

ULUSLARARASI

TÜRKÇE EDEBİYAT KÜLTÜR EĞİTİM DERGİSİ

TEKE

ISSN: 2147-0146

Eylül September Volume 13/3 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. 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 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. Adem BALKAYA (*Kafkas Üni.*) - Prof. Dr. Ahmet BENZER (*Marmara Üni.*)  
Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU (*Bursa Uludağ Üni.*) - Prof. Dr. Bahadır GÜNEŞ (*Karadeniz Teknik Üni.*)  
Prof. Dr. Bahri ATA (*Gazi Üni.*) - Prof. Dr. Berna ÜRÜN KARAHAN (*Kafkas Üni.*)  
Prof. Dr. Fatih SAKALLI (*Ankara Hacı Bayram Veli Üni.*) - Prof. Dr. Hasan AKDAĞ (*Mersin Üni.*)  
Prof. Dr. Hatice AYNUR (*Yıldız Teknik Üni.*) - Prof. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN (*Erzincan Binali Yıldırım Üni.*)  
Prof. Dr. Muhittin ELİAÇIK (*Kırıkkale Üni.*) - Prof. Dr. Mustafa ALTUN (*Sakarya Üni.*)  
Prof. Dr. Nilüfer OKUR AKÇAY (*Ağrı İbrahim Çeçen Üni.*) - Prof. Dr. Özden DEMİR (*Trabzon Üni.*)  
Prof. Dr. Özden DEMİR (*Trabzon Üni.*) - Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR (*Alanya Alaaddin Keykubat Üni.*)  
Prof. Dr. S. Yetkin IŞIK (*Bartın Üni.*) - Prof. Dr. Suat ÜNLÜ (*Akdeniz Üni.*)  
Prof. Dr. Süleyman EROĞLU (*Bursa Uludağ Üni.*) - Prof. Dr. Şener DEMİREL (*Fırat Üni.*)  
Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY (*Kafkas Üni.*) - Prof. Dr. Zekeriya KARADAVUT (*Akdeniz Üni.*)  
Prof. Dr. Zekerya BATUR (*Uşak Üni.*) - Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN (*Hitit Üni.*)  
Doç. Dr. Burak TELLİ (*Sütçü İmam Üni.*) - Doç. Dr. Ceyhun OZAN (*Atatürk Üni.*)  
Doç. Dr. Efecan KARAGÖL (*Bülent Ecevit Üni.*) - Doç. Dr. Elif Emine BALTA (*Düzce Üni.*)  
Doç. Dr. Ender KAZAK (*Düzce Üni.*) - Doç. Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞİ (*Dumlupınar Üni.*)  
Doç. Dr. Figen KILIÇ (*Mersin Üni.*) - Doç. Dr. H. Şenay ŞEN (*Gazi Üni.*)  
Doç. Dr. Hacer ULU BİLİM (*Afyon Kocatepe Üni.*) - Doç. Dr. Hasan MÜNÜSOĞLU (*Ankara Üni.*)  
Doç. Dr. İhsan Sabri ÇEBİ (*Tekirdağ Namık Kemal Üni.*) - Doç. Dr. İsmail ÇOBAN (*Artvin Çoruh Üni.*)  
Doç. Dr. İsmail TAŞ (*Bolu Abant İzzet Baysal Üni.*) - Doç. Dr. Kürşad Çağrı BOZKIRLI (*Kafkas Üni.*)  
Doç. Dr. Mehmet Akif GÖZİTOK (*Erzurum Teknik Üni.*) - Doç. Dr. Murat AKARSU (*Ağrı İbrahim Çeçen Üni.*)  
Doç. Dr. Murat ÖZŞAHİN (*Afyon Kocatepe Üni.*) - Doç. Dr. Nilay ÇAĞLAYAN DİLBER (*Ahi Evran Üni.*)  
Doç. Dr. Nuray KAYADİBİ (*Kırıkkale Üni.*) - Doç. Dr. Safiye SARICI BULUT (*Gazi Üni.*)  
Doç. Dr. Serkan ÇAKMAK (*Atatürk Üni.*) - Doç. Dr. Sezgin DEMİR (*Fırat Üni.*)  
Doç. Dr. Tuba TOMBULOĞLU (*Ankara Yıldırım Beyazıt Üni.*) - Dr. Öğr. Üyesi Emine ER (*Kafkas Üni.*)  
Dr. Öğr. Üyesi Hakan SARITİKEN (*Düzce Üni.*) - Dr. Öğr. Üyesi Hanife YAMAN (*Gaziosmanpaşa Üni.*)  
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ŞEN (*İstanbul Üni.*) - Dr. Öğr. Üyesi Müzahir KILIÇ (*Ağrı İbrahim Çeçen 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](http://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 13/3. sayısını (51. sayısını) sizlerle paylaşmaktayız.

Dergimizin bu sayısının “Kapak”, “Editörden” ve “İçindekiler” sayfalarında Cengiz ALYILMAZ tarafından 2024 yılında Tebriz’de çekilmiş ipek bir Tebriz halısının görüntüsüne yer verilmiş; söz konusu sayfalar Öğr. Gör. M. Fatih KILIÇ ve Doç. Dr. Onur ER tarafından tasarlanmıştır.

Büyük emeğin ve özverinin ürünü olan dergimizin 13/3. sayısında yayımlanan makalelerin Türkçe, edebiyat, kültür ve eğitim alanlarında çalışan bilim insanlarına ve Türklük Bilimi tutkunlarına yararlı olması ve eksiklerimizin hoşgörüle karşılanması en büyük isteğimizdir.

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

*Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ*

## CONTENTS / İÇİNDEKİLER



### Araştırma Makaleleri / Research Articles

**Elvin YILDIRIM**

İÇ ASYA'DA DEMİR ÇAĞINA GEÇİŞ / KARASUK KÜLTÜRÜ VE TÜRKLER  
*TRANSITION TO THE IRON AGE IN INNER ASIA / KARASUK CULTURE AND TURKS*

**816-837**

**Yusuf ULUSOY**

ÇOK DİLLİLİK VE DÎVÂNU LÛGATİ'T-TÜRK  
*MULTILINGUALISM AND DÎVÂNU LÛGATİ'T-TÜRK*

**838-848**

**Çetin KASKA**

OSMANLI DÖNEMİNDE YAZILAN FARŞÇA BİR TEFSİR: TEFSİR-İ SÛRETİ'L-KADR  
*A PERSIAN TAFSIR WRITTEN IN THE OTTOMAN PERIOD: THE TAFSIR OF THE SURAH AL-QADR*

**849-867**

**Mustafa ALKAN**

EZOP ANLATILARINI İÇEREN LETÂYİFÜ'L-HİKÂYÂT'IN DİL VE İMLA ÖZELLİKLERİ  
*LANGUAGE AND SPELLING FEATURES OF LETÂYİFÜ'L-HİKÂYÂT CONTAINING AESOP  
NARRATIVES*

**868-899**

**Lira MAIRAMBEK KYZY - Murat AKA**

19. YÜZYIL SONLARINDA OSTROUMOV'UN ORTA ASYA TÜRK HALKLARINDAN DERLEDİĞİ  
ATASÖZLERİ

*A COLLECTION OF PROVERBS BY OSTROUMOV FROM THE TURKIC PEOPLES OF CENTRAL ASIA  
AT THE END OF THE 19th CENTURY*

**900-944**

**Özgül ÖZBEK**

TARAMA SÖZLÜĞÜ'NDE OLUMSUZ İNSAN KARAKTERLERİNİ ADLANDIRAN SÖZLERİN  
DUYGU ULAMI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

*WORDS MENTIONED IN "TARAMA SÖZLÜĞÜ" INDICATING NEGATIVE SIDES IN HUMAN  
CHARACTER*

**945-957**

**İhsan Sabri ÇEBİ**

TÜRKÇEDE BAZI BULAŞMA (CONTAMINATION) ÖRNEKLERİNDE ANLAMIN BULAŞMA  
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

*THE EFFECTS OF MEANING ON CONTAMINATION IN SOME CONTAMINATION EXAMPLES IN  
TURKISH*

**958-969**



**Reyhan Gökben SALUK**

DUMÉZİL VE TRİNİTE TEORİSİ

*DUMÉZIL AND THE TRINITY THEORY*

**970-985**

**Bahri KUŞ**

ÇÖZÜMLEMESİ İSİM + YARDIMCI FİİL ŞEKLİNDE YAPILAN BİRLEŞİK FİİL SORUNUNUN  
ÇÖZÜMÜ: İSİM FİİL TAMLAMASI

*SOLUTION OF THE COMPOUND VERB PROBLEM WHICH IS ANALYZED IN THE FORM OF NOUN +  
AUXILIARY VERB: NOUN VERB COMPLEMENT*

**986-1002**

**Ece EKŞİ - Yakup ÇELİK**

MÜFİDE FERİT TEK'İN *AYDEMİR* ROMANINDA TÜRK MİTOLOJİSİNE AİT MOTİFLER

*MOTIFS OF TURKIC MYTHOLOGY IN MÜFİDE FERİT TEK'S NOVEL AYDEMİR*

**1003-1020**

**Ayşegül OGUZ NAMDAR - Yusuf GÜNAYDIN - Caner ÖZDEMİR**

LEYLA FONTEN KİTAPLARININ İÇERDİĞİ EVRENSEL DEĞERLERE GÖRE İNCELENMESİ  
*EXAMINING LEYLA FONTEN BOOKS ACCORDING TO THE UNIVERSAL VALUES THEY CONTAIN*

**1021-1034**

**Merve COŞGUN DEMİRDAĞ - Adnan TAŞGIN**

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM OKURYAZARLIĞI VE ÖĞRETİM PROGRAMI  
FARKINDALIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

*THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS' CURRICULUM LITERACY AND  
CURRICULUM AWARENESS*

**1035-1052**

**Mehmet ER**

ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN SOSYAL HAYATTA YAŞADIĞI SORUNLARIN DİL  
ÖĞRENİMİNE YANSIMALARI

*REFLECTIONS OF INTERNATIONAL STUDENTS' SOCIAL LIFE PROBLEMS ON LANGUAGE  
LEARNING*

**1053-1069**

**Cemal ÜÇOĞLU - Tazegül DEMİR ATALAY**

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN “DİL BİLGİSİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ” GELİŞTİRME  
ÇALIŞMASI

*DEVELOPING A LANGUAGE KNOWLEDGE MOTIVATION SCALE FOR MIDDLE SCHOOL STUDENTS*

**1070-1089**

**Mustafa CEYLAN - Ali KIRCI**

TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ OKUNABİLİRLİK VE OKUDUĞUNU ANLAMA AÇISINDAN  
ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

*INVESTIGATION OF TURKISH COURSE BOOKS IN TERMS OF READABILITY AND READING  
COMPREHENSION IN THE CONTEXT OF LEARNING DISABILITY*

**1090-1112**

**Safiye SARICI BULUT**

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE SOSYAL-DUYGUSAL VE AHLAKİ GELİŞİM İLE İLGİLİ BİR  
İNCELEME

*A STUDY ON SOCIAL-EMOTIONAL AND MORAL DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS*

**1113-1128**

**Ali KARATAŞ - G. Candan HAMURCU**

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ  
*INVESTIGATION OF CLASSROOM TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION*

**1129-1145**

**Birsel AYBEK - Duygu GÖKTAŞ**

UZAKTAN EĞİTİMDEN YÜZ YÜZE EĞİTİME GEÇİŞ SIRASINDA YAŞANAN ÖĞRENCİ  
DAVRANIŞLARINDAKİ DEĞİŞİMİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

*INVESTIGATION OF THE CHANGE IN STUDENT BEHAVIOR EXPERIENCED DURING THE  
TRANSITION FROM DISTANCE EDUCATION TO FACE-TO-FACE EDUCATION ACCORDING TO THE  
VIEWS OF TEACHERS*

**1146-1162**

**Hamdi KARAMAN - Ömer YILAR**

İLKOKULLARDA ÜCRETSİZ OLARAK DAĞITILAN YARDIMCI KAYNAK KİTAPLAR İLE İLGİLİ  
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

*TEACHER OPINIONS ON AUXILIARY RESOURCE BOOKS DISTRIBUTED FREE OF CHARGE IN  
PRIMARY SCHOOLS*

**1163-1179**

**Önder KORKMAZ-Mustafa GÜÇLÜ**

HÜSEYİN HÜSNÜ CIRITLI'NIN TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİ VE  
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

*HÜSEYİN HÜSNÜ CIRITLI'S VIEWS ON TEACHER TRAINING PROCESS AND TEACHING  
PROFESSION IN TÜRKİYE*

**1180-1195**



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/3 2024 s. 816-837, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

## İÇ ASYA'DA DEMİR ÇAĞINA GEÇİŞ / KARASUK KÜLTÜRÜ VE TÜRKLER

**Elvin YILDIRIM\***

**Geliş Tarihi: 22 Haziran 2024**

**Kabul Tarihi: 13 Ağustos 2024**

### Öz

Güney Sibirya Bölgesi'nde Afanasyevo, Okunevo, Andronovo kültürlerinin ardından Geç Tunç Çağı-Demir Çağı başı denilebilecek bir dönemde MÖ 1200 yıllarından itibaren ilk buluntularının Karasuk Irmağı yakınlarında keşfedilmesi üzerine bu adla anılan bir kültür dönemi tespit edilmiştir. Kronolojik olarak Klasik Karasuk ve Kammenni Log keşfi üzerine Geç Karasuk olarak iki safhaya ayrılmıştır. Çin'in kuzeyinde kalan topraklarda, Güney Sibirya Altay-Sayan çevresi ve Kazakistan topraklarında varlığı tespit edilen Karasuk kültürü dönemi maddi kültür unsurları büyük ölçüde Andronovo kültürünükilere benzemektedir. Bu bakımdan köken olarak onları Andronovo kültürüne bağlayanlar bulunmaktadır. Bununla birlikte Andronovo toplumu ile Çin'in kuzeyinden gelen gruplarla karışımı sonrası ortaya çıktıkları üzerine görüşler de mevcuttur. Kamenka ve Tepsey gibi önemli yerleşim alanlarının bulunduğu yerde pek çok mesken, maden ocağı, dökümhane kalıntılarına ulaşılmıştır. Kazakistan sahasına kadar çok geniş bir sahada Karasuk kültürü dönemine ait tunçtan dökülmüş bıçak, hançer ve balta gibi ürünler elde edilmiştir. Mezarların ise kare veya dikdörtgen formlu sanduka biçimli olduğu ve yassı plakalarla çevrelendiği, mezar sandukasının üstünün de yine kalaslarla veya taş plakalar ile örtüldüğü, halka veya kare formlu kuşatma içerisine alındığı akraba olduğu düşünülen kişilere ait mezarların kuşatmalarının birbirlerine eklendiği görülmektedir. Bu çalışmamız ile Karasuk kültürü döneminin kronolojik bakımdan yayıldığı coğrafyada bıraktıkları maddi kültür kalıntılarının karakteristik özelliklerini, etkileşimde oldukları topluluklar ve kültürleri, değişimlerini, Türklerle olan bağlantılarını ortaya koymaya ve Karasuk kültürü üzerine bir bakış ortaya koymaya çalışacağız.

**Anahtar Sözcükler:** Sibirya, Kazakistan, Karasuk, bozkır, konargöçer, Türkler.

### TRANSITION TO THE IRON AGE IN INNER ASIA / KARASUK CULTURE AND TURKS

#### Abstract

The period known as the Karasuk culture was identified following the discovery of the first artifacts around the Karasuk River from around 1200 BCE, marking the beginning of the Late Bronze Age to the Early Iron Age, after the Afanasyevo, Okunevo, and Andronovo cultures in the Southern Siberia region. Chronologically, it is divided into two phases: Classic Karasuk and finding after Kammenni Log, later it was classified as Late Karasuk. The material culture elements of the Karasuk culture period, found near the Karasuk River, Altai-Sayan region of Southern Siberia, and the territories of Kazakhstan, bear a significant resemblance to those of the Andronovo culture. Consequently, there are theories connecting them to the Andronovo culture in terms of origin. However, some

\* Doç. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, [elvinyildirim34@gmail.com](mailto:elvinyildirim34@gmail.com)

opinions suggest that they emerged as a result of a mixture between the Andronovo society and groups coming from the north of China. Numerous settlements, mines, and foundry remains have been discovered in significant locations such as Kamenka and Tepsey. Products such as bronze knives and axes from the Karasuk culture period have been obtained in a vast area extending to the territory of Kazakhstan. The graves are square or rectangular in shape, surrounded by flat plates, and the top of the burial casket is covered with logs or stone slabs. The graves of individuals believed to be relatives are enclosed in circular or square-shaped enclosures, with the enclosures of graves thought to belong to related individuals being interconnected. With this study, we aim to explore the characteristic features of the material culture remnants left by the Karasuk culture in the geographically widespread area during its chronological spread. We will delve into the interactions with the communities and cultures they engaged with, as well as their exchanges and influences, to shed light on their connections with the Turks and present a perspective on the Karasuk culture.

**Keywords:** Siberia, Kazakhstan, Karasuk, steppe, nomadic, Turks.

### 1. Karasuk Kültürü Araştırmalarının Başlangıcı

Ruslar I. Petro'nun 1718 yılı emri ile Sibiry'a da bulunan Hakasya topraklarındaki kurganlarda çalışmalara başlamışlardır. İlk kazı çalışmaları D. G. Messerschmidt tarafından 1721-1722 arasında yapılmıştır. (Novgorodova, 1970, s. 10). Karasuk mezar höyükleriyle ilgili ilk bilgilere ise I. G. Gmelin'in kayıtlarında rastlamak mümkündür. Gmelin, kazdığı mezarları günlüklerine "tvorilnye" şeklinde kaydetmiştir (Kiselev, 1937, s. 137). Sibiry kurganları üzerine sistematik kazılar ise 1877 yılında Minusin'de ilk müzenin kurulmasıyla başlamıştır. Böylece Sibiry'a da kazı yapmaya yetkili arkeoloji topluluğunun oluşumu sağlanmıştır. Bu topluluğun başında müzenin de kurucusu olan *Nikolay Mihjajloviç Martyanov* bulunmaktaydı. Böylece D. A. Klements, A. V. Adriyanov, İ. P. Kuznetsov-Krastnoyariy, İ. S. Bogolubskiy, İ. A. Lopatin, İ. T. Savenkov Sibiry arkeolojisi üzerine çalışmalara başlamıştır (Vadetskaya, 2014, s. 17). İ. P. Kuznetsov 1884 yılında Krasnoyarsk'da bulunan Askiz'de 17 mezarda, ardından 1907'de Sinyavino köyünde 6 mezarda kazı yapmıştır (Vadetskaya, 1986, s. 51). Yerel halktan bu süreç içerisinde pek çok antik eser satın alınmış, kazı ve yüzey araştırmaları yapılmış ve müze eser bakımından oldukça zengin hâle getirilmiştir. Bu bakımdan Klements tarafından hazırlanan müze eserlerinin kataloğu, Martyanov tarafından yayımlanmıştır (Klements, 1886). A.V. Adriyanov 1894'te Tuba Nehri ve Minusin şehrinde Kuznetsov'un çalışmasında bahsettiği dört köşe levhalı taş mezarlara rastlamış fakat onları önemsememiştir. Ardından 1914 yılında A. Y. Tugarinov Lugavskoye köyü yakınlarında benzer 5 mezar kazmıştır. Gorodtsov, 1916 yılında Güney Sibiry Tunç Çağı'nı ilk kez dönemlendirmiştir (Novgorodova, 1970, s. 11). Hakasya'nın Bateni kenti yakınlarındaki Karasuk Irmağı yakınlarında S. P. Teploukhov tarafından bulunan 38 mezar sonrası bu kültür dönemi *Karasuk* adıyla anılmaya başlanmıştır.

Teploukhov, bu kültür döneminin karakteristik özelliklerini ortaya koyup bunların Andronovo kültürü ile olan olağanüstü benzerliklerine dikkat çekip Tom ve Biy'de de benzer özellikte seramiklerin bulunduğu mezarları işaret etmiştir. Ayrıca 1914 yılında Tugarinov tarafından tespit edilen mezar buluntularını da inceleyip bunları da Karasuk kültürüne dâhil edip özellikle bıçak saplarının ve şekillerinin hem Baykal Bölgesi'ndekilerle hem de Çin tarafındakilerle bağlantılı olduğunu tespit etmiştir (Vadetskaya, 1986, s. 51). Karasuk kültür dönemi abideleri üzerine oldukça önemli eserler veren ve tespitlerde bulunan Kiselev'e göre bu dönem üzerine çalışmalar ancak 1917 sonrası sistemli hâle dönmüştür. O, bu dönem öncesinde daha çok Tagar kültürüne ait mezarların ilgi

çektğini, ancak Sovyet İhtilali sonrasındaki çalışmaların Karasuk kültürü maddi kalıntıları üzerine gerçekleşme fırsatı bulabildiğini ve G. P. Sosnovskiy, V. P. Levasheva, M. P. Gryaznov, C. M. Sergeev, A. P. Markov, P. S. Rikova, O. A. Grakov ve kendisinin yaptığı kazılarda elde edilen malzemeler ile hem kronolojik hem de Karasuk kültürünün yayılımı açısından önemli bulgular elde ettiklerini belirtmiştir (Kiselev, 1937, s. 137-139).

Kiselev; 1929, 1931 ve 1932 yaz kazı sezonlarında Krivinsk köyü Tube Irmağı çevresinde, Bistroy ve Ust Side'de Side Irmağı çevresinde, Ust Erbi ve İlinsk Dağı etrafında Karasuk kültürüne ait mezarlarda kazı çalışması yürütmüştür (Kiselev, 1937, s. 138). Novgorodova da Kiselev gibi 1917 ihtilalinin yansımaları sonucu Moğolistan'da 1921 yılında gerçekleşen halk devriminin arkeolojik araştırma ve saha çalışmalarının yürütülmesi için elverişli koşullar yarattığını ifade etmiş (Novgorodova, 1970, s. 11) ve Taş Çağı'ndan Tunç Çağı'nın sonuna ve Karasuk kültürünü de kapsayacak şekilde *Antik Moğolistan* adlı eseri ile Moğolistan'ın erken tarihini kaleme almıştır (Novgorodova, 1989). Bununla beraber Karasuk kültürü ve diğer kültür dönemleri de dâhil olmak üzere L. P. Kızlasov, G. A. Maksimenkov, A. N. Lipsk, M. D. Hlobistin, N. L. Çlenova ve B. N. Pyatkina gibi Güney Sibirya arkeolojisi üzerine çalışmalar yapmış, teoriler üretmiş pek çok uzman daha bulunmaktadır. Günümüzde hâlâ Sibirya Bölgesi'nde ve Sibirya dışında da pek çok kazı çalışması yürütülmektedir. Bu çalışmalar bazen farklı kültür dönemleri veya topluluklar üzerine olsa da bazen tesadüfi olarak beklenmeyen bölgelerden şaşırtıcı şekilde maddi kalıntılara ulaşılabilmektedir. Bu bakımdan tüm kültür dönemleri için de geçerli olmak üzere arkeolojik kazıların her zaman düşünülenin aksine çevirebilecek sürprizlere açık olduğunu hatırlamak ve güncel çalışmaları takip etme gerekliliğini unutmamalıyız. Bu bakımdan Karasuk kültürünün doğduğu ve yayıldığı topraklar üzerine de farklı görüş ve iddiaların bulunduğunu görülmektedir.

## 2. Karasuk Kültürüne Ait Maddi Kalıntıların Bulunduğu Yerler ve Tartışmalar

Sibirya Tarihi ve Arkeolojisi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde ilk keşif ve yüksek orandaki buluntunun Minusin çevresinde tespit edilmesi üzerine Güney Sibirya ile özdeşleşmiş Karasuk kültürünün aslında sanılandan çok daha geniş bir çevreye yayılmış olduğu tespit edilmiştir. Buna göre maddi kültür kalıntıları bakımından Güney Sibirya, Kazakistan, Moğolistan ve hatta Çin topraklarında yayıldığı görülen Karasuk kültürü toplumu Tunç Çağı'nın son safhalarında bu geniş topraklarda önemli gelişmelerin gerçekleşmesini sağlamıştır. Andronovo topluluğunun devamı olan atlı konargöçer bu insanlar hayvancılık ile uğraştıkları için sürüleri için en uygun olan bölgelerde varlık göstermişlerdir.

Buna göre Kiselev, diğer çalışmalarıyla beraber değerlendirdiğinde Karasuk kültürünün sadece Yenisey etrafında değil Ordos'tan Kazakistan'a kadar çok geniş bir sahadaki varlığının belirlendiğini hatta A. Salmoni'nin Lu'ya ait koleksiyonuna dair yayınındaki Karasuk formlu tunç ürünler de hesaba katıldığında Çin'in kuzeyi de dâhil bu yayılım sınırlarının daha da geniş bir hâl aldığı ifade etmektedir (Kiselev, 1937, s. 139). Pek çok arkeolog Kiselev'in öngörülerinde ne kadar haklı çıktığını çalışmalarında dile getirmiştir.

