde durmuştur (s. 137). Çalışma grubunda yer alan katılımcılar, tezene tekniklerinin öğretimine ilişkin elde olan kaynakların büyük bir kısmını egzersiz ve etüt esasında hazırlanan ön alıştırmalar yönüyle ve nicelik bakımından yetersiz bulunduğunu ifade ederek bu kaynakların daha çok tezene tekniği içeren eserlerin doğrudan öğretimine yoğunlaşan bir öğretim yöntemini benimsediğini belirtmişlerdir. Bu sonuç, Tarım'ın (2008) yüksek lisans tezi çalışmasında bağlama metotları ile ilgili ulaştığı sonuçlarla paralellik göstermektedir. Bu noktada tezene teknikleri eğitimi esasında hazırlanacak kaynakların konu aldığı tezene tekniğini içeriğinde ayrıntılı bir şekilde ele alması önerilmektedir. Bu durum tezene teknikleri için ayrı ayrı kaynakların hazırlanarak konunun daha bütüncül şekilde ele alınmasını sağlayabilir. Böylece bağlamada tezene tekniği öğretim sürecini daha verimli bir hâle gelebilir.

Çalışma grubundaki katılımcıların %70'inin, zeybek tezene tekniği eğitimi sürecinde “Güzel Sanatlar Lisesi Çalgı Eğitimi Bağlama” kitabından yararlandığı fakat tüm katılımcıların bunun dışında ortak bir kaynak kullanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun, katılımcılar tarafından belirtilen “kaynakların içerik olarak yetersiz bulunması” bulgusuna bağlı olarak gelişmiş olabileceği düşünülmektedir. Bu noktada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarının geliştirilmesi çalışmalarının alanda görev yapan ve bu kaynakların birincil kullanıcısı olan öğretmenlerin daha geniş katılımıyla sürdürülmesi önerilmektedir. Böyle bir katılım, bu kaynakların bir eğitim-öğretim materyali olarak daha nitelikli hâle gelmesine ve buna bağlı olarak da kullanıcı sayısının artmasına yardımcı olabilir.

Kaynaklar

- Akdağ, A. K. (2012). *Bağlamada düzenler ve tezene tavırları*. İstanbul: Pan.
- Apaydın, A. K. (2019). *Bağlamada eser yorumlama teknikleri ve bağlama eğitiminde kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Apaydın, A. K. (2023). *Bağlamada başlangıç düzeyi zeybek tezene tavrının öğretimine yönelik egzersiz ve etüt temelli bir öğretim modeli önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bilici A. (2023). Türk halk müziği solfej kitapları üzerine bir inceleme. *İSTEM*, 41, 111-138. <https://doi.org/10.31591/istem.1276324>
- Ekici, S. (2012). *Bağlama eğitimi yöntem ve teknikleri* (2. Baskı). Ankara: Yurtrenkleri.
- İnanıcı, M. K. (2017). *Bağlama eğitiminde yöresel tavırların öğretimine yönelik bir model önerisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik.
- Kılıç A. E. ve Yılmaz R. (2021). YouTube'un eğitsel amaçlı kabul durumunun incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF)*, 1(3), 69-89.
- Oral, M. (2010). *Bağlamada belli başlı yöresel tavırların icrasında bozuk düzen ile bağlama düzeni arası transpozisyonda oluşan duyum farklılıkları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, O. M. (2006). *Zeybek kültürü ve müziği*. İstanbul: Pan.
- Şen, S. (2019). *Güzel sanatlar liselerinde bağlama eğitimi ve öğretiminde karşılaşılan problemler ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tarım, C. (2008). *Millî Eğitim Bakanlığı Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde bağlama eğitimi ile ilgili araştırmalar ve etütler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Terzi, C. (2016). Bağlama icrasında tavır, üslup, yorum, ekol ve doğaçlama kavramları üzerine terminolojik ve algısal saptamalar. A. Koç (Ed.), *1. Uluslararası Nida Tüfekçi Bağlama Sempozyumu* içinde (s.143-152). Avar.
- Yaymak, U. (2022). *Güzel Sanatlar Liselerinde 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin bağlama eğitim öğretim programlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin.