Kazakistan'ın merkez bölgesinde bulunan ve Gryaznov tarafından yapılan çalışmalar sonrasında Karasuk kültürü dönemine ait olduğu iddia edilen mezarlar mevcuttur. Gryaznov buradaki Karasuk varlığının Kiselev'in iddiası doğrultusunda doğudan bir sızma neticesinde gerçekleşmediği düşüncesinde olup Karasuk kültürünün Kazakistan toprakları için kuzeyde Tobol ve güneyde Turgay Irmakları sınırını geçmediğini ve yayılımın son sınırının bu iki ırmağın

doğusunda kalan topraklarda olduğunu belirtmiştir (Gryaznov, 1952, s. 162). Burada Gryaznov'un fikrine göre *Begaz Dındıbay* abideleri dikkate alınarak Karasuk kültürünün burada yerel bir gelişim izlediği düşüncesinde olduğunu görürüz. Bununla beraber Gryaznov'un bu fikrine karşı görüşler de mevcuttur. *Orta Yenisey Bozkırlarındaki Arkeolojik Abideler* adlı eseri ile Neolitik Dönem'den Taştık kültürünün sonuna kadar Orta Yenisey kültür dönemi özellikleri üzerine çalışan E. B. Vadetskaya, Orta Yenisey Bölgesi Karasuk kültürü döneminde dahi Tuva'dan ve daha uzak bölgelerden gelen sızmaların Minusin kabilelerini heterojen hâle getirdiğini ifade etmiştir (Vadetskaya, 1986, s. 167). Margulan-Orazbayev-Akişev ve Kadırbayev tarafından yazılan *Orta Kazakistan'ın Antik Kültürü* adlı eserde burada tespit edilen Geç Tunç Çağı abideleri Karasuk kültürünün yerel bir formu olmayıp dışsal benzerliklere sahip fakat kendine has özellikleri de bulunan bir kültür olduğunu belirtmişlerdir (Margulan- Akişev- Kadırbayev- Orazbaev, 1966, s. 46). Onların görüşüne bir destek de Karasuk kültürü üzerine çalışmaları ile bilinen Novgorodova'dan gelmektedir. Ona göre Kazakistan, Ust Ob, Çelyabinsk, Üst Tobol ve diğer batıdaki Tunç Çağı benzerleri Karasuk kültürüne özgü sayılmazlar ve Karasuk kültürünün batı sınırları Yenisey'in sol yakası ve Abakan bozkırlarıdır. Bununla birlikte yayılım sahası batıda olmasa da doğuda çok geniştir. Novgorodova Karasuk kültürünün Doğu Türkistan, Tuva, Transbaykal, İç ve Dış Moğolistan'da yayıldığını ifade etmiştir (Novgorodova, 1970, s. 3).

Karasuk kültürüne ait maddi kalıntılar sadece Sibirya'da Yenisey ve çevresi, Kazakistan ve Moğolistan'da elde edilmemiştir. İlginç bir buluntu örneği 1967 yılında Hazar Denizi'nin kuzeybatı kesiminde Astrahan ekspedisyon ekibi tarafından elde edilmiştir. Guryevsk yani Kazakistan'ın bugünkü Atıray eyaleti Tengiz Rayonu'nda Ata-kul Gölü'nün güneydoğu kısmında Karasuk kültürü dönemine ait keramikler elde edilmiştir. Melentyev'e göre bu keramikler Kustanay'dan elde edilenler ile fakat en çok da Dandıbay Mezarlığı 11 numaralı höyük ve Begaz 1, 23 numaralı höyükten elde edilenlerle benzer özelliktedirler (Melentyev, 1975, s. 42).

Bununla beraber Karasuk kültürü dönemine ait olan bıçak ve hançerler tahmin edilenden çok geniş bir sahada elde edilmiştir. Bu sahalar Karasuk kültürünün yayılım alanı içerisinde görülmemektedir. Uzmanların bu bölgelerde maddi kalıntılar elde edilmesine bakışı, elde edilen maddi kalıntıların bir ithalat kalemi olabileceği şeklindedir. Çlenova'nın 1973 ve 1991'de yaptığı çalışmalar Karasuk kültürü bıçaklarının Yenisey dışında batıdaki buldukları yerler ve hançer / bıçakların benzerlikleri üzerine olmuştur. Buna göre batıda Kazakistan dışında da Karasuk kültürüne ait maddi kalıntılar elde edilmiştir. Ural çevresi ve Doğu Avrupa'da elde edilen Karasuk bıçak ve hançer sayısı 1973 yılında toplam 16'dır. Bunlardan 14'ü Başkurtistan'ın güneyi, Aşağı Don Bölgesi, Kuzey Kafkasya, Ukrayna ve Silezya'da 2 tanesi ise PriKazanskoye Poveljya ve Kuzeybatı Moskova Oblastı'nda elde edilmiştir (Çlenova, 1973, s. 201). Çlenova buluntuların genel olarak MÖ X-VIII yy. arasında olduğunu fakat malzemeler üzerinde analiz yapılma fırsatı olmadığı için net cevap verilemese de Sibirya'dan ithal olma olasılıklarının bulunduğunu ve bunun Kuzey Kafkasya'daki kültürler tarafından Geç Seymin ve Erken Ananın tarafından yapıldığını belirtmektedir (Çlenova, 1973, s. 202). Bununla beraber her geçen yıl yapılan kazılar sonucu yeni buluntular da elde edilmiştir. Bunlardan ilginç olanlardan biri Karadeniz'in kuzeyinde de Karasuk kültürü dönemine ait bir bıçağın elde edilmiş olmasıdır. Tesadüfi olarak Dnepropetrovsk Oblastı'nda Pavlogradski'de tarla süren çiftçinin bulduğu Karasuk kültürü tunç hançeri bölge için de bir ilk olmuştur (Romaşko-Kalagina, 1991, s. 269). Harvin, Karasuk kültürü dönemi maddi kalıntılara benzer bu gibi ürünlerin Orta Avrupa'dan Kore'ye kadar hatta çabalanırsa çok daha farklı bölgelerde de elde edilebileceğini ifade ederken, bu buluntuların özellikle Karasuk kültürü bıçaklarının herhangi bir tasnife tutulmadığını ve

belli başlı özellikler üzerinde durulduğunu *Karasuk Problemi* başlıklı makalesinde derinlemesine ele almış ve “*henüz kültürel bir tanıma sahip olmayan bıçakların “Karasuk” olarak adlandırılacak herhangi bir temeli yoktur*” şeklinde ifade etmiştir (Harvin, 1994, s. 2-3).

Baykal ve çevresinde elde edilen pek çok maddi kültür kalıntısı Karasuk kültürü dönemi insanının bu bölgelerde de yaşadığını ortaya koymuştur. Bölge üzerinde çalışan uzmanlar Karasuk kültürü dönemi mezarlarını bu coğrafyada da keşfetmişlerdir. Karasuk mezarlarından döneme özgü süs eşyaları, bıçak, hançer ve ok ucu gibi malzemeler elde etmişlerdir. Buna göre özellikle Baykal’ın doğusunda kalan topraklarda Tunç Çağı Karasuk kültürü tarzında ve muhtemelen bir dizi Yassı Taş mezar kültürü ile temsil edilmektedir ayrıca bölgede elde edilen Karasuk tunç buluntuları Çin’in kuzeyinde elde edilenler ve Moğolistan’da elde edilenlerle belirli bir benzerlik gösterirken özgün tarafları da bulunmaktadır (Dikov, 1958, s. 53). Bununla beraber Baykal’ın doğusunda elde edilen tunç ürünler tip özellikleri bakımından Yenisey Karasuk kültürü özellikleri taşımaktadır (Grişin, 1968, s. 182). Peşinden gelen Geç Tunç Çağı ise Yassı Taş mezar kültürü ile temsil edilmektedir. Bununla beraber Novgorodova Güney Moğolistan’daki, Tsagaan-Saburga Dağı’nda keşfedilen eski bakır madenleri, Övörhangay’da bulunan gömü kompleksi ve hayvan üsluplu bulgular, Karasuk kültürüne ait tunç eşyaların doğrudan Moğolistan’da üretilebileceğini düşündürdüğünü, çünkü gerekli kaynakların burada bulunduğunu ifade etmiştir (Novgorodova, 1989, s. 15). Bu bakımdan Andronovo kültürü sonrası Yenisey çevresinde Karasuk kültürü, Baykal etrafında Karasuk ve yassı taş mezar kültürü ve Moğolistan’da Karasuk kültürünün bölgedeki baskın nüfusunun kültürünün ortaya çıkışı ve gelişim dönemi olduğunu söylemekte bir beis yoktur. Bu durumda yazılı kaynakların başta Çin kaynakları olmak üzere bu dönem coğrafyası ve üzerinde yaşayan topluluklar hakkında bilgi kırıntıları vermeye başladığı dönem ile kronolojik olarak uçurum var mıdır? Bunun cevabının aranması gerekmektedir.

### 3. Karasuk Kültürünün Kronolojik Olarak Başlangıcı ve Sonu

Karasuk kültürü dönemine adını veren, Bakır ve Tunç Çağı dönemlendirmeleri ile 1929 yılında kaleme aldığı çalışması ile pek çok araştırmacının başvurduğu Teploukhov, Karasuk kültürünü MÖ 1000 yılına tarihlendirmiştir (Teploukhov, 1929, s. 45-46). Ardından Sibirya Bölgesi üzerine çok değerli çalışmaları bulunan Kiselev bölgedeki Neolitik Dönem’den Hunlara kadar ciddi tetkiklerde bulunmuş ve o, Yenisey’deki Karasuk kültürünü gelişim ve ilerleme açısından Andronovo kültürünün ardından, batıdaki Kimmerler ve Hvalin kültürü ile eş zamanlı olarak MÖ 1200-800 arasına tarihlendirmiştir (Kiselev, 1951, s. 178). Kızlasov ise Kiselev’e göre biraz daha erken bir hesaplama ile MÖ XIII-VIII olarak tarihlendirmiştir (Kızlasov, 1991, s. 25). Vadetskaya da Karasuk kültürü dönemini MÖ XIII yüzyılda başlatmış ve Kızlasov’dan farklı olarak son dönemini MÖ VII yy’a tarihlendirmiştir (Vadetskaya, 2014, s. 43). Margulan Orta Kazakistan’da tespit edilen ve Karasuk kültürüne atfedilen (Begaz-Dandıbay) mezarlar üzerinde yapılan incelemeler sonucunda kronolojik olarak bu mezarların Minusin Havzası, Altay Ob Nehri Bölgesi numuneleri ve Zaural’da Zamareyev<sup>1</sup> (Andronovo kültürünün bir safhası) dönemi ile eş zamanlı olduklarını ifade etmişlerdir (Margulan- Akişev- Kadyrbayev- Orazbaev, 1966, s. 7). N. L. Çlenova Karasuk kültürünü MÖ XV. yy’a tarihlendirmiştir. Novgorodova Çlenova’nın bu görüşünü, onun Luristan Bölgesi ile bağlantı kurma gayretine bağlarken, İran’ın batısı, Doğu Türkistan, Moğolistan

<sup>1</sup> Ural sahasında Andronovo kültürü üzerine çalışmaları ile bilinen Salnikov Zamareyev Safhası’nı kronolojik olarak MÖ X-VIII. yüzyıllara tarihlendirmiştir. Bk. K.V. Salnikov, *Oçerki Drevney İstorii Yujnogo Urala*, İzdatelstva Nauka, Moskva, 1967, s. 325.



ve Sibiryaya arasında dağlar ve çöllerle ayrılmış geniş alanların bulunduğunu ve onun sonuçlarını uzak ve coğrafi olarak farklı bölgeler arasındaki analogilere dayandırarak sıkı bir bilimsel inceleme yapmadığını belirtmektedir (Novgorodova, 1989, s. 128). Gerçekten bize göre de Sibiryaya ve Ön Asya arasında bağlantı kurma gayretinden başka boş bir çaba olarak görünmektedir. Zira karşılaştırmaya çalışılan malzemeler eldeki tek tük tunç malzemenin öteye gitmemektedir. Ne dönemi aydınlatacak bir yerleşim sitesi ne de mezarlık tespit edilebilmiştir. Bununla beraber dönemi Teploukhov'a yaklaştırarak MÖ XI yy.'a tarihlendiren Savinov gibi uzmanlar da mevcuttur (Savinov, 2004, s. 116). Konargöçer yaşam sebebiyle atlı muharip bu toplulukların hareket kabiliyetleri göz önünde tutulursa uzak diyarlarda Sibiryaya menşei ürünlerine tesadüf etmek şaşırtıcı gelmeyecektir. Arkeoloji biliminin doğası gereği yeni elde edilen buluntular Karasuk kültürünün doğuşu, gelişim ve dönüşümleri ile ilgili olarak yeni görüşlerin ortaya konulmasını sağlayabilir. Mevcut hâlde yapılan incelemelere göre Karasuk kültürünün en erken başlangıcı olarak MÖ 1300 ve MÖ 1200 yılları üzerinde durulmakta ve son dönemi ise MÖ VII. yy'a kadar getirilmektedir. Bu dönem aynı zamanda Minusin'de Tagar kültürünün yaşandığı dönemle eş zamanlıdır.

#### 4. Karasuk Kültürünün Gelişimi ve Karakteristik Özellikleri

Karasuk kültürü mezarlarından elde edilen buluntular ilk olarak Teploukhov tarafından tasnif edilmiştir. Onun verdiği bilgilere göre üzeri toprakla örtülmüş kurganlar yükseklik bakımından farklılık gösterir; bazen düz höyükler gibi görünürken bazen yüksekliğin 10 metreye kadar çıktığı örnek mezarlar da bulunmuştur. Mezarlar genellikle tabanları da dâhil olmak üzere yanları kalın levhalardan yapılmış dikdörtgen bir çit ile çevrilmiştir. Köşelerde ve çitin duvarlarının çoğunluğunda sık şekilde dik duran yüksek levhalar (4-5 metre yüksekliğe, 35 ton ağırlığa kadar ulaşabilir.), çitin kısa eksenini boyunca güneybatıdan kuzeydoğuya yönelik şekilde konumlandırılmıştır. Taş bakımından yoksun bölgelerde, çitler mevcut olmayabilir ancak bir taş malzeme varsa, höyüğün tabanında düzgün bir dörtgen çerçeve içinde simetrik taşlar yerleştirilir. Tek bir höyükte birden fazla mezar bulunabilir ve mezarlar güneybatıdan kuzeydoğuya doğru yönlendirilir ve önceki tüm kültürlerin mezarlarıyla aynı yönelim korunmuş olur (Teploukhov, 1929, s. 45). Tıpkı Andronovo döneminde olduğu gibi Karasuk kültürü döneminde tunçtan değerli ürünler yapılmıştır. Ölünün gömülmesi esnasında yanına süs eşyalarını, içinde yiyeceklerle birlikte bir çömlek, biraz et ve bıçak koymuşlardır. Mezarları derin değildi. Sığ çukurlara taşlardan bir kutu / sanduka yapıp üzerini de bir levha ile kuşatıp çevresini fazla yüksek olmayacak şekilde örmüşlerdir (Vadetskaya, 2014, s. 15).

Karasuk kültürü mezarlıkları ön kültürlerle göre daha fazla mezar içermektedir. Afanasyevo ve Andronovo mezarlıkları 10-15 arası mezar içerirken Karasuk mezarlıklarında 100'den fazla mezar bulunmaktadır. Bu husus dönem olarak nüfusun artmış olduğu göstermektedir (Kiselev, 1951, s. 109). Mezarlarda elde edilen insan kalıntılarında göre o dönem yaşayan insanların antropolojik olarak evropoid tipte, yuvarlak kafalı ve mongoloidliğin önemsiz derecede mevcut olduğu ifade edilmektedir (Kızlasov, 1991, s. 25). Karasuk dönemi maddi kültür kalıntıları, mezar yapı özellikleri ve mezarlardaki insan kalıntılarının antropolojik tipi bakımından dört bakış üzerinden değerlendirilmeler mevcuttur. Buna göre ilk görüş Karasuk kültürünü Andronovo kültürüne, ikinci görüş Orta Asya bozkırları ve Çin'in kuzeybatısı ile bağlantılı görmekte, üçüncü görüş yakın doğu bağlantıları üzerinde durmakta ve son görüş Orta Asya'dan gelen Pamir-Fergana tipi insanlar ile bağlantı kurmaktadır (Topsakal, 2017, s. 51). Novgorodova, *Karasuk Kültürü ve Problemleri* üzerine yazdığı eserinde sonuç olarak dönemi karakterize eden bıçak, hançer, çömlek, süs eşyaları, kelt, insan antropolojisi, mezar yapı üslubu gibi meseleleri yayılım sahası ve elde edildikleri bölgelere göre

analiz etmiştir. Bu analiz yapılırken Afanasyevo ve Andronovo kültürü unsurları da göz önünde bulundurulmuş ve Karasuk kültürü iki gruba ayrılmıştır. Birinci grup abideleri Çarkov Ulus, Tes, Tube'deki Tes, Bateni, Karasuk I, Bıstraya, Mahov Ulus ve Orak olarak sınıflandırılmıştır. Buradaki mezarlıklardan elde edilen bıçak, hançer, kelt, çömlek vb. öğeler Orta Asya'dan elde edilenlerle paralellik arz etmekte ve Yenisey Havzası'na yeni gelen kabileler olduğunu göstermektedir. Mezarlar kare ve kuşatmaları daire şeklinde yapılmıştır. Mezar yapımı Andronovo'ya yakındır. Ölü mezara sırt üstü ve kuzey-doğu yönünde yatırılmıştır ve bu mezarlar Yenisey Irmağı'nın sağ kıyıları ile Tuba arasında, Hakasya'nın merkezinden Bateni'ye kadar yayılmıştır (Novgorodova, 1970, s. 173). Antropolojik olarak ilk grup insanının Afanasyevo, Karasuk, Andronovo karışımı olduğu ve Mongoloid bir sızmanın da bulunduğu ifade edilmiştir. İkinci grup ise Tabat, Volçii Log, Karasuk IV, Karasuk VI, Lugovsk, Fedorov Ulus, Beyskaya Şahta'da elde edilen mezarlıklar ve buradan elde edilen buluntular üzerine yapılmıştır. Burada tespit edildiği üzere ağaç ve taş kullanılan mezarlarda ölülerin başı güneybatı istikametine doğru çevrilmiştir. Burada elde edilen ve günlük yaşamda kullanılan eşyalarda Afanasyevo ve Okunev kültürü geleneklerinin sürdürüldüğü, Antropolojik olarak ise insanların Afanasyevo tipinde oldukları ifade edilmektedir (Novgorodova, 1970, s. 176).

Yukarıda belirtilen görüşler arasında nüfusun da artmış olmasına ve farklı tipte ve cinsiyette insan kalıntılarının bulunmasına bağlı olarak göçe bağlı nüfus sızması teorileri bulunmaktadır. Karasuk kültürü paleoantropolojisi üzerine önemli bir çalışmaya imza atan antropolog Rykushina sızma sebebinin aksine Karasuk tipi antropolojisinin önemli ölçüde Mongoloid özelliklerin katkısı bulunmakla birlikte Evropoid nüfus dairesine atfedilebileceklerini, Minusin Havzası'ndaki Karasuk döneminde brakikefal<sup>2</sup> tiplerin yüksek konsantrasyonu, büyük Avrasya ırkının yayılma alanındaki bilinen brakikefalinizasyon merkezlerinden yeni etnik grupların bu bölgeye MÖ 2. ve 1. bin yıl arasında nüfuz etmesiyle açıklanamayacağını, çünkü Okunev kültürü döneminde bile MÖ 3. bin yılın başından MÖ 2. bin yılın ilk yarısına kadar bağımsız bir brakikranyî odak bulunduğunu, Karasuk öncesi dönemlerin (Okunev ve Andronovo-Okunev kökenlerinden) kadın nüfusunun muhtemelen orman-step bölgesinin ana çekirdeğinin oluşturulmasında rol almış olabileceğini ifade etmiştir (Rykushina, 2007, s. 20). Rykushina incelediği Karasuk kültürü mezarlarında Orta Kazakistan Andronovo tipi ve Okunev kültüründen gelen nüfusa özgü özelliklere atıfta bulunmaktadır (Rykushina, 2007, s. 92).

Antropolojik insan tipi olarak Karasuk ve Andronovo kültürü bağlantıları böylece ortaya konulmuştur. Benzerlikler sadece insan tipi açısından değil maddi kültür unsurları bakımından da sarihtir. Hem mezar yapı üslubu bakımından hem de Karasuk kültürü dönemi çömlüklerinin Andronovo kültürü ile benzerlikleri vardır. Özellikle kavanoz yapısı, düztabanı, bezemeleri bakımından benzerliklere sahip olduğu ifade edilmektedir. Bu kültür aktarımının ortak yaşam içerisinde gerçekleşmiş olduğu yapılan kazılar sonucu tespit edilmiştir. Buna göre Kiselev tarafından Ust Erbi'da erken Karasuk dönemi olarak değerlendirilen mezarlık bunun güzel bir örneği olup 4 ve 26 numaralı mezarlarda Andronovo ve Karasuk kültürünün bir aradaki varlığı kesin unsurlarla tespit edilmiştir (Kiselev, 1937, s. 162). Kiselev bu benzerlik ve birlikteliğin C. M. Sergeeva'nın Batı Sibirya ve Altay'da yaptığı kazılarda da açıkça görüldüğünü ve Andronovo-Karasuk genetik birliğinin mevcut olduğunu ifade etmiştir (Kiselev, 1937, s. 162). Hlobistına da Karasuk-Andronovo Andronovo kültürü Sıde Karasuk I, Mokhov Ulus mezarlıklarının hepsinin Ust Erbinsk adı ile bir

<sup>2</sup> Brakikefal/Brakisefal eski yunanca Braki (kısa) ve kefal (kafa) sözlerinden türemiştir. Antropolojik tip olarak daha uzun başlı olanlar ise dolikosefal olarak tanımlanmıştır.

araya getirilerek burada yaptığı kazı ve araştırmalar sonucunda Andronovo kültürü unsurlarının (halka şeklinde kuşatmalar, çift mezar sandukaları, seramiklerdeki geometrik bezemeler, kavisli bıçaklar vb.) Karasuk mezarlıklarında cenaze törenlerine kesinlikle yerleşmiş bulunduğunun kanıtlandığını ifade etmiştir (Hlobistina, 1970, s. 128). Bununla beraber Hara Haya (Kara Kaya) adı verilen Karasuk kültürü mezarlığında daha önce örneğine tesadüf edilmemiş bir mezar daha keşfedilmiştir. 8 no'lu mezar Andronovo kültürü döneminde olduğu gibi bir kadın ve erkeğin birlikte yatırıldığı ilk aile mezarı olarak Karasuk kültürü literatürüne, mezarlarda elde edilen diğer Andronovo gelenekleri ile beraber (Andronovo kültürü Alakul safhası çömlekleri) Kızlasov tarafından MÖ XIII. yy'a tarihlendirilerek erken Karasuk kültürü mezarları olarak geçirilmiştir (Kızlasov, 1971, s. 179). Lipski de Karasuk kültürüne ait Abakan yakınlarında kazdığı 37 Karasuk mezarının hem ön kültür Andronovo ile hem de kendi ardılı Tagar ile ortak özellikler ve malzemeler taşıdığını ve bu mezarların o dönemki nüfusun kültürel gelişiminin çeşitli aşamalarını ifade ettiğini özellikle 1-3 ve 8 no'lu mezarlarda Andronovo kültürü usulünde gömülmüş cesetlerin (cenin durumunda, dizler bükük vb.) ve o dönem keramiklerinin elde edildiği 12 no'lu mezarda ise sırt üstü yatırılmış bir cesedin bulunduğu tam bir Tagar mezarı olarak yapıldığını (Lipski, 1949, s. 77) bununla beraber mezarlardan birinden Tagar çömlek parçaları çıktığı belirtmektedir (Lipski, 1949, s. 81). Bununla beraber tüm ortak unsurlara rağmen Karasuk kültürü ve Tagar kültürü birlikteliğini kabul etmeyenler de bulunmaktadır. N. L. Çlenova Karasuk kültürü ve Tagar kültürü özelliklerinin aynı bölgede bulunmasının birbirleriyle hiçbir ortak yanı olmayan heterojen unsurların veya aralarında genetik bağlantı bulunan unsurların birleşimi olabilir bu sebeple Tagar'ın Karasuk'tan kaynaklandığını iddia etmek için bir neden olmadığını antropolojik değişimin en önemli verilerden biri olduğunu ifade eder ve maddi buluntular üzerinden Andronovo kültürünün Tagar kültürü üzerinde Karasuk kültürüne göre çok daha fazla rolünün bulunduğunu belirterek Tagarların bir kısmının Karasuklarla karıştığını, ortada bir dil sorunu bulunduğunu bunların yani Tagarların ya Ket dili ya da Samoyed dili konuştuklarını iddia etmiştir (Çlenova, 1963, s. 63). Herhangi bir dil verisi olmamasına rağmen ve bir dil argümanı gösterememelerine rağmen bu teoriler Çlenova tarafından üretilmiştir. Antropolojik ve arkeolojik bakımdan elde edilen tüm unsurlar Andronovo-Karasuk ve Tagar kültürü birlikteliğini göstermesine rağmen bu teorilerin kültürel birlikten uzaklaştırma çabaları olduğunu düşündürmektedir.