Extended Abstract

Turkish folk music, which embodies the material and spiritual cultural elements of the regions to which it belongs, both in its lyrics, accompanying dances and melodic structure, has a very rich tradition of playing and singing in parallel with this situation. This richness, which is reflected in folk instruments as a technique, carries a local identity. This special form of performance in bağlama, defined as “plectrum techniques”, was formed with reference to plectrum strokes. The zeybek plectrum technique, which is one of these plectrum techniques, has a characteristic structure with its rhythmic structure and plectrum strokes. In our country, bağlama lessons are taught at every level from institutions providing music education to institutions providing amateur music education. This study aims to determine the current teaching status of zeybek plectrum technique in bağlama lessons in fine arts high schools in Turkey through teacher opinions. In this context, the personal information and demographic information of the teachers in the study group of the research, the expected gains in zeybek plectrum technique studies and the level of realisation of these gains, the use of exercises-etudes and the data on the resources used are given.

The research in which qualitative paradigm was used is a case study. The first study group of the research consists of 10 teachers who conduct bağlama lessons in fine arts high schools. The second study group consisted of 2 faculty members whose expert opinion was taken for the questions in the interview form.

A structured interview form consisting of 6 questions was used to collect data to determine the current situation of teaching zeybek plectrum technique in baglama lessons in fine arts high schools. The data obtained at the end of the interviews with 10 teachers were analyzed by descriptive analysis method and tabulated by calculating percentage and frequency values.

The age range of the 10 participants in the study group was between 32 and 45 and the average professional seniority was 13.9 years. Seven of the participants graduated from the faculty of education, two from the conservatory, and one from the faculty of fine arts. The number of participants with bachelor's degree is 4, the number of participants with master's degree is 4, and the number of participants continuing their master's degree is 2. The number of participants who received baglama education at the undergraduate level was 9 and 1 participant received violin education during his undergraduate education. While 9 of the participants gave baglama education for more than 10 years, 1 participant gave baglama education between 1-10 years.

The achievements expected to be realized by the students in zeybek plectrum technique training are categorized as "basic zeybek plectrum technique performance skills, the ability to reflect the local musical characteristics to the performance, the ability to perceive and voice the stylistic elements in the work and the ability to interpret" and the level of achievement of these achievements varies depending on variables such as readiness, disciplined study, being close to the region and listening to local performers.

While the number of participants who thought that it would be sufficient to use only zeybek works as education-teaching material at the point of developing zeybek plectrum technique performance skills was 1, 1 participant stated that it could be sufficient, but these works should be listened to beforehand. 8 participants expressed the opinion that zeybek works alone would not be sufficient and that preliminary exercises specially prepared for the subject should be included in the process.

While 8 participants stated that exercises and etudes specially prepared for the subject should be included in order to improve the performance skills of zeybek plectrum technique, 2 participants stated that exercises and etudes can also be utilized. The participants categorized the gains that can be obtained by making use of exercises and etudes as "facilitating learning, ensuring the balance in the tapping, facilitating reaching the goal, and increasing the control of the instrument".

It was determined that 70% of the participants used the book "Fine Arts High School Instrument Education Baglama" and 40% of them used "TRT Turkish folk music notation archive" in the process of Zeybek plectrum technique training, but they could not agree on a common source.

It was determined that 2 participants used exercises and etudes produced by themselves, 6 participants used exercises and etudes from different sources, and 2 participants did not use exercises and etudes.

While 9 of the participants did not consider the educational materials prepared for the teaching of plectrum techniques sufficient, 1 participant stated that they were sufficient. The participants who advocated the inadequacy of teaching-learning materials categorized this inadequacy as the lack of resources in terms of quantity and the deficiencies in the content of the resources.

Considering that zeybek plectrum technique is included in Konya plectrum technique, it is recommended that plectrum techniques should be taught sequentially from easy to difficult by associating them with each other. The fact that the educational materials to be prepared for the teaching of plectrum technique should cover the subject in detail, both in terms of content and notation, can make the education process more efficient. In order to achieve this, it may be considered to prepare a separate method for each technique. A wider participation of teachers working in the field can be ensured in the development of teacher's guidebooks prepared by the Ministry of National Education. This may increase the number of audiences that will benefit from the resources to be prepared and contribute to the development and quality of these resources.