Mezarlardan elde edilen eşyalar Karasuk kültürünün karakteristik özelliklerini yansıtıyordu. Bıçaklar, hançerler ve çömlekler bu işte ilk sırada idiler. Ardından ise süs eşyaları gelmekteydi. Süs eşyaları içerisinde tunçtan yapılmış kolye uçları oldukça önem arz etmektedir. Bu tarz kolye uçlarına benzer olarak pek çok çalışmada tesadüf edilmektedir. Volkov ve Novgorodova ortak yayımladıkları makalede özellikle bu kolye uçları üzerinde durmuşlardır. Moğolistan'da Tunç Çağı araştırmalarına yeterince hakkının verilmediğini belirten bu iki araştırmacı Tunç Çağı abideleri arasında tesadüfen fark edilen bu kolye uçlarının hem Güney Sibirya'da hem de Moğolistan'da oldukça fazla bulunduğunu ve benzer kolye uçlarının Kazakistan'da da (Bilkıldak) elde edildiğini belirtmişlerdir (Volkov-Novgorodova, 1960, s. 155-160). Söz konusu kolye uçları Karasuk kültürünün Moğolistan'daki varlığının en büyük delillerinden sayılmaktadır. Altın az da olsa Karasuk kültürü döneminde elde edilmiştir. Çlenova her ne kadar bölgenin ve kültürün maddi buluntularını Ön Asya ve Ortadoğu ile karşılaştırarak (Çlenova, 1972, s. 258) bölgenin zengin kültür varlığına Batı'da kök arasa da işin gerçeği İç Asya hem Türklerin hem de diğer milletlerin atalarının eşsiz abideleri ile doludur. Çlenova'nın söz konusu makalesine göre Karasuk kültürü dönemine ait bazı mezarlardan tesadüfi olarak altından yapılmış ürünler elde edilmiştir. Altınların bu kadar az bulunmasının

sebebini Çlenova da tıpkı Vadetskaya gibi mezarların soyulmuş olmasına bağlamaktadır (Çlenova, 1972, s. 259). Orta Yenisey Bölgesi'nde en çok yağmalanan mezarlar Karasuk kültürü dönemine ait mezarlar olduğu için Vadetskaya onları yağmalayanların Tagarlar olduğunu iddia etmiştir (Vadetskaya, 2014, s. 15). Bu iddianın delillerle ortaya konulması daha isabetli olurdu. Oysa bu iddiaya göre Tagar kültürü dönemi mezarlarından ciddi oranda Karasuk kültürü ürünün elde edilmiş olması gerekirdi diye düşünmekteyiz. Atalar kültü gereği antropolojik bakımdan aynı soyun devamı olan ve bir arada yaşadıkları ortada olan Tagar halkınca kutsal sayılan mezarlara el sürülmemiş olduğunu düşünmekteyiz.

Maddi kültür kalıntıları içerisinde çok önemli bir yeri olan dikili taşlar / geyikli taşların da bu dönem içerisinde vücuda getirilmiş olabileceği düşünülmektedir. Cengiz Alyılmaz, kaya resimleri ve tamgaları ait olduğu toplum tarafından kutsiyet atfedilmiş grafiksel dil öğelerinin kayalar üzerinde somutlaştırıldığını ifade etmiş Türklerin de bu anlayış ile bu grafiksel dil öğelerini zaman içerisinde dikili taşlar üzerine taşıma gereği duyduklarını ve bir kısmını stilize ederek bugün 'geyikli taş', 'tamgalı taş' veya 'sın taş / tas' olarak adlandırılan eserleri vücuda getirdiklerini ifade etmiştir (Alyılmaz, 2015, s. 41). Çoruhlu Türklerdeki mezar taşı dikme âdetini ve Türk heykellerini bu dönemle ilişkilendirerek geyikli taşların üzerindeki simgelerin tanrı veya ruhları sembolize eden kozmolojik simgeler olduğunu belirtmiştir (Çoruhlu, 2004, s. 248). Hakasya'da bazı mezarlarda bulunan ve üzerinde tasvirler bulunan heykeller daha çok MÖ VII. yy. mezarlarında bulunmuş ve mezarlara gelişigüzel, direk vazifesi görmesi için yerleştirilmiştir. Buna göre mezarların bu dönemden daha erken bir dönemde, Karasuk kültürü döneminde yapılmış oldukları düşünülmektedir (Vadetskaya, 2014, s. 43). Okladnikov geyikli taşlar üzerindeki bıçak tasvirlerinin Karasuk bıçakları veya ardından gelen İskit Dönemi bıçaklarıyla karşılaştırılabileceği fikrini ortaya atmıştır (Okladnikov, 1954, s. 216). Bu taşlarda bulunan bıçak tasvirleri ilerleyen dönemlerde Türk dönemi heykellerinde beylerin kemerlerine asılı hâli ile tasvir edilmiştir. Kemer kuşanmak güç, kuvvet, kudret, saygınlık ve kahramanlığını bir simgesi olarak değerlendirilmiştir (Alyılmaz, 2015, s. 91) ve kemere asılı bıçak tasvirleri de yine bu gücün dayandığı temel unsurlardan biri olmuştur. Geyikli taşların üzerindeki tasvirler diğer taraftan Çin'in kuzeyindeki bölgelerde elde edilen maddi kalıntılar ile uyuyuyordu. Novgorodova, çok geniş bir coğrafyada bulunan geyikli taşları tip olarak üç sınıfa ayırmıştır. Buna göre geyikli taşların üzerinde bulunan bıçak, hançer, balta, araba detayları, yırtıcı hayvanlar vb. çizimlerin geç Shang- erken Batı Zhou Dönemi (MÖ XIII-IX yüzyıl) boyunca yapılan benzer bulgularla tarihlenmektedir. Özellikle, geyikli taşlara kazınmış hançerlerin, Çin'de (Hebei eyaleti, Qinglun ilçesi, Chaodaogou şehrinde) bulunan koyun başlı bir hançerle ayrıca Pekin'in aşağısındaki Baifu mezarından (Baifu'nun tarihi MÖ 1120-90 yılları arasına dayanmaktadır) çıkarılan hançerlerle de karşılaştırılması oldukça ilginçtir. Karasuk formu ve Çin'deki benzerleri, geyikli taşlardaki resimlerde kazınan hançerleri ve bıçakları Karasuk dönemine tarihlenmeyi mümkün kılmaktadır (Novgorodova, 1989, s. 191). Bununla beraber tasniflerden ikinci tipte olan geyikli taşlardaki tasvirler Karasuk kültürü döneminin son aşamasına (MÖ VIII. yy.) veya bazen geçiş dönemi olan Karasuk-Tagar döneminin ilk yarısına (MÖ VII. yüzyılın ilk yarısı) tarihlendirilmesini sağlamaktadır (Novgorodova, 1989, s. 195). Volkov da Novgoroda'nın fikirlerine uygun bir şekilde geyikli taşlar üzerindeki silah tasvirlerinin en etkileyici olanının hançer silüet çizimleri olduğunu belirtmektedir ve bu hançerlerin dağ keçisi, geyik, at, kuş kafası şeklinde, büyük halka veya mantar başı benzeri başlık şeklinde kulplar; düz çapraz şekilli veya kabzası çentikli kulp detaylarının klasik Karasuk tunç hançerlerinin karakteristik özelliği olduğunu, varlıklarının alt kronolojik sınırının MÖ XII.-XI. yüzyıllar arasında Çin'deki Yinshang-Jou komplekslerindeki buluntularla, üst sınır olarak

da Ulangom mezarlığında MÖ V-III. yüzyıldan kalma iki geç Karasuk tipi hançer buluntularıyla belirlendiğini ifade etmektedir (Volkov, 2002, s. 21-22). Bununla beraber yine geyikli taşlar üzerinde çizimi bulunan Yarma modeli adı verilen, kemerlere bağlı olarak temsil edilen tokmak ve savaş baltaları da MÖ XI. yüzyıla tarihlenen Batı Zhou Dönemi mezarlarından gelen tunç silahlar arasında tespit edilmiştir. Bununla beraber bıçaklar ise geç Karasuk hatta Tagar kültürü numuneleri ile özdeş görünmektedir (Volkov, 2002, s. 21-22).

Karasuk kültürü dönemine atfedilen ve tıpkı diğer maddi unsurlarda olduğu gibi Tagar ve Taştık kültürüne de uzanan kalıntılar arasında kaya resimleri de bulunmaktadır. Alyılmaz tarafından 'Kaya üstü tasvirler' olarak nitelenen petroglifler başta insanın evren algılayışı olmak üzere doğaya ve doğadaki varlıkları, onlarla olan ilişkilerini, kaygı ve korkularını, istek ve hayallerini ayrıca hayatta kalma mücadelelerini yansıtan grafiksel dil öğeleridir (Alyılmaz, 2015, s. 29). Kaya üstüne çeşitli yöntemler kullanılarak çizilmiş bu tasvirlerin kronolojisinin ortaya çıkarılması ise oldukça güçtür. Etrafta bulunan diğer maddi kalıntılar da bu işi nispeten kolaylaştırabilir. Geç Tunç Çağı Karasuk kültürü dönemine kronolojik olarak tarihlenen kaya resimleri Biçiha, Şişka, Oglahtu III, IV ve VIII, Suhaniha IV, Tepsey II-III, Ust Tuba V'tir (Miklaşeviç, 2004, s. 19). Bununla beraber Karasuk Tagar geçiş dönemlerine tarihlenebilen ve ayırt edilmesi mümkün olmayan kaya üstü tasvirleri de bulunmaktadır. Buna göre Karasuk kültürüne atfedilen kaya resimlerinin başında savaş arabaları gelmektedir (Devlet, 2005, s. 40). Bu tasvirlerdeki arabalar atlar tarafından çekilmektedir (Vadetskaya, 1986, s. 60). Kaya resimlerindeki bu arabalar ile mezarlardan bu arabalara ait parçalar oldukları değerlendirilen ürünler elde edilince bu kültür dönemini meydana getirenlerin Kanglı boyları oldukları iddia edilmiştir (Esin, 1978, s. 11). Konar göçer ve hayvancılık ile uğraştığı, bununla beraber elde edilen buluntular ile madencilikte çok ileri oldukları anlaşılan bu büyük aile gündelik yaşamlarında da bozkırın şartlarına göre yaşamlarını sürdürmekteydiler.

### 5. Karasuk Kültürü Döneminde Günlük Yaşam

Karasuk kültürü dönemi insanının günlük yaşantısı üzerine bilgileri elbette ki onların yaşamlarını sürdürdükleri yerleşim alanlarından ve meskenlerinin kalıntılarından edinmekteyiz. Buna göre Karasuk kültürü dönemine ait yerleşim alanlarında arkeologlar tarafından yapılan çalışmalar başta onların iktisadi hayatları olmak üzere aynı zamanda ev ekonomileri hakkında bilgiler vermektedir. Öncelikle Karasuk kültürü insanı tıpkı Andronovo kültürü döneminde olduğu gibi zemini kazıp alçaltarak ve ardından kil ile sıvayarak 100-200 m<sup>2</sup> arasında evler yapmışlardır. Dikdörtgen formlu bu evlerin etrafı ağaç parçaları ile kapatılmıştır. Duvarlar kütük, kil ve taş malzemeler kullanılarak güçlendirmiştir. Evlerin damları üzeri toprakla örtülü kubbe veya piramit şeklinde ortası gün ışığını geçirmesi ve ocağının tütmesi için açık olarak tasarlanmıştır. Evlerin içerisinde hem ısınmayı sağlayan hem de yiyecek pişirmeye yarayan ocak yapılmıştır. Bazen bu meskenlerin birbirine geçişini sağlayacak geçitler ile birbirlerine bağlandığı tespit edilmiştir. Bazen soğuk kış anlarında hayvanların da bu tip meskenlere alındığı düşünülmektedir (Vadetskaya, 1986, s. 59-60). Karasuk kültürü dönemi topluluğuna ait en önemli yerleşim kalıntısı D. G. Savinov tarafından Hakasya'da keşfedilen Torgajak yerleşim alanıdır. Yazlık olarak kullanıldığı düşünülen bu yerleşim yerindeki mesken kalıntılarında oldukça büyük şekilde yapıldıkları düşünülmektedir. Kalıcı bir ocak bulunmaması ve ritüel esnasından kullanıldığı düşünülen, üzerinde insan tasvirleri

bulunan pek çok çakıl taşının<sup>3</sup> mevcudiyeti sebebiyle bir kült alanı olduğu fikrine varılmıştır (Savinov, 1996, s. 46-47). Bu yerleşim alanından elde edilen keramikler Karasuk kültürü dönemine ait olup Andronovo kültürü geleneklerini (mimari gelenek, tunç oraklar, geometrik bezemeler) sürdürmüşler, Okunev kültürü sanat unsurlarını da edinmişlerdir.

Genel olarak Karasuk kültürü dönemine ait meskenlerde yapılan kazılarda onların gündelik hayatlarında kullandıkları eşyalar elde edilmiştir. Bunlar arasında yemek pişirmekte kullanılan çömleklerin kalıntıları, tahıl öğütme taşları, ilkel çapalar, ip eğirmekte, dikiş dikmekte kullanıldığı düşünülen kemikten ve taştan yapılmış ürünler bulunmaktadır (Vadetskaya, 1986, s. 59-60). Giysiler ısırgan, keten, kendir gibi bitkilerin liflerinden eğirerek dokunmuş ipliklerden yapılan bezlerden dikilirdi. Bununla birlikte mezarların sığ olması sebebiyle şans eseri bozuk durumda da olsa yünden dokunmuş dokuma parçaları da elde edilmiştir (Kiselev, 1951, s. 140). Vadetskaya bu dönem insanının elbiselerindeki işlemelerin çanak çömlek ve tunç döküm eşyalarının üzerlerindeki çentikli, çizgili, geometrik şekillerdeki bezemeler gibi olduğunu belirtmiştir (Vadetskaya, 1986, s. 57). Takılar ve giysilerdeki detaylar ise onların sanatlarındaki ustalığı gözler önüne serecek boyuttadır. Takı, giysi ve hatta ayakkabılar birbirini tamamlamakta kolye, küpe, bilezik, boncuk, halka ve plakalarla gösterişli hale getirilmekteydi. Hatta kadınların ve çocukların saçları ile alın bölgesi tunçtan yapılmış halkalar ile zaman zaman bu halkalara cam boncuk dizileri ile süslenir hatta cam ve tunçtan yapılan boncuk dizileri şakak bölgesinden aşağı sarkıtılırdı (Vadetskaya, 1986, s. 58). Görüldüğü üzere oldukça eski bir gelenek olan bu baş süsleme uygulamasının günümüz Türk dünyasında hâlâ bu şekilde devam ettirilmesi oldukça ilgi çekicidir. Tunçtan dökülmüş boncuk ve plakalar saç örgülerinde, göğüs takılarında hatta ayakkabılarda da kullanılmaktaydı. Keskin uçları dövülmüş çivilerle dikkatlice ayakkabılar da süslenirdi. Kol ve bilek bölgesine takılan bilezikler üç türde idi. Bunlardan en basitleri tel şeklinde olanlar iken en çok kullanılanları ise çekiçle dövülerek yapılmış üzerinde nokta veya zikzak desenleri bulunan dar veya geniş olarak yapılan döküm bileziklerdi (Vadetskaya, 1986, s. 58). Oldukça fazla sayıda ve çeşitte süs eşyası olarak kullanılan malzeme bulunmaktadır. Bunlar dayanıklılık süresine göre başta tunçtan dökülmüş rozet tipli plakalar ve her türlü süs eşyası idi.

Evlerden büyükbaş ve küçükbaş hayvanlarının kemikleri ve bununla beraber at kemikleri de elde edilmiştir. Büyük baş hayvanların daha baskın sayıda olması sebebiyle Karasuk kültürü nüfusunun konargöçer hatta yaylacı olarak yaşadıklarının düşünülmesini sağlamıştır. Bununla beraber bu hareketliliğin çok uzak bölgelere yapılmadığı çünkü onların yerleşim yerleri yakınlarındaki ekili dikili arazilerine de bağlı oldukları düşünülmektedir (Kiselev, 1951, s. 161). Kiselev, Karasuk kültürü yerleşim alanlarındaki kalıntı tabakasının inceliği ve elde edilen döküntü malzemelerin kısıtlı olması sebebiyle yerleşimlerin uzun yıllar kullanılmadığını belirtmiştir (Kiselev, 1951, s. 159). Evdeki hayvan kemikleri arasında büyük ve küçükbaş hayvan kemiklerinin yanı sıra at kemiklerinin de önemli bir sayıda olması Karasuk kültürü döneminde hâlâ at etinin başlıca protein kaynaklarından olduğunu göstermektedir. Bununla beraber at, tıpkı Karasuk kültüründe olduğu gibi binek hayvanı olarak kullanılmaya devam etmiştir. Mezarlardan elde edilen çömleklerde ise et ürünü daha az oranda tespit edilebilmiştir. Kiselev bu oranın %22 olduğu ifade etmiş ayrıca çömleklerde sıvı şekilde süttten veya bitki ya da tahıllardan elde edilmiş bir sıvı veya çorba bulunduğunu belirtmiştir (Kiselev, 1951, s. 140). Mutfakta kullanılan seramik ürünlerde bir geri dönüş ile düz

<sup>3</sup> Bu çakıl taşları onları keşfeden Savinov'a göre farklı sosyal statüdeki veya farklı yaş grubundaki kadınların yaşam döngüsünü anlatabileceği gibi, hamile kadınları veya çocukları da temsil etmiş olabilirler. Bu çakıl taşları kendi sanat türü içerisinde eşsizdir.

tabanlı çömlerden ziyade yuvarlak dipli çömler tekrar yapılmaya başlanmıştır. Kiselev bu durumu hareketli yaşama bağlamakta ve sabit bir ev veya ocak anlayışının bulunmamasının bir sonucu olabileceğini ve bu çömlerin menşe bakımından Yenisey merkezli olduğunu ifade etmektedir (Kiselev, 1951, s. 161). Mezarlardan domuz hariç her türlü evcil hayvan kemiği (inek, buzağı, at, deve vb.) elde edilmiştir. Atın bir protein kaynağı olarak kullanılmasının yanı sıra binek hayvanı veya taşımacılık için kullanıldığı da düşünülmektedir. Zira bu döneme tarihlendirilen kaya resimlerinde atların araba çektikleri tespit edilmiş elde edilen kemik parçaları da onların bu iş için kullandığına işaret olarak kabul edilmiştir (Vadetskaya, 1986, s. 60).

Sosyal ilişkileri üzerine elde edilebilecek veriler yalnızca mezarlardan elde edilebilmektedir. Bu bakımdan Karasuk kültürü mezarları çok fazla soyguna uğramış olmaları ve mezarlarda yatanlara ait kemiklere sağlıklı bir şekilde ulaşamadığı için elde edilen veriler sınırlı olarak kalmıştır. Bu bakımdan Kiselev tarafından yapılmış kazılarda elde edilen bulgular toplumun antropolojik durumu, sosyal yapısı ve ilişkileri bakımından kısıtlı da olsa veriler sunmaktadır. Karasuk kültürü insanının geride bıraktığı tüm izler Andronovo kültürü dönemine işaret etmekteydi. Onların gelenekleri Karasuk Çağı'nda da yaşatılmıştı. Hatta daha önce de ifade edildiği üzere mezarlardan ortak malzemeler de elde edilmişti. Bu durumda onların aynı dönemde Hakasya topraklarında beraber yaşadıkları sonucuna götürmektedir ki kanaatimize göre ancak aynı dili konuşan, aynı geleneğe sahip topluluklar bir arada yaşayabilirlerdi. Sadece yaşamakla kalmamışlar tüm hayatlarını birleştirmişlerdir. Karasuk kültürü insanından geride kalan tüm kafatasları üzerinde Debets tarafından yapılan incelemeler Karasuk insanının antropolojik yapısında Andronovo izlerinin bulunduğunu açıkça ortaya koymuştur. Bununla beraber yine aynı bölgenin antik insanları olan Afanasyevo kültürü insanının özelliklerini de barındırmaktadır. Kendine has ve onlardan ayırt edici en önemli özelliği yüzlerinin daha zarif ve uzun olması idi (Kiselev, 1951, s. 114). Bu durum yüzyıllar içerisinde yapılan evlilikler neticesinde kurulan akrabalıkların bir sonucu olarak karşımızda durmaktadır.

Konar göçer ve muharip bir topluluk olarak çok geniş sahada maddi kalıntılar bırakan bu topluluk Çin'in kuzey bölgelerine kadar ulaşarak orada bir Türk devleti olan Zhou Devleti'ni kurmuşlardır. Diğer bir kısmı ise Baykal çevresinde ve Moğolistan'da yassı taş mezar kültürü ile Hunların meydana gelmesinde rol oynamışlardır (Gohman, 1958, s. 442-443).

## 6. Karasuk Kültürü ve Türkler ile Olan Bağlantılar

Çalışmanın başında Karasuk kültürü hakkında dört görüş olduğunu ifade etmiştik. Rus arkeologların yaptıkları kazılar ve tafsilatlı araştırmalara göre Karasuk kültürü Andronovo kültürü döneminin hemen peşinden soydaşları tarafından devam ettirilen dönemdir ve bir müddet yaşamlarını birlikte sürdürdükleri de kazılarla ortaya konulmuştur. Buna göre bir kültür ortadan kalkıp o kültürü meydana getiren halk yok olmamıştır. Bilakis ön kültür ardılları tarafından değişim, dönüşüm ve tekâmül içerisinde varlığını sürdürmüştür. Bu döneme ait maddi kalıntıların Andronovo kültürü ile olan benzerlikleri uzmanlar tarafından vurgulanmıştır. Buna göre kendi gelişimi içerisinde konargöçer hayvancılık ekonomik sistemi içerisinde bulunan, bununla beraber Tunç Çağı'nın sonu Demir Çağı'nın başlangıcı ve devamında, tunç ve demir endüstrisinde ileri bir seviyeye gelen Karasuk topluluğu, Yenisey Havzası'nın iklim, bitki örtüsü, yer altı ve yer üstü zenginlikleri bakımından bir çekim merkezi olması sebebiyle maruz kaldığı göçlerle nüfus bakımından zenginleşmiş ve homojen yapısı değişmiştir. Bu değişim ise çok kuvvetli olmamıştır.

Tunçtan yapılmış Karasuk kültürü dönemine ait bıçaklar dönemi karakterize eden maddi kalıntılardır ve çok geniş bir sahada elde edilmişlerdir. Buna göre esasen Yin Dönemi'ne tarihlenmiş de olsa Novgorodova Moğolistan ve Güney Sibirya'daki Karasuk buluntularının analizi sonrasında Karasuk yarı kavisli bıçaklarının muhtemelen Zhou Dönemi bıçaklarının prototipi olduğu sonucuna varmıştır (Novgorodova, 1989, s. 122). Bu durumda Karasuklar ve Zhoular arasındaki bağlantı yüksek ihtimaldir. Karasuk kültürü dönemi'nden yola çıkarak kavisli tunç bıçakların Zhoularda bulunması aradığımız izlerin önemli başlangıcını oluşturmaktadır. Shang Dönemi'nde Çin ile Andronovo ve Karasuk dönemi toplumunun kültür alışverişinde bulunduğunu özellikle tunç, kap ve yeşimtaşı üzerindeki motiflerin Karasuk kültürünü derinden etkilediğini, Altay ve Kazakistan Bölgesi'ndeki, göçebelere özgü olan arabaların, aynı devirdeki Shang ve Zhou sülalelerine ait mezarlıklarda da bulunduğu belirtilmiştir (İzgi, 2002, s. 465, Novojenov, s. 253). Bununla beraber İzgi, göçebelerin bu tür arabaları kaya üzerine çizdiklerini ve bunun Altay'dan Moğolistan'a uzanan bölgelerde yaygın olduğunu ve araştırmacıların bu dönemin MÖ 2000-1000 yılları arasında olduğunu belirttiğini ve bu dönemin Karasuk dönemine denk geldiğini ifade etmiştir (İzgi, 2002, s. 465). Bu duruma göre Zhouların Türklüğü üzerine ortaya koyulan görüşler önem arz etmektedir. Böylece en erken dönemden itibaren İç Asya'daki Tunç Çağı kültürleri ile Türkler arasındaki akrabalıklar gözler önüne serilmiş olacaktır.

O halde Karasuk kültürü ile bağlantıları maddi kalıntılar üzerinden doğrulanan Zhoular kimdir? Zhou Hanedanlığı MÖ 1046-256 arasında hüküm sürmüştür. Buna göre MÖ 1046-771 yılları arasında Batı Zhou Hanedanlığı, MÖ 770-256 arasında da Doğu Zhou Hanedanlığı olarak varlıklarını sürdürmüşlerdir (Yıldırım, 2021, s. 46). Yıldırım'a göre, başkentleri bugünkü Xi'an'ın (Shaanxi) güneybatısında bulunan Zhoular hanedanlıklarını kurmadan önce Wei Irmağı kıyılarında siyasi bir hâkimiyet meydana getirmişlerdi ve bunlar proto-Türk ve proto-Tibet kökenliydi. Esasında bir Altay kültürü olarak değerlendirilen Yangshao kültürüne mensuptular ve Yangshao kültürü döneminin bittiği dönemde Xia Hanedanlığı kurulmuştu. Bu hanedanlık ile Yangshao arasındaki bağ kesin değildir. Xia Hanedanlığı Dönemi'nde görülen tunç ürünlerin proto-Türkler tarafından (Karasuk kültürü döneminde) Çin'in kuzeyine getirildiği ve tunç işlemeçiliğinin Doğu ve Güney Çin'de yaygınlaşarak kendine has bir tarza kavuştuğu düşünülmektedir (Yıldırım, 2021, s. 38). Zhoular zamanla Shaanxi'nin doğusuna giderek Shang kültürü içerisine girmişlerdir. Bu dönemde aynı zamanda Çin kültürünün temelleri atılmış olsa da Çin kültürüne ait olmayan pek çok unsuru da barındırdığı ifade edilmektedir. Kürşat Yıldırım'a göre Zhoular Çinli değildir. Onlar kaynaklarda "Xi Rong" olarak anılmışlardır ve Rong, eski Çince'de Çinli olmayanlar için kullanılan genel bir adlandırmadır (Yıldırım, 2021, s. 47). Bunlar Çin kaynaklarındaki "*Batı Topraklarındakiler*" olarak adlandırılanlardır (İzgi, 2002, s. 468). Muhaddere Özerdim de Zhou kabilelerinin Çinli olmadığını ifade etmiştir. Ona göre Zhoular batıdan kuzey Çin'e akın etmiş ve buraya Orta Asya'dan, bozkırlardan, çöllerden ve dağlık bölgelerden gelen Rong-di kabileleri (Türkler ve Tibetliler) ve bunların arasında Hun (Xiongnu) denilen Türklerle karışmış bir topluluktadır (Özerdim, 1963, s. 1). Özerdim devamında Zhouların teşekkülü, dinî ve idari sınıfı hakkında bilgiler vermektedir: Buna göre MÖ 1600 tarihlerinde Yangshao ve Longshan kültürleri birbirleriyle temasa geçmiş birçok unsuru birbirlerinden almışlardır. Devamındaki yüzyıl içerisinde sürekli Doğu ile savaş hâlinde bulunan beylikler teşekkül etmiştir. Türklerle has olan askerî bir teşkilâta sahip olan ve *Gök Dini*'ne inanan bu topluluk yani Zhoular MÖ 1100 tarihlerinde batıdaki diğer küçük kavimleri de içine alan kuvvetli bir askerî devlet kurmuşlar ve doğudaki devletten üstün hale gelmişlerdir. Göçebe geleneğine sahip olan bu çobanların hükümdar tabakası Türk kabilelerinden (Özerdim, 1963, s. 5).



Buna göre Türk ve Tibet karışımı topluluklar tarafından kurulmuş olan fakat bir Çin devleti hâline gelen Zhoularda eski gelenek ve göreneklerin izleri kalmıştır. Konargöçerler yaşamlarını hayvancılığa ve de muharebe yeteneklerine borçludurlar. Askerlik onlar için bir yaşam şeklini almıştır. Aileyi korumak, ait oldukları kabileyi korumak, çetin şartlar içerisinde yaşadıkları bozkırda elzemdir. Bu bakımdan askerlik onlar için bir sanat hâlini almıştır. İzgi'nin belirttiğine göre sonraki Çin Hanedanlıklarında görülmemiş bir şekilde Zhoularda *Binbaşı* ve *Yüzbaşı* unvanları kullanmıştır ve bu gelenek Çinlilerde yoktur. Çinlilere ait olmuş olsaydı sonraki Han döneminde de mutlaka görülmeli idi (İzgi, 2002, s. 468). Oysaki bu askerî taksimat Hunlar Dönemi'nde mevcuttur. Modu kendisine sadık askerî ve idari birliklerini düzenleme yoluna gitmiştir. Ona bağlı 24 baş kendilerine binbaşı, yüzbaşı, onbaşı, küçük bey, yardımcı, komutan, danghu, juqu gibi rütbelere oluşturmuşlardır (Yıldırım, 2022, s. 30). Bu askeri özellik konargöçerlerden kalan önemli bir izdir.

Dinî pratikleri açısından da Zhoular ilginç bir şekilde göğe inanan ve Tanrı'ya tapan bir toplum olarak, Shanglar ise her şeye tapan bir toplum olarak karşımıza çıkmaktadır (İzgi, 2002, s. 468). Gök dini Eberhard'a göre Shang Dönemi'nde kuzeyden göçebe kültüre sahip, o zamanda eldeki malzemelere göre birbirinden ayırt etmenin mümkün olmadığı Türkler veya Moğollardan gelmiştir (Eberhard, 2007, s. 30). Fakat Özerdim gök dininin Shangların dini olmadığını, Zhouların dini olduğunu ve Shangların dini olsaydı mutlaka *Shang-di* ve *Di*'den bahsettikleri gibi *Tian*'dan da bahsetmiş olacaklarını fakat bu konuda bir bilgi bulunmadığını ifade etmektedir (Özerdim, 1963, s. 17). Genel olarak beylikler halinde yaşanan bu dönemde onları beylikten devlete götüren en önemli unsur Abdulkadir Donuk'a göre esasen bozkır menşeli 'gök dini' ve 'göğün emri' idi. Bu yeni fikre göre:

“Hükümdar, Gök tarafından tayin edilir, o, dünyayı idare eder ve halkın faydası için çalışırdı. Bunu yapamadığı takdirde göğün seçtiği başka bir hükümdar iş başına gelirdi. Burada hükümdarın gök tarafından tayin edilmesi ve halkın faydası için çalışması, onun devlet mekanizmasının bir aletinden başka bir şey olmadığını gösterir. Böylece bir kültürel niteliği kazanan «Göğü takdis» düşüncesi Çin devletinin otorite kaynağı olmuştur. Bundan başka, Gök kültü ile aile sistemi bir sayılmıştır ki, Çin hükümdarlarına «Göğün Oğlu» denmesi de bunun bir neticesi idi” (Donuk, 1979-1980, s. 34).

Eliade, *en erken dönemlerden itibaren* Gök Tanrı düşüncesinden kaynaklanan *tek Tanrı* anlayışının mevcut olduğunu iddia etmektedir (Eliade, 2000, s. 61). Burada aklımıza İç Asya'da ve Türkistan'da çok geniş bir sahada örneklerini görebileceğimiz kaya resimleri gelmektedir. Bu tasvirlerin yapılış tarihi bakımında Karasuk kültürü dönemine ve çağdaşı Zhoular Dönemi'ne denk geldiği görülmektedir. Kaya resimlerini ortaya koyanların zihninde göksel bir yaratıcının varlığına inandıklarını gösteren kuvvetli çizim delilleri bulunmaktadır. Buna göre gök ile ilgili inanmalar arasında güneşin farklı bir maddi boyutu bulunduğu kanaatindeyiz. Zira Tunç Çağı'ndan itibaren İç Asya ve Türkistan kaya üstü tasvirlerinde *güneş* ve *güneş başlı adamların* bulunduğunu görmekteyiz. Güneş bir Tanrı olarak mı telakki ediliyordu? Yoksa engin gök içerisinde bir ruh mu? Bunu eski insanın fikir dünyasından çıkarıp almamız mümkün değildir. Fakat bu kaya üstü tasvirler üzerine geliştirilmiş bazı teorilerin bulunduğunu da görmekteyiz. Buna göre kaya üstü tasvirlerdeki güneş başlı insanların, insan ile güneş arasında kurulacak temasın aracısı şamanlar olduğu fikri bunlardan biridir (Yılmaz, 2010, s. 146). Buna göre güneşin fonksiyonu nedir? Doğayı canlandıran baharı ve yazı getiren bir Tanrı mı? Bir ruh mu? Yoksa kaya resimlerindeki doğrudan, aracısız güneşin insan şeklinde antropomorfik hâli midir? Diğer taraftan kaya resimlerindeki güneş ve güneş başlı adamların herhangi bir veri bulunmamasına rağmen astrolojik olarak bir zemine oturtulmaya çalışıldığını ve bunların yorumlama tekniği ile burçlarla ilişkilendirildiğini görmekteyiz. Akgün,

Ester Jacopson Tepfer'in boğa ile güneş başlı adamların birlikte tasvir edilmiş olmasını güneşin boğa burcunda yer almasına, baharın da başlangıcına bağladığını belirtmiştir (Akgün, 2023, s. 153). Bu durum burçlarla alakalı ise söz konusu burçlar nelerdir? Bu tespit aynı şekilde diğer zamanlar ve burçlar için de tespit edilebilmiş midir? Yoksa sadece bir varsayım mıdır? Kanaatimize göre MÖ 3000'li veya daha öncesi ve sonrasında yaşayan insanının inanç tutum ve davranışlarının kayalara yansımalarının altında yatan sebeplerini ve tüm bu soruların yanıtlarını bulmak veya kesin bir dille iddia etmek maalesef mümkün değildir ve verilen tüm cevaplar teori ve varsayımlardan ibaret olarak kalmaktadır. Fakat boş yere yapılmadıkları ve zihinlerindeki bir imajı aksettirdikleri de ortadır. Bu bakımdan güneş başlı adamların eski insanların zihnindeki tanrı kavramının bir sureti olabileceği düşüncesi de zihnimizi kurcalamaktadır. Türklerin *Tengrisi*'nin Zhoular Dönemi'nde *Tian* olarak geçmiş olması bu bakımdan Karasuk kültürü dönemine tarihlenen güneş başlı insanlarla alakasının olma ihtimalini düşündürmektedir. Bunu bir kenara bırakırsak insanların en erken dönemlerden itibaren yaratılışı ve bereketi göksel bir varlığın kudretinde görmüş olmaları göğün ulaşılmazlığı ve ihtişamından kaynaklanmış olabilir (Akgün, 2023, s. 138). Nihayetinde Zhouların gök dininin en önemli özelliği *yıldız ve güneş* kültürünü içermesiydi. Bu bakımdan gök ve göğe dair her şey (ay, güneş ve yıldızlar, yıldırım, şimşek, gök gürültüsü, yağmur vb.) kutsal olarak telakki edilmiştir. Bunu Türkçe yazılmış öz kaynağımız Orhun Yazıtları'nda Tengri'nin "*Üze kök Tengri asra yağız yir kılındıkda ikin ara kişi oğlu kılınmış*" (K D 1, Ergin, 2009, s. 89, BK D, Ergin, 2009, 2, s. 32) ifadesinde açıkça görmekteyiz. Tengri'nin gökle birlikte tesmiye edilmesi ve birlikte zikredilmesi eski Türklerin inanç dünyasını aralayan en önemli verimiz olmuştur. Bu durumda Tunç Çağı'ndan itibaren tarihlendirilen ve Karasuk kültürüne değin görülen güneş başlı adamlar gök ile ilgili yaratıcı fikrinde temellenmiş ve kayalara aksettirilmiş olabilirler.

## 7. Sonuç

Çalışmamızda Karasuk kültürü üzerine yapılan araştırmaların başlangıcı, bu kültür döneminin nerelerde ve hangi kronolojik dönemde yayılmış olduğunun tespiti, hangi maddi kültür kalıntılarının başat rol oynadığı, diğer kültürlerle olan bağlantıları, gündelik yaşamları ve inanç durumları ve Türklerle bağlantıları irdelenmeye çalışılmıştır. Yenisey havalisi boyunca maddi kültür bakiyesi bulunan Karasuk kültürü aynı zaman içerisinde Kazakistan, Moğolistan ve de Çin'in kuzey kısımlarında yayılmış bir kültür dönemi idi. Bununla beraber ithalat sebebi ile mi yoksa Karasuk kültürü topluluklarının dolanımı sebebiyle mi olduğu tam olarak bilinmese de bu döneme ait maddi kalıntı öğelerinin özellikle bıçak ve hançerlerin batı da sadece Kazakistan değil Silezya'ya kadar yayılmış olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Kafkasya, Başkurt toprakları, Karadeniz'in kuzeyi, Hazar Denizi'nin kuzey topraklarında da benzer şekilde Karasuk dönemi tipik hançerlerinin elde edildiği tespit edilmiştir. Ayrıca Baykal ve çevresinde çok ciddi oranda Karasuk dönemi mezarları ve maddi kalıntıları elde edilmiştir. Bununla beraber Kazakistan'da Karasuk kültürü ile aynı döneme tekabül eden, çağdaşı olarak düşünülen Andronovo kültürünün geç dönemi ve Demir Çağı başına tarihlenen Begaz Dandıbay kültürü mevcut idi. Begaz Dandıbay Dönemi'ni de Karasuk kültürü ile bağlantıları olduğu iddialarının mevcut olduğu görülmüştür. Diğer taraftan Karasuk kültürü, Andronovo ve Tagar kültürü mezarlarından aynı dönemde bir arada yaşadıklarını gösteren maddi kültür kalıntılarının bulunduğu tespit edilmiş, bu kültür insanların bir arada yaşayabilme unsurunun başında gelen aynı asabiyyete dâhil olma gereğinin ortada olduğu görülmüştür. MÖ I. bin yıl sonrasında yani Demir Çağı başında Orta ve İç Asya'da tespit edilen maddi kalıntıların büyük çoğunluğu Sibiryaya uzmanları tarafından İskitlere atfedilmiştir. Buna göre İskitlerin ortaya çıktığı düşünülen ilk evre Andronovo-Karasuk döneminde filizlenmiştir. Tagar kültürü döneminde araştırmacıların ittifaken üzerinde

durdukları husus Yenisey Bölgesi'ndeki İskitlerin varlığı ve onlardan kalan muazzam abidelerdir. Taştık kültürü döneminde ise Hunların adı zikredilmektedir. Elde edilen maddi kalıntılar da Hun bağlantılarını açıkça göstermektedir.

Karasuk kültürü dönemi erken dönemde İskitlerin filizlenmesi aslında Karasuk kültürü hançerlerinin neden bu kadar geniş bir sahada yayılmış olmasını anlamamızı sağlıyor. Tıpkı geyikli taşlar gibi. Konargöçerler atlı muharip özellikleri sayesinde çok geniş bir alanda hareket kabiliyetine sahiptiler. Fakat bu dönemde artık bu coğrafyanın erken sakinleri ve onların tarihleri hakkında elde edebileceğimiz kaynaklar sadece maddi buluntular ile sınırlı değildir. Artık yazılı kaynaklar da erken konargöçerler hakkında bilgi vermeye başlamıştır. İlk yazılı eserler olan Çin kaynaklarında her ne kadar tarihi bilgiler muğlak olsa da erken Türk tarihi hakkındaki bilgilere göre MÖ 1000'lerden itibaren bölgede artık Türk boyları mevcuttur. Çin kaynakları Türk boylarının yaşadıkları ve nüfuzu altında bulunan bölgeler hakkında oldukça önemli malumatlar vermektedirler. Türklerin ataları olan boylar bugünkü Moğolistan topraklarını sulayan nehirlerin, Baykal ve çevresinin, Altay ve Sayan Dağlarının, Tanrı Dağlarının ve pek çok önemli bölgenin hep sahibi ve hamisi olmuştur. Adı zikredilen kültürlerin yayıldıkları coğrafya ile aynı ve süreç eş zamanlı ilerlemektedir. Bu bakımdan Karasuk kültürünün de yayıldığı ve Yenisey'den Moğolistan bozkırlarının önünde uzanan Baykal ve çevresinde de pek çok Karasuk abidesi keşfedilmiş ve süreç içerisinde adı zikredilen kültürlerle bağlantıları olan bir başka kültür dönemi ile bağlantı kurulmuştur. Yenisey Bölgesi'nden Baykal Bölgesi'ne gidenler yassı taş mezar kültürü olarak adlandırılanlarla ortak kader birliğine girmişlerdir. İlerleyen dönemlerde bunların kültürel olarak devamını Hunlar yaşatmıştır. Bu kültürün batıda Kazakistan'da merkezde Yenisey'de doğuda Baykal'da ve güneyde Moğolistan ve ardından Çin'de sıkı ilişkiler meydana getirdiği ve bölgede Türklerin ataları olan İskit / Saka, Hun ve Zhouların ortaya çıkışını hazırlayan zeminin hazırlandığını düşünmekteyiz.

Bu anıtların (Andronovo-Karasuk-Tagar-Taştık) kronolojisinin ve yayılım sahalarının tam olarak belirlenebilmesi için tüm kültür gelişim dönemlerine ait mezarların, yerleşim alanlarının varsa ritüel yerlerinin kalıntılarının orman-bozkır kuşağı ve ırmak havzaları etrafındaki araştırmalarının geliştirilmesi, Minusin merkeze alınacaksa doğusunda ve batısında veya kuzeyinde ve güneyinde kalan topraklardaki mevcut kültürel anıtların tespiti ve aralarındaki ilişkiler, ortak veya özgün yanlar belirtilerek farklı kültürlerin birbirleri ile olan etkileşimlerinin ortaya konulması gerekmektedir.

Kısaca ulaştığımız sonuçları maddeler halinde değerlendirmek gerekirse:

1-Andronovo Kültürü, Karasuk kültürü, Tagar kültürü aynı coğrafyada bir dönem eş zamanlı olarak var olmuşlardır. Bu da onların yakın akraba olduklarının göstergesidir.

2-Bozkırlı, muharip bu kültür dönemi insanları İskit ve Sakaların atalarıdır.

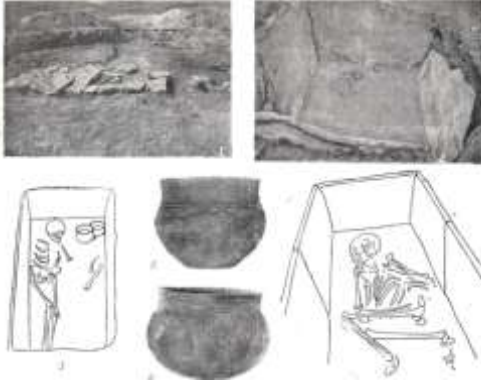
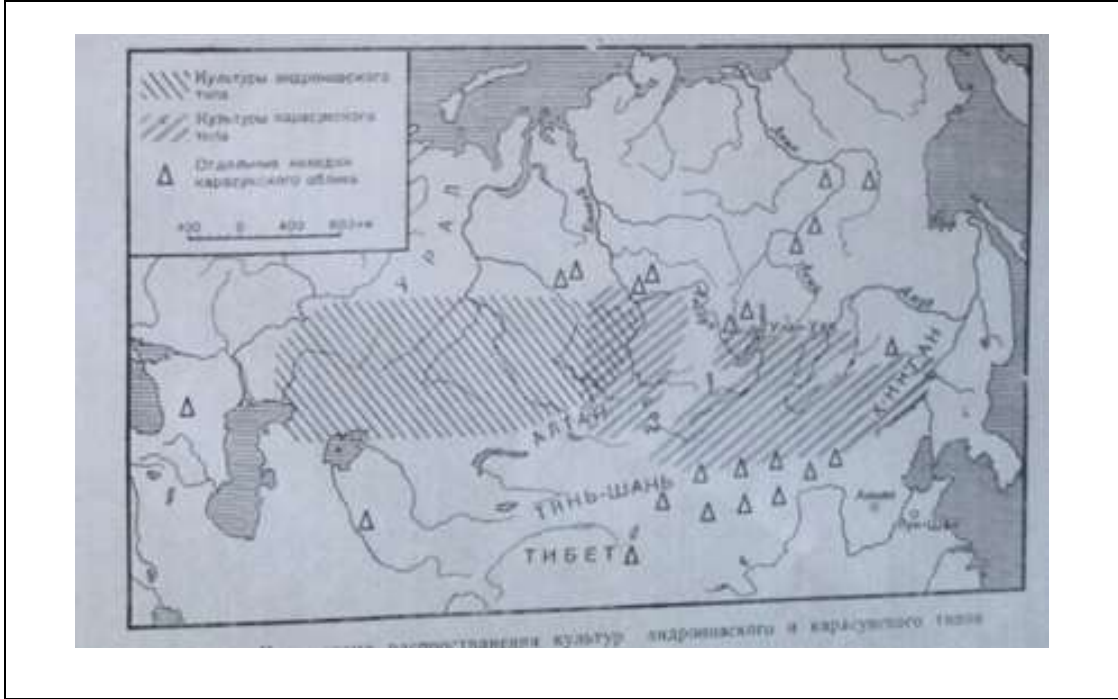
3-Bozkırlı, muharip bu kültür dönemi insanları Hunların atalarıdır.

4-Bozkırlı, muharip bu kültür dönemi insanları Çin'in kuzeyinde Zhou Hanedanlığını kurmuşlardır.

5- Tüm bu topluluk ve devletler ortak bir maddi kültür mirasına sahiptirler. Kültür yaşantıları bakımından Gök Dini'ne ve atalar kültüne inanmaktaydılar.

## Ekler

Harita 1: Andronovo ve Karasuk Kültürü Yayılım Bölgeleri (Novgorodova, 1970, s. 17)



Şekil 1: (Kiselev, 1951, s. 111).



Şekil 2: Karasuk Kültürü Çömlek (Yazarın kendi fotoğraf arşivinden / Abakan Tarih Müzesi).



Şekil 3: Karasuk Kültürü Hançerleri (Yazarın kendi fotoğraf arşivinden / Abakan Tarih Müzesi).



Şekil 4: Karasuk Kültürü Keltler (Yazarın kendi fotoğraf arşivinden / Abakan Tarih Müzesi).



Şekil 5: Karasuk Kültürü Araba Parçası  
(Yazarın kendi fotoğraf arşivinden / Abakan Tarih Müzesi).



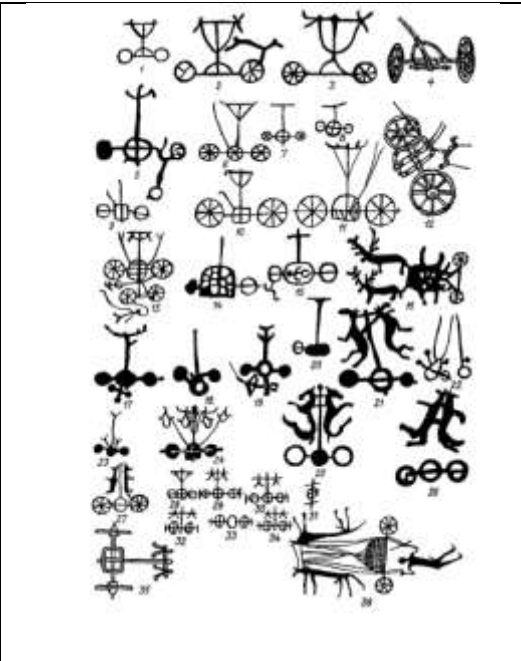
Şekil 6: Karasuk Kültürü Bilezik / (Yazarın kendi fotoğraf arşivinden / Abakan Tarih Müzesi).



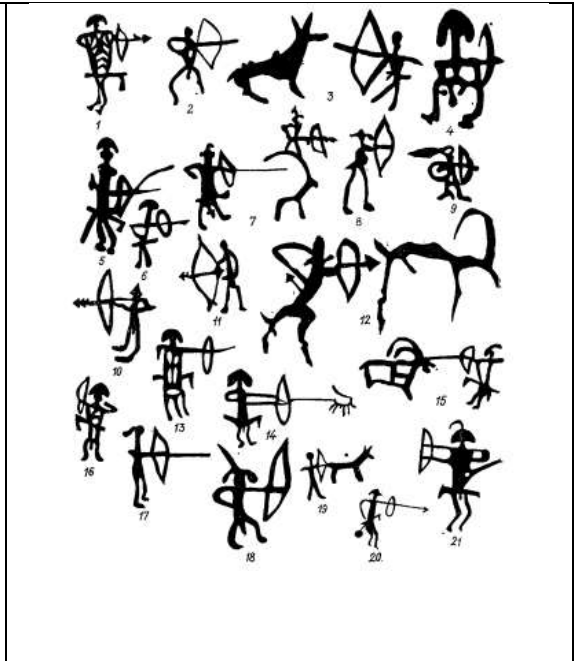
Şekil 7: Karasuk Kültürü Mezar Yapısı /  
(Yazarın kendi arşivinden / Abakan Tarih Müzesi).



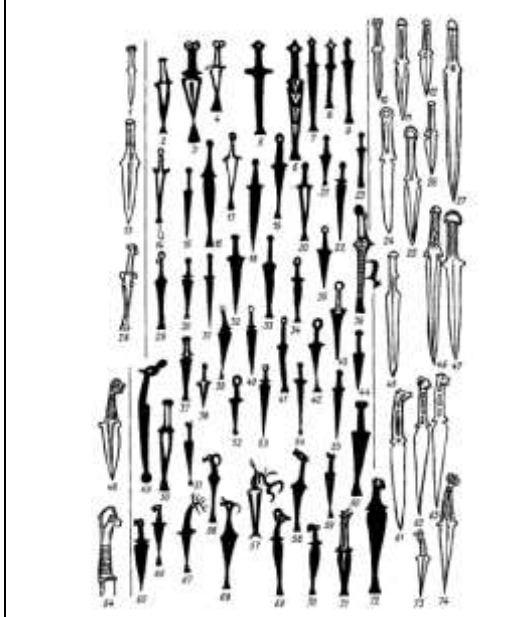
Şekil 8: Karasuk Kültürü Dönemi Mesken Tipi /  
(Yazarın kendi arşivinden / Abakan Tarih Müzesi / Çizim D. G. Savinov tarafından yapılmıştır).



Şekil 9: Karasuk Kültürü Dönemi Kaya Resimlerindeki Araba Tasvirleri  
(Novgorodova, 1989, s. 147).



Şekil 10: Karasuk Kültürü Dönemi Av ve Savaş Sahneleri Bulunan Kaya Resimleri. (Novgorodova, 1989, s. 167).



Şekil 11: Geyikli Taşların Üzerinde Bulunan Karasuk Kültürü Dönemi Hançer ve Bıçakları (Novgorodova, 1989, s. 186 ).



Şekil 12: Karasuk Hançer ve Bıçakları (Yazarın kendi fotoğraf arşivinden / Ermitaj Müzesi).



Şekil 13-14-15-16: Karasuk Kültürü Torgajak Yerleşiminde D. G. Savinov Tarafından Keşfedilen Çakıl Taşları. Üzerinde Geometrik Çizgiler ve Kadın Tasvirleri Bulunmaktadır. (Yazarın kendi fotoğraf arşivinden / Abakan Tarih Müzesi).

### Kaynaklar

- Akgün, H. C. (2023). *Avrasya kaya resimlerinde Türk kültür ve mitolojisi*. İstanbul: Kabalıcı.
- Alyılmaz, C. (2015). *İpek yolu kavşağının ölümsüzlük eserleri*. Ankara: Atatürk Üniversitesi.
- Çlenova, N. L. (1963). Pamyatniki perehodnogo Karasuk-Tagarskogo vremeni v Minusinskoy kotlovine. *Sovetskaya Arkheologiya*, No:3, 48-68.
- Çlenova, N. L. (1972). Zoloto v Karasukskuyu epohu. *Sovetskaya Arkheologiya*. No:IV, 252-260.
- Çlenova, N. L. (1973). Karasukskiye nahodki na Urale i v Vostoçnoy Evrope. *Sovetskaya Arkheologiya*, No:2, 191-205.
- Çlenova, N. L. (1988). Noviy Karasukskiy kinjal iz Başkırii. *KSİA*, No:193, 98-100.
- Çoruhlu, Y. (2004). Eski Türklerde ölüm. *Cogito*, 40, 244-268.
- Devlet, E. G. ve Devlet, M. A. (2005). *Mifi v Kamne*. Moskva: Aletheia.
- Dikov, N. N. (1958). *Bronzoviy Vek Zabaykalya*. Ulan-Ude: Akademii Nauk.
- Donuk, A. (1981). Türk Devleti'nde hâkimiyet anlayışı. *Tarih Enstitüsü Dergisi*, 10(11), 29-56.
- Eberhard, W. (2007). *Çin tarihi*. Ankara: TTK.
- Eliade, M. (2000). *Dinler tarihine giriş*. İstanbul: Kabalıcı.
- Ergin, M. (2009). *Orhun abideleri*. İstanbul: Boğaziçi.
- Esin, E. (1978). *İslâmiyetten önceki Türk kültür tarihi ve İslâma giriş*, İstanbul: Edebiyat Fakültesi.
- Gohman, İ. İ. (1958). Antropoloğičeskiye materialı iz plitoçnih Mogil zabaykalya. *Sbornik Muzeya Antropologii i Etnografii*. T. XVIII, 428-443.
- Grişin, Y. S. (1968). O Nikotorikh zabaykalskih medno-bronzovikh izdeliyakh Epohi sredney bronzi (Karasukskogo Vremeni). *Sovetskaya Arkheologiya*, No:3, 180-182.
- Gryaznov, M. P. (1952). Pamyatniki Karasukskogo etapa v tsentralnom Kazahstane. *Sovetskaya Arkheologiya*, No: XVI, Moskva-Leningrad, 129-162.
- Harvin, S. V. (1994). Karasukskaya problema? *Peterburgskiy Akheoloğičeskiy Vestnik*, Vıp. 8., Petersburg, 104-112.
- Hlobistina, M. D. (1970). Kamenskii Mogilnik na Yeniseye i Ust-Erbinskaya gruppa Karasukskih pamyatnikov. *Sovetskaya Arkheologiya*, No: I, 121-129.
- İzgi, Ö. (2002). Orta Asya'nın en eski kültürleri ve Çin medeniyeti ile ilişkiler. *Türkler*, C. I, Ed. H. C. Güzel, K. Çiçek, S. Koca), Ankara: Yeni Türkiye, 463-477.
- Kızlasov, L. P. (1971). Karasukskiy Mogilnik hara haya. *Sovetskaya Arkheologiya*, No:3, 170-188.
- Kızlasov, L. P. (1991). *Drevnyaya i Srednevekovaya İstoriya Yujnoy Sibiri*. Abakan: Hakasskoe Otdeleniye Krasnoyarskogo Knijnogo İzdatelstvo.
- Kiselev, S. V. (1937). Karasukskiye Mogılı po raskopam 1929, 1931 i 1932 gg. *Sovetskaya Arkheologiya*, No:3, 137-166.
- Kiselev, S. V. (1951). *Drevnyaya istoriya Yujnoy Sibiri*. Moskva-Leningrad: Akademiya Nauk.
- Klements, D. (1886). *Drevnosti minusinskogo muzeya*. Tomsk.
- Lipski, A. N. (1949). Raskopki drevnih pogrebenii v Hakassii v 1946 godu. *KSİA*, 25, 15-86.

- Margulan, Alkey Hakanoviç-Akişev, Kemal Akişeviç-Kadyrbayev, Mir Kasımoviç-Orazbaev, Abdulmanap Medeuovich. (1966). *Drevnyaya Kultura Tsentralnogo Kazahstana*. Alma-ata: İzdatelstva Nauka.
- Melentyev, A. N. (1975). Keramika Karasukskogo tipa iz Severnogo Prikaspiya. *KSİA*, 142, 39-43.
- Miklaşeviç, E. (2004). Pamyatniki naskalnogo İsskustva Minusinskoy Kotlovini. *Pamyatniki naskalnogo iskusstva Tsentralnoy Azii. Obshchestvennoye uchastiye, menedzhment, konservatsiya*, Almaty: dokumentatsiya, 14–28.
- Novgorodova, E. A. (1970). *Tsentralnaya Aziya i Karasukskaya problema*. Moskva: İzd. Nauka.
- Novgorodova, E. A. (1989). *Drevnyaya Mongoliya*. Moskva: Nauka.
- Novojenov, V. A. (2011). Aziatskiye Kolesnitsy. *Arkheologiya Kazahstana v Epohu Nizavisimosti: İtogi, Perspektivi*, Materialı mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 20-letiyu Nezavisimosti Pespublikı Kazahstan i 20-letiyu Instituta arkheologii im. A. KH. Margulana KN MON RK., Almatı, 247-256.
- Okladnikov, A. P. (1954). Olennyıy kamen s reki İvolgi. *Sovetskaya Arkheologiya*, XIX, 207-220.
- Özerdim, Muhaddere, N. (1963). Chou'lar ve bu devirde Türklerden gelen 'Gök Dini'. *Bulleten*, XXVII(105), 1-23.
- Romaşko, V. A. ve Kalagina, G. N. (1991). Novaya Nahodka Karasukskogo Kinjala v Podneprovye. No:3, 267-268.
- Rykushina, G. V. (2007). *Paleoantropologiya Karasukskoy kulturi*. Moskva: Stariy Sad.
- Salnikov, K.V. (1967). *Oçerki drevney istorii Yujnogo Urala*. Moskva: İzdatelstva Nauka.
- Savinov, D. G. (1996). *Drevniye poseleniya Hakasii, Torgajak*. St. Petersburg: Archaeologica Petropolitana.
- Savinov, D. G. (2004). Naseleniye srednego Yeniseya v epokhu slojeniya skotovodçeskikh obşestı v (III tys. do n.e. - seredina I tys. n.e.). *Journal Of Turkic Civilization Studies*, No. 1, 109-137.
- Teploukhov, S. A. (1929). Opıt klassifikatsii drevnikh metallicheskih kultur Minusinskogo kraya (V kratkom izlozhenii). *Materialı po etnografii*, T. IV, vıp. 2. Leningrad, 41-62.
- Topsakal, İ. (2017). *Sibirya tarihi*. İstanbul: Ötüken.
- Vadetskaya, E. B. (1986). *Arkheologicheskiye Pamyatniki v Stepyakh Srednego Yeniseya*, Leningrad: Akademii Nauka.
- Vadetskaya, E. B. (2014). *Sibirya kurganları*. (Çev. A. Bağcı), Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Volkov, V. V. (2002). *Olennyıye kamni Mongolii*. Moskva: Nauçnyy Mir.
- Volkov, V. ve V.-Novgorodova, E. A. (1960). Karasukskiye Priveski iz Mongolii. *Sovetskaya Arkheologiya*, 4, 155-160.
- Yıldırım, K. (2021). *Çin tarihi*. (2. Baskı). İstanbul: Ötüken.
- Yıldırım, K. (2022). *Hunlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Yılmaz, A. (2010). Saymalı Taş'ın bronz dönemi petroglifleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 143-159.



### Extended Abstract

With the order of Peter I, in 1718, the Russians started working in the Kurgans on the territory of Khakassia, located in Siberia. The first excavation works were built by D. G. Messerschmidt in December 1721-1722. After this and subsequent studies, the Karasuk Culture entered the literature after the discoveries made by S. P. Teploukhov.

Teploukhov has revealed this cultural period's characteristic features and extraordinary similarities with the Andronovo Culture. Subsequent studies showed that the remains of the Karasuk Culture were found not only in and around the Yenisei River but also in Kazakhstan, Mongolia, China, and even in many regions from the north of the Caspian Sea to Europe. Experts consider the knives and daggers found to be imported items, especially since there are no grave remains in the western lands. In this respect, the general distribution area of the Karasuk Culture is considered to be Khakassia, Kazakhstan, the area around Lake Baikal, Inner and Outer Mongolia, and the regions north of China.

It was also Teploukhov who tried to define the period of the Karasuk Culture chronologically. He dated this period to 1000 BC. However, later researchers put forward different dating views between 1300 BC and 700 BC. This period coincides with the period of Tagar Culture in Minusin and there are many material remains of Scythians in the region.

The kurgans of this period differed in height and were covered with soil. Some of the kurgans look like flat mounds, while others are up to 10 meters high. Multiple graves can be found in a single mound. The metal used in this period was bronze, obtained from a mixture of copper and tin. The number of graves in the cemeteries is higher than in earlier cultures, suggesting that the population increased considerably. According to the human remains found in the graves, it is stated that the people living at that time were anthropologically evropoid, but there was a slight degree of mongoloidism. While some experts attribute this to infiltration as a result of migration, others attribute it to local mixtures. It is generally believed that the Karasuk Culture has a common anthropological structure with the people of the Andronovo Culture. But not only the human type, but also the grave culture and material remains were carried by the Karasuk people. Excavations have revealed that this cultural transmission took place within a common life. On the other hand, the remains of Tagar Culture material culture were also obtained from the graves of Karasuk Culture, thus it was seen that the need for the people of Andronovo, Karasuk and Tagar Cultures to be included in the same asabiyyah, which is one of the main elements of living together, is obvious.

It is thought that the standing stones / stones with deer, which have a very important place among the material culture remains, may have been created during the Karasuk Culture period. Okladnikov suggested that the depictions of knives on the stones with deer could be compared with the Karasuk knives or knives from the later Scythian period. The depictions of knives on these stones were later depicted in Turkic sculptures hanging on the belts of beys. But the most important finding here is that the depictions of knives, daggers, axes, chariot details, and predatory animals on the stones with deer coincide with similar findings made during the late Shang-early Western Zhou period (XIII-IX century BC). The fact that the Karasuk Culture daggers in these drawings were also found in excavations in China is accepted as the most concrete evidence of where the Turkic Zhou originated from. The historical information in Chinese sources corresponds to the same period chronologically with the Karasuk and Tagar Culture periods. They were engaged in the animal husbandry economy. We learn the most significant information about their daily life from the places where they lived and the remains of their dwellings. In addition to animal husbandry, they were also engaged in mining, foundry, jewelry making, weaving, ceramics, fishing, and hunting. Products used in these occupations have been discovered, as well as tools thought to have been used in agriculture. There are also remains of their clothes, shoes and ornaments. The tradition of ornamentation for the head and hair is still alive in the Turkic world today. Although their diet was protein-based (sheep, cows, horses), they are also thought to have had agricultural products. The graves yielded bones of all kinds of domestic animals except pigs.

As a nomadic and warlike people, they left material remains in a very large area reached the northern regions of China established the Turkic Zhou State there. Another part of them played a role in the formation of Hun around Baikal and in Mongolia.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/3 2024 s. 838-848, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

## ÇOK DİLLİLİK VE DÎVÂNU LÛGATİ'T-TÜRK

Yusuf ULUSOY\*

*Geliş Tarihi: 1 Mart 2024*

*Kabul Tarihi: 19 Temmuz 2024*

### Öz

Çok dillilik, toplum dilbilimin alt alanıdır. İki veya daha fazla dili kullanan bireyler çok dilli bireylerdir. Günümüzde, her ülkede çok dilli bireylerle karşılaşmak mümkündür. Çok dillilik, günümüzde toplum dilbilim araştırmacıları tarafından araştırılan bir konudur. 11. yüzyılda da çok dilli bireyler yaşamıştır. Dîvânu Lûgati't-Türk, çok dilli bireyleri ve toplumları günümüze taşıyan önemli bir sözlüktür. Kâşgarlı Mahmud, Türk boylarından derlediği bilgiler ışığında çok dilli bireylerin yaşadığını eserinde işler. 11. yüzyılda, birden çok dili bilen ve kullanan Türk boyları çalışmamızın konusudur. Çalışmamızda, Ahmet B. Ercilasun ve Ziyat Akkoyunlu tarafından hazırlanan Dîvânu Lûgati't-Türk incelenerek çok dilli boy ve uruklar araştırılmıştır. Boy ve uruklar, yaşadıkları coğrafya, ekonomik faaliyetleri, dinleri ve etkilenebilecekleri komşuları da göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Araştırmamız, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğiyle yapılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Çok dillilik, Kâşgarlı Mahmud, Dîvânu Lûgati't Türk, toplum dilbilim.

## MULTILINGUALISM AND DÎVÂNU LÛGATİ'T-TÜRK

### Abstract

Multilingualism is a subfield of sociolinguistics. Individuals who use two or more languages are multilingual. Today, it is possible to encounter multilingual individuals in every country. Multilingualism is a topic that is currently being researched by sociolinguistics researchers. In the 11th century, there were multilingual individuals. Dîvânu Lûgati't-Türk is an important dictionary that brings multilingual individuals and societies to the present day. Kâshgarlı Mahmud, in the light of the information he compiled from the Turkish tribes, states that multilingual individuals lived in his work. In the 11th century, Turkic tribes who knew and used more than one language are the subject of our study. In our study, multilingual tribes and clans were investigated by examining Dîvânu Lûgati't-Türk prepared by Ahmet B. Ercilasun and Ziyat Akkoyunlu. Tribes and clans were examined by taking into account the geography they lived in, their economic activities, religions and the neighbors they might be affected by.. Our research was conducted using the document review technique, one of the qualitative research methods.

**Keywords:** Multilingualism, Kâşgarlı Mahmud, Dîvânu Lûgati't Türk, sociolinguistic.

\* Doktora Öğrencisi; Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Ana Bilim Dalı, [ysufulusoy@gmail.com](mailto:ysufulusoy@gmail.com)

## Giriş

Dîvânü Lûgati't-Türk, 11. yüzyılın ikinci yarısında Kâşgarlı Mahmud tarafından yazılır. Kâşgarlı, Türk boylarından derlediği malzemeleri kullanarak Türk dilinin ilk sözlüğünü meydana getirir. Eser, Türk dilinin ilk mukayeseli gramer denemesi olması bakımından da ayrı bir önem taşır. 11. yüzyıla ait Türk kültür mirası da yine eser sayesinde günümüze kadar ulaşmıştır. Eserde bazı Türk boylarının (Kıfşak, Kırgız, Oguz, Yagma, Çigil, Toxsı, Ugrak, Çaruk) temiz bir Türkçe ve tek bir dil konuştukları yazılmasına rağmen bazı çok dilli Türk boyları da zikredilir. Çok dilli Türk boyları araştırmamızın asıl konusudur.

### 1. Çok Dillilik

İki veya daha fazla dilin kullanılmasıyla karakterize edilen sosyal kümelerin araştırılması, toplum dilbiliminin araştırma alanlarından biridir. Her ülkede dil, kültür, din ve topluluk bakımından görülen çeşitlilikler, çok dilli bireylerin oluşumunda etkili olmuştur.

Çok dillilik, geçmişte olduğu gibi günümüzde de devam etmektedir. Göç hareketleri, medyatik gelişmeler gibi bazı nedenler, çok dilliliğin artmasında etkili olan unsurlardır. Bu artış, çok dilliliğin kavramlaşmasını da sağlamıştır.

Dünya üzerindeki bütün toplumlar bir şekilde, başka toplumların söz varlığından kendi dillerine alıntı yapmıştır. Çünkü her toplum, bir şekilde başka bir toplumla ilişki kurmuştur. Aksan (2015), dile yabancı dillerin etkisinin aşırı ölçüde olmasının, dilin kendi benliğini yavaş yavaş yitirmesi şeklinde ifade eder (s. 25). Bu durumun yaşanmaması için de toplumların dillerine sahip çıkmaları son derece önemlidir.

Çok dillilik, günümüzde dil ve dil bilimsel çalışmalar ekseninde, toplum dilbilim araştırmacıları tarafından araştırılan bir konudur. Trudgill (2000), toplumsal çok dilliliğin yaygın olduğunu ve ulus devletlerinin büyük çoğunluğunun sınırları içinde halkların çok dilli olduğunu belirtir (s. 119). Bu oluşumlarda savaşlar, göçler, ekonomi vb. gibi durumlar etkilidir. Halklar, egemen dilin yanı sıra kendi ana dillerini de konuşurlar ve bu da çok dilli bireylerin oluşmasına etki eder.

Göç ve nüfus hareketleri, büyük demografik değişikliklere yol açar. Bu hareketler, toplumların dillerinde çeşitlenmelere neden olur. Martin-Jones ve arkadaşlarına göre (2012), ulusların nüfusları arttıkça bölgesel kökenleri daha da çeşitlenmiş ve bu olgu, *superdiversity* (süper çeşitlilik) olarak adlandırılan yeni göç ve göç sonrası modellerle sonuçlanmıştır (s. 7). Göç, bu süreçte önemli bir rol oynamaktadır. Bireylerin, sadece sosyal, kültürel, dinî ve dilsel olgularında değil, aynı zamanda cinsiyet, yaş ve statü gibi diğer olgularla bir araya gelme biçimlerinde de değişiklikler yaşanmaktadır. Bu kadar çeşitliliğin araştırılması da çok dillilik adı altında toplum dilbilimciler tarafından yapılır.

Çok dillilik için yapılan çeşitli tanımlar vardır. Hadumod Bussmann'ın, "Routledge Dictionary of Language and Linguistics" (1998) adlı eserinde çok dillilik yani "multilingualism" kelimesinin, Latince multi ve lingua kelimelerin birleşmesinden meydana geldiği belirtilmiştir. Çok dillilik, bir konuşur tarafından birkaç dili ana dili gibi bir yeterlilikle ifade etmesi durumu olarak açıklanmıştır (s. 776). Çok dillilik için "polyglot" terimi de kullanılır. Yunanca çok demek olan poly ve dil anlamına gelen "glot" birleştirilmiştir.

Michael Clyne (1998), çok dilliliğin tanımını, birden fazla dilin kullanılması veya birden fazla dilde yeterli olma durumu olarak yapmıştır. Çok dillilik terimi ile bir bireyin dil

kullanımı veya yetkinliğine ya da ulus veya toplumun dil durumuna atıfta bulunulduğunu belirtmiştir (s. 205).

Gillian Sankoff (2013), günümüzde insanların uzun süren gruplar arası ilişkiler, göçler veya diğer dilleri konuşanların siyasi egemenliği altında yaşamak gibi çeşitli nedenlerle iki ve çok dilli hâle geldiğini belirtir (s. 501).

Giles ve arkadaşları (2016), çoğu insanın çok dilli olduğunu ve bu nedenle çoğu zaman hangi dili konuşacaklarını, nasıl konuşacaklarını seçme hakkına sahip olduklarını ve bunun sonucunda da dil geçişleri ve kod değiştirme yollarıyla yakınlaşmaların ve uzaklaşmaların kolayca gözlemlenebileceğini belirtirler (s. 128). Bazı araştırmacılar kod değiştirmeyi, kod karıştırımı (code mixing) olarak da kullanır. Çok dilli bireylerin bir dili konuşurken başka dillere geçmesi olayı kod değiştirme olarak açıklanabilir. Kod değiştirme daha genel bir kavramı karşılarken, kod karıştırma genellikle tümce içi değiştirmeleri karşılamak üzere kullanılır (Killi Yılmaz, 210, s. 2014). Çok dilliliğin bir sonucu olarak kod değiştirmeyi gösterebiliriz.

Aksan (2015), dilbilimde bireyin çeşitli nedenlerle ve değişik koşullar altında birden fazla dili edinmesi, kullanması ya da ikinci bir dili anadiline yakın düzeyde öğrenmesi durumuna *iki dillilik* adını verir (s. 26). Aksan'ın birden fazla dil edinimi ile anlatmak istediği, günümüzde çok dilliliğin tanımıdır. Bizim görüşümüze göre, bir dili bilmek tek dillilik, birden fazla dil bilmek ise bu iki ya da üç ya da daha fazla olabilir, çok dilliliktir. Aksan da iki dillilik için söylenenlerin, ikiden fazla dilin konuşulması durumunda da geçerli olacağını açıklar.

Vardar (2002), çok dilliliği, bir ferden ikiden çok dil bilmesi ya da bir toplumda ikiden çok dil konuşulması olarak açıklar (s. 62).

Çok dilliliğin söz konusu olduğu durumlarda, konuşma anında dillerin birbirleriyle karışması olayına dil karışması (interference) denir. Uriel Weinreich (1979), dil karışmasının temel konusunun, karışmanın olmasını engelleyen ya da destekleyen, yapısal ya da yapısal olmayan faktörlerin etkileşimi olarak belirtir (s. 5). Ona göre, konuşma anında çok dilli kişiler sıklıkla dil karışmasına maruz kalır (s. 11).

Tanımlara bakıldığında ana dilden farklı olarak birden çok dili bilmek ve kullanmak çok dilliliğin ortak bir tanımı olabilir. Bu noktada bireyleri ana dillerinden farklı olarak kod değiştirmeye iten nedenler önemlidir. Birden çok baskın dilin altında yaşayan bireylerin varlıklarını idame ettirmeleri için bu dilleri kullanmaları zorunlu gibi gözükmektedir. Bu bakış açısı ile çok dilliliği ele aldığımızda, bilinen bütün dillerin eşit ölçüde kullanılıp kullanılmadığı sorusu karşımıza çıkacaktır.

Aynı coğrafyada, birbirlerine yakın yaşayan toplumların dilsel ve kültürel açıdan etkileşimlerinin olduğu bir gerçektir. Bu etkileşim aynı zamanda çok dilli bireylerin oluşumunun da bir parçasıdır.

Kurat (2019), dil, tarih ve arkeoloji tetkiklerine dayanarak Slav kavimlerinin çok eskiden Türk ve German kavimlerinin tesiri altında bulduklarını söyler (s. 10). Özkan (2007), Türkçenin Adriyatik denizinden Çin seddine kadar uzanan Türk hâkimiyet sahasında geniş bir yayılma ve kullanım alanı bulduğunu belirtir (s. 15). Bu bilgilerden yola çıkarak kavimlerin siyasi ilişkileri nedeniyle bir arada olmalarının çok dilliliğin meydana gelmesine etki ettiğini söyleyebiliriz.

## 1.2. Çok Dillilikte Kullanılan Bazı Kavramlar

Çok dillilik terimi, iki ve daha fazla dili konuşabilen kişiler için kullanılır. Bu terimin bazı alt kavramları vardır. Diglossia, kod değiştirme ya da karıştırma, önemli alt kavramlardır.

Diglossia, kavramından ilk söz eden Charles Ferguson'dur. Ferguson (1959), aynı dilin iki veya daha fazla çeşidinin bazı konuşmacılar tarafından farklı koşullar altında kullanıldığını ifade eder ve ölçünlü dil ve bölgesel diyalektleri örnek gösterir (s. 325). Kazakistan'da yaşayan Uygurların; Uygurca, Kazakça ve Rusça konuşuyor olmaları bu duruma bir örnektir. Uygur birey, ailesiyle birlikte Uygurca'yı, Kazak komşularıyla birlikte Kazakçayı, sosyal, eğitim ve iş çevresinde ise Rusçayı kullanacaktır.

Ferguson (1959), diglossianın temelde iki ayrı önemli işlevinin olduğunu belirtir. Ona göre diglossianın H yani üst değişkesinin (high variety) işlevleri ile L alt değişkesinin (low variety) çeşitli işlevleri bulunur. H, camide ya da kilisede vaaz, siyasi konuşma, üniversite dersi gibi resmî durumlarla ilgiliyken L, hizmetlilere, garsonlara, işçilere, memurlara verilen talimatlarla, ailelerle, arkadaşlarla, meslektaşlarla konuşma, sohbet gibi çeşitli durumlarla ilgilidir (s. 329).

Çetinkaya'ya göre (2017), "Diglossia" ile ilintili olarak, yine bireyin dil ile ilintili toplumsal deneyimini şekillendiren önemli bir kavram da "domain" kavramıdır (s. 376). Evde, işte, okulda, ya da kutsal ayinlerde kullanılan dil farklılık gösterir. Dilin kullanıldığı bu farklı alanlar için "domain" terimi kullanılır. Çok dilli bireyler, buldukları ortama göre kullanacakları dili seçerler. Bireyler, kendilerini baskı altında hissettikleri domainlerde (okul, iş, devlet kapısı vb.) buldukları devletin dili ile konuşurlar. Aynı bireyler, kendilerini rahat hissettikleri domainlerde (ev, arkadaş ortamı vb.) ana dili ile konuşurlar ve konuşmaları sırasında bazen kod değiştirirler.

Kod değiştirme ya da karıştırma, bir dili konuşan kişinin konuşma sırasında başka bir dile ya da diyalekte geçmesi durumudur. Bu durum, çok dilli konuşurların iletişim eylemleri sırasında meydana gelir.

Gumperz (1982), kod değiştirmeyi iki veya daha fazla dilin veya diyalektin konuşmacıları tarafından aynı konuşma dizisinde kullanılması olarak tanımlar ve son birkaç yüzyıl boyunca, dil ve kültür temasının birçok durumunda bu uygulamanın dünyanın her yerinde fark edildiğini belirtir (s. 64). Bu duruma örnek olarak Türkiye'de yaşayan Uygurların sık sık kod değiştirme yaptıkları gözlemlenmiştir.

Carmen Fought (2013), bireylerin kod değiştirme yoluyla hem bir miras dili hem de daha geniş bölgesel, sosyal ve ulusal etkileri olan bir çeşitlilikle ilişkili, dilsel değerlerden faydalanabileceğini söyler (s. 393). Görüldüğü gibi kod değiştirme ya da kaydırma, kültürler arası etkileşimin yoğun görüldüğü alanlarda dilsel değişmelere paralel olarak meydana gelmektedir.

Grosjean, kod değiştirmede etken olabilecek sebepleri şu şekilde sıralamaktadır:

1. Dil Gereksinimleri: A dilindeki bazı sözcükler henüz öğrenilmemiş olduğundan, B dilindeki karşılığı ile değiştirilirler.

2. Tetikleme: Ödünç sözcükler kod değiştirmeyi tetikleyebilir.

3. Özgünlük: Özgünlük sağlamak amacıyla, her şeyi daha kişisel hâle getirmek için söz konusu sözcükler veya belirli içerikler kaynak dilde ifade edilir.

4. Duyguları uyandırmak: Kod değiştirme belirli duyguları uyandırmak ve başka bir dil grubuyla dayanışma göstermek için kullanılır.

5. Hariç tutma: Dili değiştirerek belirli katılımcıların iletişimden hariç tutulması sağlanır.

6. Rol değişimi: Statüyü geliştirmek veya belli bir baskınlık göstermek için rolün değiştirilmesinde etkindir (Dağabakan, 2019, s. 35).

## 2. Dîvânu Lûgâti't-Türk'ün Çok Dilliliği

Türklerin tarihinde çok dillilik önemli bir yere sahiptir. Kendinden sonraki Türk bengu taşlarına örnek olan Bugut Yazıtı (MS. 582), Türkçe değil Sogdca ve Sanskritçe yazılmıştır. Barutçu Özönder (2002), hem Kök Türk hem de onun ardılı Ötüken Uygur devletinde özellikle kağanlık sülaleri tarafından Sogd alfabesinin ve hatta Sogd dilinin belli amaçlar için kullanıldığını belirtir (s. 483). Köl Tigin Abidesi ve Bilge Kağan Abidesi'nin batı cepheleri Çince büyük bir kitabeye kaplıdır. Eski Uygur Devleti'nin yazmalarında Çin, Tibet ve Süryani yazısı kullanılmıştır. Türklerin bu yüz yıllarda Sogdca, Çince, Sanskritçe, Tibetçe gibi dillerle yakın bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Türklerin bu dönem komşuları olan Sogdlar, Çinliler, Tibetliler vb. kavimlerle yapılan ticaretleri ve bununla birlikte görülecek olan sosyal yaşantının etkisi çok dilli bireylerin oluşmasına etkindir.

11. yüzyıla gelindiğinde, Dîvânu Lûgâti't Türk, döneminin çok dilli yapılanmasını bize gösteren başyapıttır. Kâşgarlı Mahmud'un "*Türkçe'yi en iyi konuşanlar Türkçe'den başka dilleri bilmeyen Türkler'dir*" ve "*Balasagunlular Sogdca ve Türkçe kullanırlar. Tıraz / Talas ve Beyza şehirlerinin halkı dahi böyledir.*" sözlerinden, Türkler arasındaki çok dilliliğin eserde anlatıldığı görülür.

Dîvânu Lûgâti't Türk, XI. yüzyılda yaşayan Türk toplumunun, günümüze kadar tanıtılmasına kaynaklık eden önemli bir eserdir. Eser, Türk dilinin ilk sözlüğüdür. Eserin müellifi Kâşgarlı Mahmud, bir yerden başka bir yere ulaşmanın çok güç olduğu bir devirde, Türk diline ait malzemeleri tek başına toplamış ve Türk diyalektolojisinin ilk kaynağını derlemiştir.

Kâşgarlı Mahmud, akıllı olan herkesin Türk dilini konuşması gerektiğini vurgular. Barutçu Özönder (2008), Kâşgarlı Mahmud'u en başta bir dil bilgini olarak tanımlar ve Dîvânu Lûgâti't Türk'ü, Türk dilinin tarihinde Türklerin dillerinin ve kültürlerinin öğretilmesine dayanan, pedagojik amaçlı bir faaliyetin en önemli ve öncü ürünü olarak gösterir (s. 13-14).

Caferoğlu'na göre (1970) eser, yazarının tarif ettiği gibi yalnız Türk, Türkmen, Çigil, Oğuz, Yağma, Kırgız ve emsâli gibi Türk boylarının sözlüğü olmamış, Kâşgar ve Balasagun gibi merkezlerden uzak kalan Bulgar, Suvar gibi boyların da söz derleme dergisi olmuştur (s. 27).

Killi Yılmaz (2008), Divan'da tüm dil türlerinin yayıldığı alanlar, işlevleri, kendi içindeki bölünmeleri, diğer toplumlarla ilişkileri gibi söz konusu dil türlerini konuşan gruplara ait özelliklerin betimlendiğini belirtir (s. 376).

Barutçu Özönder (2008), başta Dîvânu Lügâti't Türk olmak üzere, diğer iki ve/veya çok dilli külliyyatı kaynak dil-hedef dil/diller ekseninde dil biliminin uygulamalı bir alanı olarak çeviri araştırmalarının yol, yöntem ve kavramlarıyla incelemenin hem Türk hem de Arap araştırmaları için ilgi çekici sonuçlarının olacağını söyler (s. 14).

Kâşgarlı Mahmud, standart dil türü olan Hakaniye Türkçesi ile diğer Türk boylarından derlediği malzemeyi karşılaştırmıştır. Killi Yılmaz'ın tespitine göre eserde 265 Oğuz, 53 Kıpçak, 51 Çiğil, 45Argu, 22 Yağma, 22 Kençek, 12 Uygur, 9 Karluk, 9 Toxsı, 8 Barsgan, 8 Yabaku, 7 Yemek, 7 Uç, 6 Suvar, 4 Türkmen, 4 Bulgar, 3 Çömül, 3 Halaç, 3 Hotan, 3 Kay, 3 Tatar, 2 göçer halk, 2 Töpüt, 2 Balasagun, 2 Kâşgar, 1 Basmıl, 1 Karluk Türkmeni, 1 Ugrak, 1 Sogdak, 1 Köçe, 1 Sayram, 1 Otluk kelimesi vardır (2008, s. 391). Bu tespit bize şehir ve boy ağızlarının eserde işlendiğini gösterir.

Kâşgarlı'ya göre en fasih (doğru) dil; bir dilden başka dil bilmeyen, Farslara karışmamış olan ve başka ülkelere gitmeyi âdet hâline getirmemiş bulunanların dilidir. Birisi, iki dil biliyorsa ve şehir halkıyla karışmışsa onun dili zayıflar (DLT, s. 10). Demek ki Kâşgarlı'ya göre çok dilli olmak zayıf dilli olmak demektir. Kâşgarlı, Çin ve Mâçin halkının içinde Türkçeyi bilen iki dilli insanlardan da söz eder. Bu durum ya Çinlileşmiş Türklerin olduğunu ya da ticaret faaliyetleri ile Türkçenin bu bölgelere yayıldığını gösterebilir.

Uygurlar için katışıksız Türk diline sahip olduklarını söyleyen Kâşgarlı, bunun yanında kendi aralarında ikinci bir dili konuştuklarından ve Çin ile birlikte kullandıkları başka yazıların da olduğu söyler. Bu durum bize Uygurların o dönemde çok dilli bir Türk halkı olduğunu gösterir. Banguoğlu (1958), Uygurların kendi aralarında konuştukları bir dilin pek mümkün olmadığını söyler ve bu dilin, tacirlerin bildikleri bir yabancı dilden galat olabileceğini bildirir (s. 109).

Aydemir (2011), çok dilli olan toplumun aslında Uygurlar olmadığını, 10. ve 11. yüzyıldan itibaren Uygurlaşmakta olan ve bu nedenle Uygurca'yı ikinci bir dil olarak kabul eden Toharlar olduğunu belirtir (s. 397). Toharların bu yüzyıllarda Tarim Havzası'na yani Türk dilinin geniş ölçüde kullanıldığı alanına yayıldıklarını biliyoruz. Budist kültür çevresinde yaşayan Toharlar, zamanla Müslüman kültür çevresini benimsemiş ve Türkçeyi öğrenmiş olmalılar.

Kâşgarlı, Çomulların kendilerine mahsus bir dilleri olduğundan ve Türkçeyi de bildiklerini söyler. Aynı şekilde Ka.y, Yaba.ku, Tata.r ve Basmılların da her birinin kendine has dilleri vardır ve Türkçeyi de bilirler (DLT, s. 11). Çomullar, bir Türk boyu olarak tanıtılır. Türkçeden ayrı bir dilleri olan ve Türkçeyi de bilen Çomullar çok dilli bir gruptur. Yabaku Savaşı'nda, Çomul ve Basmılların tek grup olarak toplanmaları aralarında ilişki olabileceğini gösterir (DLT, s. 200).

Kaylar için eserde Türkçeyi iyi bilen ve kendi dilleri de olan bir Türk boyu olarak bahsedilir. Peter B. Golden, Rus kaynaklarında Kaylar için "Kaepiçi" yani Kay oğulları diye bahsedildiğini açıklar ve Kayların, Kumanları otlaklarından sürdüklerini belirtir (Sinor, 2019, s. 375). Bizce Kaylar, coğrafya olarak Çin'e yakın olmaları sebebiyle Çin dili ile de ilişkileri olan bir grup olabilir.

Kâşgarlı, Tatarlar hakkında Türklerden bir bölük olarak bahseder. Ayrıca Kâşgarlı, Tatarların kendi aralarında konuştukları bir dilleri olduğunu da söyler. Yaşadıkları bölge ve

ilişkili oldukları Basmlı, Çömül, Kay, Yabaku gibi topluluklar göz önüne alındığında, bu dilin Moğolca ya da Ön-Moğol dillerinden biri olduğunu düşünebiliriz. Bu durum Tatarların çok dilli bir halk olduğunun da ispatıdır.

Barutçu Özönder (2017), Kâşgarlı'nın Türk dili alanlarını tanımlarken, Balasagun'un çok dilli yapısından söz ettiğini, "Balasagunlular Sogdca ve Türkçe kullanırlar. Tırâz ve Bayzâ şehirlerinin halkı dahi böyledir." örneği ile gösterir (s. 49).

Türkleşmiş İranî bir halk olan Sogdlar ya da Sogdaklar ile Kençek ve Argular dil temasının fazla olduğu iki dilli halklar arasında sayılmıştır. Töpüt ve Tangutlar da sonradan Türkleşen gruplardır. Dolayısıyla onlar da çok dilli grupların içinde yer alırlar.

Sogdlar, İç Asya'nın Hint-Avrupalı halklarından. Sogdlar, Uygur Kağanlığı Dönemi'nde önemli etki gösterir. Colin Mackerras, hükümet erkânı ile danışmanların daha çok Manici Sogdlardan seçildiğini belirtir (Sinor, 2019, s. 435). Uygurlar, dinlerini ve ticareti bu halktan öğrenmişlerdir, bu sebeple dillerinde de Sogdcanın önemli bir etkisi vardır. Bu demektir ki Sogdlar da Uygurcaya hâkimdir. Ayrıca Kâşgarlı, Sogd halkının Türk kılığına girdiğinden ve Türk huyunu aldığından da bahseder.

Eserde, Töpüt yani Tibet halkı için Türk ülkesinde yaşayan kalabalık bir boy olarak söz edilir. Töpütlenmek kelimesi ile Tibetli kılığına giren Türklerden bahsedilir. Kâşgarlı, ayrı bir dile ve yazıya sahip olan Tibetlilerin dillerinde pek çok Arapça sözcüğün bulunduğunu, Türkçeyi güzel konuşamadıklarını belirtmiştir.

Kâşgarlı Mahmud, Kençekler için Türklerden bir boy olduğunu söyler (DLT, s. 209). Kençeklerin dilinin bozuk olduğu ve başka dillerle karışmış olduğunu belirtir. "Kençeklenmek" kelimesi ile de Kençek kılığına giren çok dilli kişilere vurgu yapılmıştır.

Kâşgarlı, Oğuzlar için Farslarla bir arada yaşamaya başlayınca bazı kelimeleri unuttuklarından ve onların yerine Farsçalarını kullandıklarından bahseder. "Boyunluk" için kalide derler, güğüme aftaba derler, Türkler ise güğüme kumgan derler (DLT, s. 187). Buradan Oğuzların, Farsçanın etkisinde kaldığını görürüz. Oğuzların komşu oldukları Argularla da sıkı dil ilişkileri içinde olduklarını biliyoruz. Arguların iki dilli olma özelliği, Oğuzları da etkilemiş olabilir. Kâşgarlı, Oğuzların tek dilli olduğunu söylemiştir.

### 3. Sonuç

Türk milleti, tarihin bilinmeyen çağlarından beri geniş coğrafyalarda hüküm sürmektedir. Bu durum farklı topluluklar, farklı diller, farklı dinler ve farklı kültürlerle kaynaşmanın görülmesine neden olmuştur. Orhun Kitabeleri'nde yer alan; Üstte mavi gök, altta yağız yer kılındıkta, ikisi arasında insanoğlu kılınmış. İnsanoğlunun üzerine ecdadım Bumın Kağan, İstemi Kağan oturmuş... ifadeleri, Türklerin cihan hâkimiyetinin ezeli olduğunu vurgular. Türk hükümdarına verilen dünyayı idare etme yetkisi ile farklı coğrafyalar fethedilmiş, ülke sınırları genişlemiş ve bununla birlikte de farklı toplulukların; dinleri, dilleri ve kültürlerinin etkisiyle çok dilli ve çok kültürlü Türk hükümdarlıkları meydana gelmiştir.

Türk milletinin tarihini incelediğimizde en eski dönemlerden beri yönetimlerindeki çok ulusluluk ve çok kültürlülük dikkat çekicidir. Bu durumun çok dilliliği neden olabileceği açıktır. Özellikle Uygurlar, yaşadıkları bölgelerde hem kendi alfabeleri ve dilleriyle hem de başka milletlerin alfabeleri ve dilleriyle eserler vermiştir. Sadece dil ve alfabeleri ile değil toplum



yaşantıları da Uygurların çok dilli bireyler olmalarına etli etmiştir. Kâşgarlı da eserinde bu duruma vurgu yapmıştır.

Uygur Kağanlığı Dönemi'nde önemli mevki ve görevlere getirilen Sogdlu yöneticiler, kendi halklarını da bölgeye göç ettirir. Uygurlar, bu halktan ticaret ve dinleri hakkında çok şey öğrenir. Bu iki halkın konuşarak anlaşacağını düşünürsek Sogdca ve Uygurca konuşulacak ve bu da çok dilli bireylerin oluşmasına neden olacaktır. Kâşgarlı, Sogdıkların böyle bir halk olduğunu vurgular.

Kâşgarlı Mahmud, eşsiz eserini alan araştırması ve mukayeseli diyalekt analizleri yaparak meydana getirmiştir. O, dile kimsenin bakmadığı bir bakış açısı ile bakmış ve araştırma yöntemini bu istikamette geliştirmiştir. Kâşgarlı, "En fasih (doğru) dil; bir dilden başka dil bilmeyen, Farslarla karışmamış, olan ve başka ülkelere gitmeyi âdet hâline getirmemiş bulunanların dilidir." ifadesini kullanır. Buna göre, o dönem de Farslarla karışan ve başka ülkelere gitmeyi âdet hâline getiren çok dilli bireyler vardır. Bu yönüyle Kâşgarlı Mahmud, ilk Türk toplum dil bilimi araştırmacısıdır.

Çok dil bilmenin aynı zamanda bir zayıflık işareti olduğunu belirten Kâşgarlı, şehir halkı ile kaynaşmanın da dil için bir zayıflık olduğunu belirtir. Saf bir dile sahip olan boy ya da uruklar ticaret, din vb. faaliyetler için mekânlarından çıkarak şehirlere geldiklerinde dillerinde bozulmalar olacak hatta şehirlerde kalmaya devam ettikleri sürece de çok dilli bireyler olacaklardır. Bu durum çok dilli bireylerin oluşmasında buldukları mekânın yaşadıkları toplumun önemli olduğunu gösterir.

Tibetliler için güzel Türkçe konuşamayan bir halk olarak söz eden Kâşgarlı, Arapça kelimeler de bildiklerinden söz eder. Bu da Tibetlilerin çok dilli bir halk olduğunu ve konuşmaları sırasında kod değiştirmeler meydana geldiğini gösterir.

Kâşgarlı, Kaylar için eserde Türkçeyi iyi bilen ve kendi aralarında konuştuğu bir dilleri de olan Türk boyu olarak bahseder. Kaylar buldukları coğrafya bakımından Çin'e yakın olmaları sebebiyle Çin dili ile de ilişkileri olan bir grup olabilir.

Kâşgarlı, Tatarların Türkçe haricinde kendi aralarında konuştuğu bir dilleri olduğunu belirtiyor. Yaşadıkları bölge ve ilişkili oldukları Basmlı, Çömül, Kay, Yabaku gibi topluluklar düşünüldüğünde, kendi aralarında konuştuğu dilin Moğolca ya da Ön-Moğol dillerinden biri olduğunu söyleyebiliriz.

Çalışmamızda incelediğimiz çok dilli topluluklar ve bölgeler; Argu, Kençek, Uygur, Yakabu, Çömül, Xotan, Kay, Tatar, Töpüt, Balasagun, Kâşgar, Basmlı, Tangut, Sogd, Sogdak şeklindedir. Kâşgarlı'nın eserinde yer alan; *çigillenmek*, *kençeklenmek*, *tawgaçlanmak*, *töpütlenmek*, *ugraklanmak* gibi kelimeler vasıtasıyla da bu dönemde Türkleşen yabancıların ve yabancılaşan Türklerin olduğu görülür. Bu geçişler dile de etki edeceğinden, çok dilli bireyler meydana gelecektir.

### Kaynaklar

- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aydemir, H. (2011). Kâşgarlı Mahmud ve “Uygurların ikinci dili” üzerine. *Mahmūd al-Kâşgari'nin 1000. Doğum Yıldönümü Dolayısıyla Uluslararası Divānu Lugāti't-Türk Sempozyumu Bildirileri (İstanbul, 5-7 Eylül 2008)*, Ed. Mehmet Ölmez. 395-405. İstanbul: Eren Yayıncılık Kitap Dağıtım, 2011.
- Banguğlu, T. (1958). Kâşgarı'den notlar: I Uygurlar ve Uygurca üzerine. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 6, 87-113.
- Bussmann, H. (1998). *Routledge dictionary of language and linguistics*. London: Routledge
- Caferoğu, A. (1970). *Kâşgarlı Mahmut*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Çetinkaya, S. (2017). Çok dillilik ve kimlik. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 50, 371-377.
- Clyne, M. (1998). Multilingualism. *The handbook of sociolinguistics* içinde, (F. COULMAS), ss. 205-213, Blackwell Publishing.
- Dağabakan, F. Ö. (2019). *Toplumdilbilim*. Ankara: Çizgi Kitabevi.
- Ercilasun, A. B. ve Akkoyunlu, Z. (2020). *Kâşgarlı Mahmud Divānu Lugāti't-Türk. Giriş - Metin - Çeviri - Notlar - Dizin*. Ankara: TDK Yayınları.
- Ergin M. (2013). *Orhun Âbideleri*. Ankara: Boğaziçi Yayınları.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.
- Fought, C. (2013). Ethnicity. *The handbook of language variation and change* içinde, (J. K. Chambers and N. Schilling), ss. 387-406, Wiley-Blackwell.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Killi Yılmaz, G. (2014). İlya Topoyev'in öykülerinde Hakasça-Rusça kod değiştirme. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 1, 208-234.
- Kurat, A. N. (2019). *IV-XVIII. yüzyıllarda Karadeniz kuzeyindeki Türk kavimleri ve devletleri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Martin-Jones, M., Blackledge, A. and Creese, A. (2012). *The routledge handbook of multilingualism*. New York: Routledge
- Özkan, N. (2007). *Türk dilinin yurtları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özönder Barutçu, F. S. (2002). Eski Türklerde dil ve edebiyat. *Türkler*, 3, 481-501.
- Özönder Barutçu, F. S. (2017). Kutadgu Bilig I zaman-mekân-konuşur: XI. yüzyılda Balasagun'dan Kâşgar'a, Balasagunlu'dan Kâşgarlı'ya. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 12-63.
- Özönder Barutçu, F. S. (2008). *Kâşgarlı Mahmūd kitabı*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Palomares, N. A., Giles, H., Soliz, J. and Gallois, C. (2016). Intergroup accommodation, social categories, and identities. *Communication accommodation theory* içinde, (H. Giles), 123-152, Cambridge University Press.
- Sankoff, G. (2013). Linguistic outcomes of bilingualism. *the handbook of language variation and change* içinde, (J. K. Chambers and N. Schilling), 501-518, Wiley-Blackwell.

- Sinor, D. (ed.) (2019). *Erken İç Asya tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Trudgill, P. (2000). *Sociolinguistics: an introduction to language and society*. London: Penguin Books.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Weinreich, U. (1979). *Langages in contact (findings and problems)*. New York: Mouton Publishers.
- Yılmaz Killi, G. (2008). Türk diyalektoloji araştırmalarının eşsiz kaynağı Dîvânu Lûgâti't Türk. *Kâşgarlı Mahmûd kitabı* içinde. (Özönder Barutçu, F. S.), 375-403, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

### Extended Abstract

Language is a tool that enables communication between people. People use language to continue their culture, religion and communication. People may leave their place of residence and live elsewhere for various reasons. Or the places where they live may be occupied for various reasons. In this case, there would be diversity in people's languages. The individual wants to learn the language of the region in order to survive wherever he goes. The occupier also wants to learn the language of the region he occupies in order to get to know it. In both cases, another language is added to one language. This situation reveals multilingualism. Multilingualism occurs at the individual's own will or due to social, economic and natural conditions.

Different functions of the language are used throughout the day in different areas of life. The language used at home, at work, in school or in worship varies. These different areas where the language is used are called "domains". Multilingual individuals choose the language they will use according to the circumstances.

Multilingualism is a subfield of sociolinguistics. Individuals who use two or more languages are multilingual individuals. Nowadays, it is possible to encounter multilingual individuals in every country.

Knowing and using more than one language other than the mother tongue may be a common definition of multilingualism. At this point, the reasons that push individuals to switch codes other than their native language are important. It seems that individuals living under more than one dominant language must use these languages in order to maintain their existence.

There are some important concepts used in multilingualism. The term diglossia is used by Charles Ferguson. Diglossia is the use of two or more varieties of the same language under different circumstances. Standard language and regional dialects are examples of this situation. Code-switching or code-mixing is also a term related to multilingualism. If a speaker switches to another dialect during the conversation, he or she is code-switching. This situation can happen anywhere in the world. For example, Uyghurs living in Turkey sometimes code-switch when speaking Turkish.

In recent years, multilingualism research has increased worldwide. Social and political change in the world is the reason for this increase. With the increasing population, linguistic, cultural and demographic differences occur in societies. Migrations and diaspora are factors leading to the spread of multilingualism. Sociolinguistic research accelerated with the emergence of colonialism in the West. Some nations excluded by the ideas of nationalism oppose the monolingual order. Migrants want to adapt to the regions where they live. This leads them to become multilingual individuals.

Although sociolinguistic research on multilingualism is discussed on the basis of language ideologies, language policies and society alone, states also have a role in these ideologies and policies.

The Turkish nation has ruled over vast geographies since unknown ages of history. This situation has led to the integration of different communities, different languages, different religions and different cultures.

Multilingual individuals lived in the 11th century. Dîvânu Lûgâti't-Türk is an important dictionary that carries multilingual individuals and societies to the present day. Kâşgarlı Mahmud describes in his work the experiences of multilingual individuals in the light of the information he compiled from Turkish tribes.

Mahmud of Kashgar travels the Turkish world in the 11th century. He makes compilations from various Turkish tribes during his travels. *Dîvânu Lûgati't-Türk* brings the Turkish culture of the 11th century to the present day. Some Turkish societies included in the work are important in that they are multilingual.

Multilingualism is a topic currently being researched by sociolinguistic researchers. Kashgarli Mahmud was also the first sociolinguistics researcher.

Kâshgarlı Mahmûd compared the material he collected from other Turkic tribes with the standard language of Hakaniye Turkish. According to Kâshgarlı, the most fasih (correct) language is the language of those who do not speak any other language and who have not mixed with Persians and have not traveled to other countries.

The multilingual communities and regions we examined in our study are Argu, Kençek, Uyghur, Yakabu, Chömül, Xotan, Kay, Tatar, Töpüt, Balasagun, Kâshgar, Basml, Tangut, Sogd and Sogdak. It is also seen that there were foreigners who became Turkic and Turks who became foreigners in this period through words such as *çigillenmek*, *kençeklenmek*, *tawgaçlanmak*, *töpütlenmek*, *ugraklanmak* in Kâshgarlı's work. Since these transitions will also affect the language, multilingualism occurs.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/3 2024 s. 849-867, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

**OSMANLI DÖNEMİNDE YAZILAN FARŞÇA BİR TEFSİR:  
TEFSİR-İ SÜRETİ'L-KADR**

**Çetin KASKA\***

**Geliş Tarihi: 4 Temmuz 2024**

**Kabul Tarihi: 30 Temmuz 2024**

**Öz**

Yorumlama, açıklama ve anlamını genişletme anlamına gelen tefsirin terim anlamı Kur'an ayetlerini izah etmek amacıyla kaleme alınan eser veya Kur'an anlamını izah eden dinî bilim dalı demektir. Kur'an hem konu hem de anlam bakımından çok zengin bir içeriğe sahiptir. Bu yüzden iyi bir bilgiye sahip olmayan insanların ondaki bütün emir ve yasakları anlaması mümkün görünmemektedir. Bunun için İslamiyet'in ilk dönemlerden beri tefsire ciddi manada ihtiyaç duyulmuştur. Osmanlı Dönemi'nde de bu maksatla Türkçe ve Arapçanın yanı sıra Farsça tefsir kitapları kaleme alınmıştır. Farsça tefsir kitaplarından birini yaşamı hakkında fazla bilgi bulunmayan İbrâhîm b. Dervîş-i Buhârî yazmıştır. İbrâhîm-i Buhârî'nin bu eseri Kadr sûresinin tefsirinden oluşmaktadır. Edebî bir tefsir olan bu eser Osmanlı veziriazamlarından Semiz Ali Paşa'ya ithaf edilmiştir. Müellif eserini yazmadan önce Kadr sûresi ile ilgili yazılan tefsir kitaplarını okumuş, dost ve arkadaşlarının arzusu doğrultusunda söz konusu sûreyi tekrar yazmayı denemiştir. Bu çalışmada Süleymaniye Kütüphanesi Ayasofya koleksiyonunda (nr. 00411) bulunan İbrâhîm-i Buhârî'nin Farsça kaleme aldığı *Tefsir-i Süreti'l-Kadr* adlı eseri ilk defa detaylı ele alınmıştır

**Anahtar Sözcükler:** Farsça tefsir, Kadr sûresi, Osmanlı Dönemi, İbrâhîm-i Buhârî, Semiz Ali Paşa.

**A PERSIAN TAFSIR WRITTEN IN THE OTTOMAN PERIOD: THE  
TAFSIR OF THE SURAH AL-QADR**

**Abstract**

The term tafsir, which means interpretation, explanation and expansion of the meaning, is the work written to explain the verses of the Quran or the branch of religious science that explains the meaning of the Quran. The Quran has a very rich content in terms of both subject and meaning. That's why it doesn't seem possible for people who don't have good knowledge to understand the orders and prohibitions in it. For this reason, tafsir has been seriously needed since the early days of Islam. During the Ottoman period, tafsir books were written in Persian as well as in Turkish and Arabic. One of the Persian tafsir books was written by Ibrahim b. Dervis-i Bukhari, about whose life there is no information. This work of Ibrahim-i Bukhari consists of the commentary of the Surah Qadr. This work, which is a literary commentary, was dedicated to Semiz Ali Pasha, one of the Ottoman Grand Viziers. Before writing his work, the author read the interpretation books

\* Arş. Gör. Dr.; İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Fars Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, [cetin.kaska@istanbul.edu.tr](mailto:cetin.kaska@istanbul.edu.tr)

written about the Surah Qadr and tried to rewrite the Surah in question in line with the wishes of his friends and colleagues. In the work, verses, hadiths and poems were used. In this study, the work called Tafsir of the Surah al-Qadr, written in Persian by Ibrahim-i Bukhari, which is in the Hagia Sophia collection of the Suleymaniye Library (nr. 00411), will be discussed in detail for the first time.

**Keywords:** Persian tafsir, surah Qadr, Ottoman Period, Ibrahim-i Bukhari, Semiz Ali Pasha.

## Giriş

Kur'ân ayetlerinin anlamlarını izah etmeye, hükümlerini açıklamaya ve ihtivâ ettiği manaları belli bir yöntem çerçevesinde yorumlamaya yarayan dinî bilim dalına tefsîr denilmektedir. Tefsîr kelimesi “fesr” (açıklamak, üzeri örtülü olan şeyi açmak) kökünden gelmektedir (Şerbâsî, 2010, s. 21; Cerrahoğlu, 1988, s. 17). Tefsîrin temel amacı ayet ve sûrelerin yanlış anlaşılmasına mâni olmak, Kur'ân'daki yüce hakikatleri ve derin nükteleri ortaya çıkarmaktır (Demirci, 2014, s. 37; Genç, 2006, s. 67). Kur'ân'ın bütün insanlar tarafından anlaşılması ve ondaki yüksek edebî inceliklerin kavranılması için tefsire ihtiyaç vardır (Cerrahoğlu, 1988, s. 34). Tefsîrlerde sûre ve ayetlerin vahiy yoluyla Hz. Peygamber'e bildirilmesi, bunların nüzul sebepleri ve içerdikleri manalar, Mekkî ve Medenî olarak düzenlenmesi gibi mevzular ele alınmaktadır (Şerbâsî, 2010, s. 22; Serinsu, 2009, s. 356). Hz. Peygamber, Kur'ân'ı ilk defa tefsîr eden müfessirdir ve nitekim İslamiyet'in ilk günlerinden itibaren nâzil olan vahiyleri asbahına izah etmiştir (Çalışkan, 2005, s. 115-16; Esposito, 2013, s. 343; Genç, 2006, s. 67). Kur'ân'ın kelâm-i ilâhî olması, fikhî derinlikleri, umûmî kaideleri ve edebî sanatları içermesi, onun herkes tarafından tam olarak anlaşılmasını güçleştirmektedir, bu sebeple Kur'ân'ı anlamak için tefsîrler kaleme alınmıştır (Demirci, 2014, s. 38; Çalışkan, 2005, s. 116; Genç, 2006, s. 67). Vahyin ilk günlerinden günümüze kadar tefsîr faaliyetleri devam etmektedir. Tefsîrin konusu Allah'ın kitabı olan Kur'ân'dır ve müfessirler Kur'ân'ın zor, kısa, belirsiz, benzer, karışık hükümlerini anlaşılır şekle getirmek için gayret göstermişler ve bu konuda mühim bir birikim oluşturmuşlardır (Demirci, 2009, s. 249; Karaman vd. 2006, s. 642; Şerbâsî, 2010, s. 25).

İki çeşit tefsîr bulunmaktadır. 1-*Rivayet tefsîri*: Kur'ân'daki ayetleri hadis ve sahabelerin açıklamalarına göre izah etmektir. 2-*Dirayet Tefsîri*: Kur'ân'daki ayetleri açıklarken sadece rivayetlerle yetinmeyip edebiyat, dil, sosyoloji, psikoloji ve tarih gibi bilimlerden istifade etmektir (Serinsu, 2009, s. 356). Kur'ân çok kapsamlı bir eser olması hasebiyle tefsîrlerinin çok çeşitleri bulunmaktadır. Bazılarını şu şekilde ifade etmek mümkündür: İlmî tefsîr, lügavî tefsîr, içtimaî tefsîr, edebî tefsîr, fikhî tefsîr, işârî tefsîr (Çiçek, 2020, s. 2). Bazı araştırmacılar da tefsîr çeşitlerini hukukî tefsîr, teolojik tefsîr, lafzî tefsîr ve filolojik tefsîr şeklinde sıralamışlardır (Erdoğan, 2015, s. 558). Kur'ân'ı tefsîr etmek isteyen bir kimse fıkıh, hadis, kıraat, belagat, nüzul sebepleri, Arap dil bilgisi, fıkıh usulü gibi ilimlere vakıf olmalıdır (Tercüman, 1982, s. 695). Tefsîrdeki gaye insanların dinî ihtiyaçlarını yeterince karşılama, kolaylaştırma ve bu vesile ile dünya ve ahiret selametini sağlamaktır (Tercüman, 1982, s. 695). Tefsîr aracılığıyla Kur'ân'daki hakikatler güzelce ortaya çıkar, bu sayede insanlar gerçek bilgilere ulaşmış olurlar. Türkler, İslamiyet'i kabul ettikten sonra XI. yüzyılda Kur'ân'ı tefsîr ve tercüme etmeye başlamıştır (Genç, 2006, s. 69). Anadolu'da ilk yazılan tefsîr XVI. yüzyılda İshak Bey adına yazılan *Tebâreke Tefsîri*'dir, ancak bu tefsîri kimin yazdığı belli değildir (Genç, 2006, s. 69). Daha sonra Molla Gürânî, Kemal Paşazâde, Bursalı İbrâhîm Hakkı, Konyalı

Vehbi, Elmalılı Hamdi Yazır, Ömer Nasuhî Bilmen gibi âlimler çok önemli tefsîrler kaleme almıştır. Seyyid Kutub'un yazdığı *Fî-Zilâli'l-Kur'ân* ve Mevdûdî'nin kaleme aldığı *Tefhîmü'l-Kur'ân* adlı eserler İslam dünyasında ilgi ile takip edilmiştir (Genç, 2006, s. 69). Anadolu'da Türkçenin yanı sıra Arapça ve Farsça olarak da birçok tefsîr kaleme alınmıştır. Farsça yazılan tefsîrlerden biri de yaşamı hakkında fazla bilgi bulunmayan İbrâhîm b. Dervîş-i Buhârî'ye aittir. Aşağıda İbrâhîm-i Buhârî'nin hayatı ve eserleri, *Tefsîr-i Sûreti'l-Kadr* adlı Farsça eseri ve bu eserin yazma nüshası hakkında detaylı bilgi verilecektir.

### 1. İbrâhîm b. Dervîş-i Buhârî ve Eserleri

Yapılan kaynak taramasında İbrâhîm-i Buhârî hakkında detaylı bilgiye ulaşılamamıştır. Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-Zunûn* adlı eserinde sadece onun adını (İbrâhîm b. Mîr Dervîş-i Buhârî şeklinde) anmış ve onun, Şemsüddin Muhammed b. Hamza el-Fenârî'ye ait olan *Mukaddimetü's-Salât* adlı eseri şerh ettiğini beyan etmiştir (Kâtip Çelebi, 2007, s. 1439). Kâtip Çelebi, onun ölüm tarihini ise boş bırakmıştır. *Tefsîr-i Sûreti'l-Kadr*'ın mukaddimesinde verilen bilgilere göre ise Buhâralı Dervîş adında birinin oğlu olduğu, yoksulluk içinde bir yaşam sürdürdüğü ve Osmanlı Vezîriâzamlarından Semiz Ali Paşa (ö. 972/1565) döneminde yaşadığı anlaşılmaktadır. *Tefsîr-i Sûreti'l-Kadr*'da Osmanlı Vezîriâzamı Semiz Ali Paşa için yazdığı övgü dolu sekiz beyitlik mesnevide dolaylı olarak da olsa dönemin padişahı Kanûnî Sultan Süleyman'ın adını anmıştır. Bu şiirde Semiz Ali Paşa'yı Hz. Süleyman'ın veziri Âsaf'a benzetmiştir. Bu sekiz beyitlik şiire nazar edildiğinde şiir yazmayı ihmal etmediği ortaya çıkmaktadır. Kaleme aldığı *Tefsîr-i Sûreti'l-Kadr*'a bakıldığında onun tefsîr, fıkıh, kelim gibi ilimler ile uğraştığı, Arapça ve Farsçayı eser yazacak kadar iyi bildiği anlaşılmaktadır. İsmi bazı yazma eserlerde İbrâhîm b. Mîr Dervîş-i Buhârî bazılarında İbrâhîm b. Pîr Dervîş-i Buhârî şeklinde yazılmıştır. Türkiye kütüphanelerinde iki eseri bulunmaktadır: *1-Şerh-i Mukaddimetü's-Salât/ Şerh-i Fıkhi'l-Keydânî: Lütfullâh en-Nesefî'ye ait olan bu Arapça eserde namaz detaylı olarak izah edilmiştir. Eserde namaz farzlar, vacipler, sünnetler, müstehaplar, haramlar, mekruhlar, mübahlar ve müfsitler gibi bölümlere ayrılarak ele alınmıştır. İbrâhîm-i Buhârî bu kısa hacimli eseri basit, sade ve yalın bir şekilde şerh etmiştir. Şerhin herkes tarafından aşılması ve ezberlenmesi için sade yazıldığı görülmektedir. Bu şerh Mekke müftüsü ve Hanefî fakihî Pîrîzâde İbrâhîm'e de izafe edilmiştir (Özcan, 2007, s. 286). Türkiye kütüphanelerinde bu şerhin 14 nüshası bulunmaktadır (Süleymaniye Kütüphanesi, Muğla Hoca Mustafa Efendi koleksiyonu, nr. 00289-003; Rodos Fethi Paşa Vakfı Hafız Ahmed Ağa Kütüphanesi, nr. 2018; Konya Yazma Eserler Bölge Müdürlüğü Kütüphanesi, nr. BY00002223/5; Çorum Hasan Paşa Kütüphanesi, nr. 1506; Afyon Gedik Ahmet Paşa İl Halk Kütüphanesi, nr. 03 Gedik 18391; Millet Kütüphanesi, nr. 0655/6; Bursa İnebey Kütüphanesi, nr. 3507/2; Süleymaniye Kütüphanesi, Yazma Bağışlar koleksiyonu, nr. 04172-005; Süleymaniye Kütüphanesi, Çelebi Abdullah koleksiyonu, nr. 00111-002; Süleymaniye Kütüphanesi, Tahir Ağa Tekkesi koleksiyonu, nr. 00203-001; Süleymaniye Kütüphanesi, Reisulküttab koleksiyonu, nr. 00315-002; Süleymaniye Kütüphanesi, Muğla Hoca Mustafa Efendi koleksiyonu, nr. 00189; Bursa İnebey Kütüphanesi, nr. 541; Konya Yazma Eserler Bölge Müdürlüğü Kütüphanesi, nr. BY0000005310). *2-Tefsîr-i Sûreti'l-Kadr: Kadr sûresinin tefsirinden oluşan ve Osmanlı Vezîriâzamı Semiz Ali Paşa'ya ithaf edilen bu eserin sadece bir yazma nüshası bulunmaktadır. Söz konusu yazma nüshası hakkında aşağıda detaylı bilgi verilecektir.**

## 2. Tefsîr-i Sûreti'l-Kadr'ın Yazma Nüshasının Özellikleri

Süleymaniye Kütüphanesi Ayasofya koleksiyonunda bulunan *Tefsîr-i Sûreti'l-Kadr* nüshasının hattı talik, satır sayısı 11, ebadı 122x69-216x151 mm, varak sayısı 23, demirbaş numarası 00411'dir. Nüshadaki başlıklar kırmızı ve ana metin siyah mürekkeple yazılmıştır. Sadece bir varığın haşiyesinde yazı yer almıştır. Mukaddimede bulunan Şücâü'l-Millet-i ve'd-Dünyâ ve'd-Dîn Ali Paşa ibaresi ile Kadr sûresinin bütün ayetleri kırmızı mürekkeple yazılmıştır. Nüshanın başında Sultan Mahmûd ve Şeyh Ahmedzâde'nin mühürleri bulunmaktadır. Nüshanın 1b-2a varaklarında kırmızı cetvel ile birlikte lacivert renkli bir cetvel daha yer almıştır. Nüshanın kâğıdı aharlı sarı renklidir. Nüshanın istinsah tarihi ve müstensihî belirtilmemiştir.

Nüshanın Başı:

الحمد لله فاطر السموات و الارض و مفضلّ اللّيالى و الايام بعضها على البعض.

Nüshanın Sonu:

...مراد از آن نیز مجرد تقريب و تأنيس خواهد بود نه اثبات مقصود و منه البدأ و اليه يعود.

## 3. Tefsîr-i Sûreti'l-Kadr

İbrâhîm-i Buhârî'nin *Tefsîr-i Sûreti'l-Kadr* adlı risâlesi mensur-manzum karışık bir tarzda yazılmıştır. Bilindiği üzere Kadr sûresi adını ilk ayete zikredilen Kadr yani Kadir Gecesi'nden almış, Mekke'de nâzil olmuş ve beş ayetten oluşmaktadır (Kısa, 2015, s. 304; İslamoğlu, 2011: 507; İbn Acîbe el-Hasenî, 2007, s. 12). Kur'ân'daki sıralamasında doksan yedinci ve iniş sırasına göre ise yirmi beşinci sûredir (Dereli, 2014, s. 137). İbrâhîm-i Buhârî'nin söz konusu eseri bir mukaddime, bir maksat ve bir hâtimeden oluşmaktadır. Yazıldığı döneme bakıldığında eserin oldukça sade bir dil ile kaleme alındığı görülmektedir. Klasik tertip hususiyetlerine uygun olarak düzenlenen eserin mukaddimesinde ilk önce eserin ismi yazılmış daha sonra besmele, hamdele ve salveleye yer verilmiştir (İbrâhîm-i Buhârî, nr. 00411, vr. 1b):

تفسير سورة القدر

بسم الله الرحمن الرحيم

(أَلْحَمْدُ لِلَّهِ فَاطِرِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ) [فاطر، 1/35] ومفضلّ اللّيالى و الايام بعضها على البعض. الذى انزل الفرقان (في ليلة القدر) [قدر، 1/97] التى هى خير من الف شهر و بين احكامه به لسان افصح العرب و العجم من كل امر. صلوات الله و سلامه عليه و على اله و صحبه ما تعلقب مقطع العصر و مطلع الفجر...

### *Tefsîr-i Sûreti'l-Kadr*

*Rahmân ve rahîm olan Allah'ın adıyla*

“Hamd, göklerin ve yerin yaratıcısı olan Allah'a mahsustur” (el-Fâtır, 1/35). O, geceyi gündüzü birbirine üstün kılan, Kur'ân'ı bin aydan daha hayırlı olan “Kadir Gecesi'nde” (el-Kadr, 1/97) indiren ve onun ayetlerini ve hükümlerini Araplar ve Acemlerin dilinde açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edendir. Allah'ın selam ve rahmeti O'nun üzerine, O'nun ailesi, O'nun sahabesine ve günün sona erdiği zaman ile sabahın ilk ışıkları yükselmeye başladığı zamana olsun...

İbrâhîm-i Buhârî eserinde hangi Farsça tefsîrleri okuduğunu ve hangilerinden istifade ettiğini açıkça ifade etmemiş, ancak İbn Cerîr et-Taberî'nin *Câmi'u'l-beyân fî tefsîri'l-Kur'ân*,



İbn Kesîr'in *Tefsîrû'l-Kur'âni'l-'azîm*, Fahreddin er-Râzî'nin *Mefâtîhu'l-gayb*, Beyzâvî'nin *Envârü't-tenzîl*, Zemahşerî'nin *el-Keşşâf*, Muhyiddin İbnü'l-Arabî'nin *el-Fütûhâtü'l-Mekkiyye*, Yahyâ b. Ziyâd el-Ferrâ'nın *Me'âni'l-Kur'ân* gibi eserlerden istifade ettiği görülmektedir. İbrâhîm-i Buhârî, besmele, hamdele ve salveleden sonra kendi adını zikretmiş, Kadr sûresinin Farsça tefsîrlerini okuduğunu, dost ve arkadaşlarının amacı doğrultusunda o sûreyi tekrar kaleme almaya karar verdiğini, kabiliyet ve yeteneği olmadığı hâlde onu bitirmeye muvaffak olduğunu ve bu sayede kusurlu zatını muazzez hâle getirdiğini söylemiştir (İbrâhîm-i Buhârî, vr. 2a-2b):

...اما بعد: عرضه می دارد کمترین حاجتمندان رحمتِ باری، غبارِ مقدم اهلِ نیاز، ابراهیم بن درویش البخاری بلغه الله الی ماتیمناه، و وفقه لما یحب و یرضاه، که در او ان اشتغال به مطالعه بعضی از کتب در تفسیر در ترجمه سوره القدر به زبان فارسی سطرى چند نوشته بود و بعضی از فواید شریفه و فراید نفسیه را که از خوشه چینی خرمن ارباب فضل و دانش حاصل کرده بود در آن درج نموده، خواست که آن را منظور نظر عنایتِ احبّ و اصداقا گرداند و سوادِ آن مرقوماتِ پریشان سمات را به بیاض رساند. هر چند غواصان بحرِ معانی از معانی ظاهری و نهانی او آنچه ممکن و مقدور بود به ظهور آورده بودند با وجود آن از ارواح مقدسه علمای شریعت و مشایخ طریقتِ قدست اسرار هم استمداد نمود و به حکم آنکه «وَلِلْأَرْضِ مِنْ كَأْسِ الْكِرَامِ نَصِيبٌ» [علی ابن ابی طالب] در اجرای این داعیه شروع نمود و چون از میدای فیاض علی الاطلاق با وجود عدم قابلیت و استحقاق به توفیق اختتام آن مشرف شد و عروس ترتیب و انتظام آن را به خلخال نهایت محلی گردانید خلعت بی بضاعتی قامت آن را به طراز مدح عالیجاه عالم پناهی مطرّز و ذات منقصت سماتش را به شرف ثنای عزیز سعادت مندی معرّز گرانید که هر جا نام نامیش بر آید آنجا نعتِ نقصان و خلل سراپد بلکه وصفِ عیوب تمام هنر نماید...

...Asıl meseleye gelince: Rahmet sahibi Allah'ın en yoksul kulu, niyaz ehlinin ayak bastığı yerin toprağı olan "İbrâhîm b. Dervîş-i Buhârî (Allah ona dilediğini nasip etsin, sevdiği ve razı olduğu işte muvaffak kulsun) şöyle arz ediyor: Zamanında Farsça'ya birkaç satır olarak tercüme edilen Kadr sûresinin tefsîri olan bazı kitapları okuyordum. Bazısı fazilet ve bilgi sahibi kimselerin harmanındaki üzüm salkımı gibi şerefli faydalar ve nefsanî mücevherlerle doluydu. İbrâhîm-i Buhârî bu görünen mücevher kutusunu dostlar ve arkadaşların amacı doğrultusunda tekrar ele almaya, işaretli ve dağınık yazılı o karartıyı beyaz hâle getirmeye niyetlendi. Her ne kadar mana denizinin dalgıçları o sûrenin gizli ve zâhirî manalarını olası ve imkân dâhilinde ortaya çıkartmış olsalar da İbrâhîm-i Buhârî şerefli ulemanın mukaddes ruhlarından ve kutsî tarikatın şeyhlerinden sırlar ve gizler istimdad eyledi. "Cömertlik kadehinden yeryüzünün de nasibi vardır (Hz. Ali)" hükmü ve amacı ile İbrâhîm-i Buhârî onu yazmaya başladı. Mutlak başlangıcın keremi neticesinde kabiliyet ve yeteneği olmadığı hâlde onu bitirmeye muvaffak oldu. Onun intizam ve tertibini en güzel şekilde düzenleyip sonunda yöresel bir bileziğe dönüştürdü. Onun boy posundaki az sermayeli hil'atını âlemin sığınağı yüce makam sahibinin methi ile süsledi ve kusurlu alametlerle dolu zatını saadetli azizi senâ etme şerefiyle muazzez hâle getirdi. Zira nerede onun adı anılsa orada noksanlık ve kusur bulunsa bile onların tamamı hünere tebdil eder...

İbrâhîm-i Buhârî daha sonra Mollâ Câmî'nin *Fâtihatü'ş-şebâb* adlı divanındaki bir terki-i bendden iki beyit iktibas etmiştir. Câmî bu şiiri vefat eden kardeşi için kaleme almıştır (İbrâhîm-i Buhârî, vr. 3a):

یک شمه از شمایل او گر بیان کنم      جمع آید از مکارم اخلاق دفتری  
چون او ندیده دیده ایام قرنها      روشندلی دقیقه شناسی سخنوری [جامی]

Eğer onun fizikî özelliklerinden biraz bahsetsem, güzel ahlaktan oluşan bir defter meydana gelir.

Göz yıllardır onun gibi gönlü aydın ve ince bir mizanla konuşan kimseyi görmedi (Câmî).

İbrâhîm-i Buhârî, Kanûnî Sultan Süleyman döneminde yaşayan, Rüstem Paşa'nın ölümü üzerine 1561'de vezîriâzam olan Semiz Ali Paşa'yı güzelce methetmiş, vasıflarını saymış ve bu eserini ona ithaf etmiştir. İbrâhîm-i Buhârî, Ali Paşa'yı Hz. Süleyman'ın veziri Âsaf'a benzeterek telmih yoluyla Kanûnî Sultan Süleyman'ı da methetmiştir (İbrâhîm-i Buhârî, vr. 3a-3b):

...اعنى عاليجناب معالى نصاب، فرخنده ذات، آصف صفات، قدوة ارباب دين و دولت، زبده اصحاب ملك و ملت، منظور اوليا و سلاطين، معين فقرا و مساكين، مربى علمای نامدار، مقوى فضلاى عالى مقدار، مطيع فرمان نبوى، تابع احكام ملت مصطفوى، معزز باصطفاء و لقد اصطفيناه فى الدنيا، مشرف باعلاء لا تخف انك انت الاعلى، ركن السلطنة عمدة المملكة، اعتضاد الدولة الخاقانية، مقرب الحضرة السلطنيه، الذى يجيب دعوة المضطر على ما يشاء شجاع الملة و الدنيا و الدين على پاشا...

...Ali Paşa seçkin cömertlerin aslıdır, kutlu bir zattır, Hz. Süleyman'ın veziri Âsaf sıfatlıdır, din ve devlet erbabının önderidir, mülk ve şeriat ashabının hülasasıdır, sultanlar ve evliyaların amacıdır, fakirler ve yoksulların yardımcıdır, meşhur ulemanın rehberidir, yüce makamlı fazilet ehlinin kuvvet verenidir, nebevî fermana itaat edendir, Hz. Mustafa (s.a.v.) milletin ahkâmına tabi olandır, dünyadaki saf ve temiz kimselerin en saygınıdır, "Korkma, sen muhakkak daha üstünsün (Tâhâ, 68/20)" ayetine müşerref olandır, saltanatın direği ve memleketin dayanağıdır, devleti destek vererek ayakta tutan hakandır, sultanın yakın arkadaşıdır, muhtacın talebine dilediği gibi karşılık verendir, din ve dünya konusunda cesur olandır...

İbrâhîm-i Buhârî mensur methiyeden sonra Vezîriâzam Semiz Ali Paşa'yı sekiz beyitlik bir mesnevi ile de övmüştür. Bu mesneviyi büyük ihtimalle kendisi yazmıştır. Bu mesnevde açıkça onun vezîriâzam olduğuna ve talihinin yaver gittiğine değinmiştir (İbrâhîm-i Buhârî, vr. 3b-4a):

کش خدا کرده اعز و اکرم	شاه را اوست وزیر اعظم
پایه بر چرخ زده دولت او	برتر از عرش برین رتبت او
همه دادست خدایش به کمال	دولت و رفعت و بخت و اقبال
که نوازنده درویشان است	آفتاب وی از آن تابان است
زان وزیرى سلیمان دارد	دانش آصف دوران دارد
که بروست صفاتش ز بیان	هست در امر وزارت انسان
که شود ظرف ثنا پیمایی	حرف را کی بود آن گنجایی
به که کردم ز دعا زمزمه گیر	نیست چون این غرض انجام پذیر

Padişahın vezîriâzâmı odur. Ona bu değerli ve saygıdeğer makamı da Allah verdi.

Sahip olduğu bu rütbe arştan daha üstündür. Vezirliğinin şanı gökyüzünden ötedir.

Devlet, yücelik, baht ve ikbalin tamamını Allah ona kâmil manada verdi.

Onun kudreti dervişleri himaye etmekle parlamaktadır.

Bilgisi Hz. Süleyman'ın veziri Âsaf'ın sahip olduğu kadardır.

*Vezerlik işlerinde öyle bir hüviyeti var ki sıfatlarını beyan etmek mümkün değil.*

*Onu tarif etmek ve ondan övgü ile bahsetmek kelimelerle mümkün değil.*

*Benim bu hedefim tahakkuk etmediği için dua ile müşkülümü hâletmem daha iyidir.*

İbrâhîm-i Buhârî mukaddimenin sonunda yine Vezîriâzam Semiz Ali Paşa'yı methetmiş, söz konusu eserin bir maksat ile bir hâtimededen oluştuğunu söylemiş ve maksadın Kadr sûresinin lügat manasını beyan etmek ve onunla ilgili noktaları açıklamak olduğunu dile getirmiştir (İbrâhîm-i Buhârî, vr. 4b):

اعزه الله الملك العزيز بعز الدارين، ووقفه لتكميل اسباب سعادة المنزلين، تا چون آفتاب القابش صدر این مرقوم به نقص موسوم را مطلع انوار عزت و اعتبار گرداند لمعات آن بر ظلمات عیوبش تا فته با وجود کمال نقصان در نظر فرخنده اثرش به نعت کمال در آید و بعد از ادراک میامن قبولش به مقتضای آنکه هر عیب که سلطان بیسندد هنرست تمام هنر نماید، انه میسر الآمال، و مبلغ الناقص الی درجه الکمال، بدانکه این رساله مشتمل است بر مقصد و خاتمه. مقصد در بیان لغات این سوره جليلة القدر و تفصیل نکات متعلقه بدان...

*...İzzet sahibi Allah onu cihanda aziz eylesin ve her iki cihanın saadet vesilesini ikmal etme noktasında onu muvaffak eylesin. Başköşede oturan ve adı geçen bu şahsın ikbal güneşi adet hâline gelen kusurları itibar ve izzet ışığının doğuş yeri hâline getirecek. Onun parıltısı ayıpları ve karanlığı söndürecek, kemal derecedeki varlığı ile noksanlar kutlu nazarda mükemmel övgüye dönüşecek. Uğurlu idrakini kabul ettikten sonra sultanın beğendiği her ayıp hüner olur ve tamamen hünere dönüşür. O umutları kolaylaştıran ve eksikleri kemale erdirendir. Böylelikle bu risâle bir maksat ve bir hâtimededen oluşmaktadır. Maksat; Kadr sûresinin lügatini beyan etmek ve onunla ilgili noktaları açıklamaktır...*

İbrâhîm-i Buhârî, Kadr sûresini baştan sona kadar ayet ayet tefsîr etmiş, cümlelerin tahlilini yapmış, kelime ve ibarelerin cümle içerisindeki kullanımını dil yönünden incelemiştir. İbrâhîm-i Buhârî tefsîre başlarken ilk önce “*Bismillâhirrahmânirrahîm*” yazmış, daha sonra ilk ayet olan “*Biz Kur’ân’ı Kadir Gecesi indirdik*” ayetini yazmış ve onun tefsîrini yapmıştır. İbrâhîm-i Buhârî tefsîrde ilk önce zikrettiği ayeti sözcük veya kısa söz öbeklerine ayırmış ve hakkında muhtasar izahlar yapmıştır. Tefsîrde kelimelerin ıstılah ve lügat manaları verilmiş, cümle ve terkiplerin tahlilleri yapılmıştır (İbrâhîm-i Buhârî, vr. 4b-5a):

...بسم الله الرحمن الرحيم إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ فِي لَيْلَةِ الْقَدْرِ [قدر، 1/97]: إِنَّ حَرْفَ تَحْقِيقِ اسْتِ و بَر حَكْمِي كِه دَر اَيْدِ تَأَكِّيْدِ اَنْ حَكْم كَنْد بَر اِي دَفْع چُون عَرَب گَوِيْد زِيْد قَايِم مَعْنِي اَنْ بَاشْد كِه زِيْد بَر پَاسْت و مَخَاطَبِ اَوْ كَسِي بَاشْد كِه اَوْ رَا دَرِيْن حَكْم تَر دَدِي يَا اِنْكَارِي نَبُوْدِه بَاشْد...

*...Bismillâhirrahmânirrahîm. Innâ enzelnâhu fî leyleti'l-kadr (el-Kadr, 1/97): Innâ kelimesi tahkîk harfidir. Bir görevi de bahsedilen hükmü pekiştirmektedir. Giderme ve defetme için Araplar “Zeyd Kâimdir” der. Manası, Zeyd ayaktadır ve onun muhatabı olan kimse bu hüküm noktasında tereddütlü ve zan altında değildir...*

İbrâhîm-i Buhârî ilk ayetin (*Biz Kur’ân’ı Kadir Gecesi indirdik*) tefsîrinde Kur’ân’ın bir defada inmediğini ve yirmi üç yıl zarfında tadrîcen indiğini belirtmiştir. İbrâhîm-i Buhârî, Cebrâil’in Kur’ân’ı Levh-i Mahfûz’dan dünya semasındaki Beyt-i İzze’ye indirdiğini, daha sonra maslahatlara göre Cebrail (a.s.)’in onu yirmi üç yılda Hz. Peygamber’e indirdiğini ifade etmiştir (İbrâhîm-i Buhârî, vr. 4b-9b):

...دلِ هِيچ مَوْمن بَايْد كِه اَز ذِكْر قُرْآن خَالِي نَبَاشْد... دَر وَقْتِ نَزْوْلِ اِيْن سُوْرِه مْتَرِد نَبُوْدِه دَرِيْن كِه اَنْزَالِ قُرْآنِ دَر شَبِّ قَدْرِ اَز خَدَاوَنْدَسْت... مَا فَرُو سْتَاْدِيْم قُرْآنِ رَا اَز اَسْمَانِ هَفْتَم بِه اَسْمَانِ دُنْيَا دَفْعَةً دَر شَبِّ قَدْرِ... فَرُوْد اَرَنْدَه قُرْآنِ بِه

آسمان دنیا جبرئیل است... مجموع قرآن در شب قدر نازل شده باشد... ما فرو فرستادیم قرآن را به تمام جملهٔ واحدة از لوح محفوظ به آسمان دنیا در شب قدر اگر چه از آسمان دنیا فرو فرستادیم آن را بر حضرت نبی علیه افضل التحیه و الثنا پاره پاره در بیست و سه سال یا بیست سال... شعبی رحمه الله گفته که مراد آنست که ابتدا کردیم انزال قرآن را در شب قدر، و این منافی نیست نزول او را فی الجملة در روز یا در غیر شب قدر... ابتدا قرآن منزل بر رسول صلی الله علیه و سلم به قول اکثر علما یکی ازین چهار سوره است فاتحه اقرأ یا ایها المزمّل یا ایها المدثر... انزال قرآن که امریست تدریجی، از آسمان هفتم به آسمان دنیا ابتدایش در شب قدر بوده... جبرئیل در شب قدر حامل کلام گشت و از آسمان دنیا حرکت کرد به جانب زمین و در روز همین شب یا در روز دیگر به زمین فرود آمده کلام را بر پیغمبر صلی الله علیه و سلم عرض کرد... که درین شب هر کس را به اندازه استعداد و قدر قابلیت عطایا دهد...

...Hiçbir müminin gönlü Kur'ân zikrinden geri kalmamalı... Kur'ân'ın Kadir Gecesi'nde Allah tarafından indirildiğine ve Kadr sûresinin nüzul zamanına dair tereddüt bulunmamaktadır... Biz Kur'ân'ı ansızın yedi gökten Kadir Gecesi dünya semasına indirdik... Dünya semasına Kur'ân'ı getiren kişi Cebrail (a.s.)'dir... Kur'ân'ın tamamı Kadir Gecesi'nde nâzil olmuştur. Biz Kur'ân'ın tamamını Levh-i Mahfuz'dan dünya semasına Kadir Gecesi'nde indirdik. Gerçi biz onu dünya semasından Hz. Peygamber (s.a.v.)'in kalbine parça parça 23 veya 20 yıl gece ve gündüz ilkâ ettik... Rahmetli Şa'bi'ye göre bundan murad şudur: Kur'ân'ı ilk kez Kadir Gecesi'nde indirdik ve bu onun kısaca gündüz veya Kadir Gecesi'nde nüzul etmesine aykırı değildir... Ekser ulemaya göre Hz. Peygamber (s.a.v.)'e ilk inen sûreler şu dört sûreden biridir: Fâtiha, Alak, Müddessir, Müzzemmil... Tadrîci bir emir olan Kur'ân'ın nüzulü yedinci gökten dünya semasına ilk olarak Kadir Gecesi'nde inmiştir... Cebrail (a.s.), Kadir Gecesi'nde kelâmı yüklenmiş ve dünya semasından zemin tarafına hareket etmiş ve o günün gecesinde veya diğer günde yere inmiş ve kelâmı Hz. Peygamber (s.a.v.)'e arz etmiştir... Kadir Gecesi'nde Allah herkese istidat ve kabiliyeti ölçüsünde bağış vermektedir...

İbrâhîm-i Buhârî ilk ayetin tefsirinde bazı isimlerin Kadir Gecesi ile ilgili naklettiği rivayetleri de aktarmıştır. Bu rivayetlerden İbrâhîm-i Buhârî'nin söz konusu eserini yazarken Gazzâlî'den istifa ettiği de görülmektedir (İbrâhîm-i Buhârî, vr. 10a-10b):

...امام غزالی از زهری نقل کرده که او گفته که «لَيْلَةُ الْقَدْرِ لَيْلَةُ الْعِظَمَةِ وَالشَّرَفِ مِنْ قَوْلِهِمْ لِفُلَانٍ قَدْرٌ» علی ای شرف و منزلة و هو تحمیل ای یراد منه من اتی به فعل الطّاعات صار ذا قدر و شرف و از ابوبکر وراق او ان الطاعات لها فی تلك اللیلة قدر و شرف...

...Gazzâlî, Zührî'den rivayetle “Kadir Gecesi'nin azamet ve şeref gecesi olduğunu zikretmiş ve bu gece ibadet ve tâat eden kimsenin kıymet ve şeref sahibi olduğunu belirtmiştir.” Ebû Bekir Verrâk bu gece yapılan ibadetlerin kıymetli ve şerefli olduğunu ve bu geceye Kadir Gecesi denmesinin amacının bu gecede değerli bir kitabın değerli bir meleğin dili üzere kıymetli bir ümmete inmesinden kaynaklandığını vurgulamıştır...

İbrâhîm-i Buhârî, ikinci ayetin (Kadir Gecesi'nin ne olduğunu sen bilir misin?) tefsirinde ilk önce söz konusu ayette geçen kelime ve kelime gruplarını, sözcüklerin kelime anlamlarını ve görevlerini kısaca beyan etmiştir. Söz konusu tefsir, edebî olmasından dolayı bu yola başvurulmuştur (İbrâhîm-i Buhârî, vr. 10b-11a):

وَمَا أَدْرَاكَ مَا لَيْلَةُ الْقَدْرِ [قدر، 2/97]: کلمة ما استفهامیه است به معنی ای شی و ادری ماضی ادرا است... به معنی اعلام...

...Vemâ edrâke mâ leyletu'l-kadr (el-Kadr, 2/97): Mâ kelimesi soru ile ilgilidir ve manası ey şeydir. Edrî, idrânın (bildirme) geçmiş hâlidir... Anlamı da bildirme / ilan etmedir...

İbrâhîm-i Buhârî ikinci ayetin tefsîrinde insanın idraki ile Kadir Gecesi'nin mahiyetini, şanınin yücelik ve büyüklüğünü ve kadrinin derecesini bilmesinin mümkün olmadığını, bu sebeple onun mahiyetini Allah'ın bildirdiğini zikretmiştir. Kısaca söz konusu gecenin kadrinin yüceliğinin yaratılanların bilgi sınırının dışında olduğu ve o geceyi sadece gaybı bilen Allah'ın bileceği ifade edilmiştir (İbrâhîm-i Buhârî, vr. 11b-12a):

...چه چیزست لیلۃ القدر یعنی درایت و علم تو نرسیده به کنه کمال و غایت فضل این شب فرخنده فال، زیرا که این شب قدر، در عظمت و خطر، به مثابه ایست که فهم هیچ احدی و درایت هیچ فردی به حواشی و حوائی آن نمی رسد... درین آیت اعجاز غایت تنبیه است بر عجز خلاق از معرفت کنه قرآن و غایت کمال و عظمت آن بلکه دلیلی است بر عجز ایشان از معرفت حضرت حق تعالی و تقدس به سلوک طریقه برهان چه هرگاه حضرت سید المرسلین که زبان منقبتش گویاست به علمت علم الاولین و آخرین عاجز باشد...

...Kadir Gecesi nedir? Yani senin dirayet ve ilmin bu kutlu gecenin muhteşem faziletini ve kemalini anlamaya yetmez. Zira Kadir Gecesi'nin büyüklük ve azametini hiç kimsenin anlayışının ve hiçbir ferdin dirayetinin kavraması mümkün değildir... Bu ayette son derece uyarıcı bir icaz var. Aciz olan mahlûkatın Kur'ân'ı bilmesi son derece mükemmel ve azametlidir. Yüce Allah'ı bilme ve yolunun delillerini takdis etmekten insanlar acizdir. Hz. Peygamber (s.a.v.) bunu her zaman övgü dolu bir dil ile belirtmiş ve O'nun ilmi karşısında ilk ve son ilmin aciz olduğunu zikretmiştir...

İbrâhîm-i Buhârî, Kadr sûresinin üçüncü ayetinin (Kadir Gecesi bin aydan daha hayırlıdır) tefsîrini yaparken ilk önce kelimelerin dil bilgisi bakımından tahlillerini yapmış ve bu vesile ile ayetin anlaşılmasına zemin hazırlamıştır (İbrâhîm-i Buhârî, vr. 12a):

...لَيْلَةُ الْقَدْرِ خَيْرٌ مِنْ أَلْفِ شَهْرٍ [قدر، 3/97]: خیر اصل او اخیر بوده... یعنی نیکوتر و بهتر و الف هزار و شهر ماه...

...Leyletu'l-kadri hayrun min elfi şehri (el-Kadr, 3/97): Hayrun kelimesinin aslı ahyerdır... Yani daha iyi ve güzel anlamındadır. Elfi, bin ve şehri, ay anlamındadır...

İbrâhîm-i Buhârî üçüncü ayetin tefsîrinde Kadir Gecesi'nin faziletinin ne kadar üstün olduğunu açık ve kesin bir şekilde ifade etmiş, bu gece yapılan ibadetlerin diğer gecelerde yapılan ibadetlerden çok daha muteber olduğunu belirtmiştir. Bu gecenin diğer gecelerden daha değerli ve şerefli olduğu, bu geceyi ihya edenlerin kadr ve şeref sahibi olacakları vurgulanmıştır (İbrâhîm-i Buhârî, vr. 12a-13b):

...فضل و کمال این شب فرخنده مآل به مرتبه ایست که بلوغ درایت و علم کمال رجال به غایت و نهایت آن از قبل محال است... لیلۃ القدر بهتر است از هزار ماه که در لیلۃ القدر نباشد، و این در قوت آنست که ثواب این شب بیشتر است از ثواب هزار ماه... چند نکته می تواند بود، یکی موافقت بالیلۃ القدر در ابهام و عدم تعیین، دوم ترغیب در احیای این شب فرخنده آیین و مبالغه در بیان شرف و فضیلت او... سیوم آنکه شاید ثواب احیای این شب مختلف باشد... بعضی را مثلا ثواب او ثواب دو هزار ماهه و بعضی را ثواب سه هزار ماهه و بعضی را ثواب نامتناهی... به همه اشخاص و حالات زیادتی ثواب احیای این شب باشد از ثواب هزار ماه و می تواند بود که مراد به بودن لیلۃ القدر بهتر از هزار ماه آن باشد که منافع و خیراتی که درین شب سعادت آیین نازل می شود به اهل زمین افزونترست از منافع و خیراتی که واقع می شود در هزار ماه که درو شب قدر داخل نباشد و بعضی از ائمه تفسیر بر آن رفته اند که ذکر الف شهر به جهت کثرت است... و بعضی برانند که مراد به الف شهر تکثیر نیست بلکه بر ظاهر خود محمول است...

...Bu kutlu gecenin fazilet ve kemali öyle bir mertebededir ki, ergenlik dirayeti ve olgunluk ilmi ile ona ulaşmak muhaldır... Bu gece, içinde Kadir Gecesi'nin olmadığı bin aydan daha hayırlıdır. Bu gecenin sevabının bin aydan daha fazla olduğu kuvvetle muhtemeldir... "Bin aydan daha hayırlıdır" ibaresinin söylenmesinde şu birkaç nükte bulunmaktadır: 1-Kadir

*Gecesi'nin belirsizlik ve kapalı olmasındaki uyum. 2-Bu kutlu geceyi ihya etmeye teşvik etmek, onun fazilet ve şerefini mübalağa ederek beyan etme... 3-Belki de bu geceyi ihya edenlerin sevapları muhtelifdir... Bazısının iki bin ay, bazısının üç bin ay ve bazısının nihayetsizdir... Bütün şahıslara ve hâllere nispetle Kadir Gecesi'ni ihya etmekle kazanılan sevaplar bin ayda kazanılan sevaplardan daha çoktur. Kadir Gecesi'nin bin aydan daha hayırlı olmasındaki murad saadet görkemi olan bu gecede kazançların ve faydaların dünya ehli için, içinde Kadir Gecesi olmayan bin aydan daha fazla olmasıdır. Bin aydaki kazançlar ve hayırların tamamı bir Kadir Gecesi'ne denk gelmemektedir. Bazı tefsîr imamları elfî şehîr (bin ay) ibaresini kesret ifadesi olarak tefsîr etmiş... Bazıları da elfî şehîr (bin ay) ibaresi ile murad edilenin çoğaltma değil de belki zâhirine vurgudur, demiştir...*

İbrâhîm-i Buhârî üçüncü ayetin tefsîrinde Kadir Gecesi'nin varlığına delil olarak Hz. Peygamber'in İsrailoğullarından bir feridin silah kuşanıp bin ay cihat etmesi hadisesini anlatmıştır. İbrâhîm-i Buhârî bu hadise karşısında müminlerin şaşkınlıklarını, kendi amellerini küçümsemelerini nakletmiş, sonra Hz. Peygamber'in onlara Kadir Gecesi'ni ihya etmeleri hâlinde sözü edilen kuldan daha faziletli olacaklarını nakletmiştir (İbrâhîm-i Buhârî, vr. 13b-14b):

...در تخصیص این مدت، یعنی هزار ماه، آنست که حضرت رسالت مآب صلی الله علیه و سلم در حضور اصحاب لعل ناب گشوده چنین فرموده که در میان بنی اسرائیل مردی بود که هزار ماه فی سبیل الله یعنی به جهت غزات سلاح در پوشیده بود... از استماع این حدیث دلها پر اضطراب و چشمها پر آب گشته نزد آن حضرت صلی الله علیه و سلم اظهار تحسّر و تحزّن فرمودند و از قصر اعمار و قصور اعمال خویش منفعل می بودند که این آیت نازل شد. یعنی ثواب عبادت شما درین شب بهتر و بیشترست از ثواب عبادت هزار ماهه آن غازی و بعضی گفته اند که در زمان پیشتر عابد نمی گفتند مگر کسی را که هزار ماه صرف کرده باشد در عبادت آله حق سبحانه به محض فضل و عنایت خود این امت را شبی داد که اگر احیا کنند آن را سزاوارتر باشند...

...Hz. Peygamber (s.a.v.) ashabın huzurunda bu müddetin tahsisi yani bin ay hakkında al renkli dudağını açıp şöyle demiştir: *Benî İsrail içinde bulunan bir adam bin ay gaza için silah kuşanmıştı... Bu hadisi işitince ashabın gönülleri ızdırap ve gözleri gözyaşı ile doldu. Bunun için Hz. Peygamber (s.a.v.)'in yanına gidip üzüntü ve pişmanlıklarını belirttiler, kendi amellerinin kusurundan utanç duydular. Bunun üzerine söz konusu ayet nüzul etti. Yani sizin bu gece yaptığımız ibadetlerin sevabı o gazinin bin ayda yaptığı ibadetlerin sevabından daha fazla ve iyidir. Bazıları da daha önceki zamanlarda bin ay ibadet etmeyen kimseye âbid denilmediğini, Allah'ın fazilet ve inayetiyle bu ümmete bir gece verdiğini eğer onu ihya ederlerse eskiden bin ay ibadet eden âbidden daha yaraşır olacaklarını belirtmiştir...*

İbrâhîm-i Buhârî dördüncü ayeti üç parçaya ayırıp tefsîrini yazmıştır. İlk önce “O gece melekler ve ruh iner de iner” kısmını yazmış ve burada zikredilen kelimelerin lügat manalarını ve gramatikal özelliklerini belirtmiştir (İbrâhîm-i Buhârî, vr. 14b):

...تَنْزَلُ الْمَلَائِكَةُ وَالرُّوحُ فِيهَا [قدر، 4/97]: تَنْزَلُ، اصلُ او تَنْزَلُ بوده، مستقبلِ تَنْزَلُ به معنی فرود آمدن به جهت اجتماع دو تا یکی را حذف کردند و ملائکه همچو ملائک جمع ملک است...

...Tenezzelu'l-melâiketü ve-rrûhu (el-Kadr, 4/97): “Tenezzelu”nun aslı “tetenezzelu”dur. Tenezzelu tek başına inmek anlamına gelmektedir. Toplam iki tane olması sebebiyle biri silinmiştir. Melâiketü, melâik gibi meleğin çoğul hâlidir...

İbrâhîm-i Buhârî daha sonra Mollâ Câmî'nin *Silsiletü'z-zeheb* adlı mesnevisinden üç beyit iktibas etmiştir. İbrâhîm-i Buhârî burada meleklerin varlığına değinmiş, hepsinin Allah'ın

itaatkâr kulları olduklarını, isyan etmediklerini, erkek ve kadın olmadıklarını, karı kocalıktan beri olduklarını ve kötü ayıplardan korunduklarını belirtmiştir (İbrâhîm-i Buhârî, vr. 15a):

بنندگانند جمله فرماير  
متصف نی به مادگی و نری  
ناکشیده به کفر و عصیان سر  
وز زناشوهری همیشه بری  
مستقر در مقام لایعصون [جامی]  
همه از وصمت عناد مصون

*Hepsi itaatkâr kullarıdır. İsyân ve küfre başkaldırmazlar.*

*Erkek ve kadın olarak vasıflanmamışlar ve karı kocalıktan daima beridirler.*

*Hepsi kötü ayıplardan korunmuşlar, isyan makamının bağından âzâdeler.*

İbrâhîm-i Buhârî dördüncü ayetin ilk kısmının tefsîrinde Ruh'tan maksadın Cebrâil olduğunu, aralarında Cebrâil'in de bulunduğu bazı meleklerin Kadir Gecesi'nde yeryüzüne indiklerine değinmiştir. Bu kısımda İbrâhîm-i Buhârî, Ferrâ el-Begavî'nin *Me'âlimü't-tenzîl* ve Muhammed b. Tayfûr-i Secâvendî'nin *Aynü'l-me'ânî* adlı tefsirlerinden nakledilen rivayetlere de yer vermiş ve diğer meleklerin Cebrâil'e ulaşamayacaklarını söylemiştir (İbrâhîm-i Buhârî, vr. 15a-15b):

...روح جبرئیل است و گفته اند ملکی است موکل بر ارواح در معالم التنزیل آورده که مخلوقی از وی بزرگتر نیست، روز قیامت وی تنها صفی باشد و تمام ملائکه با وجود کثرتِ عدد و عظمتِ جسدِ صفی و او در برزگی برابر همه باشد و در تفسیر عین المعانی از ابن عباس رضی الله عنهما نقل کرده که مقام روح آسمان چهارم است هر روز دوازده هزار تسبیح می گوید و از هر تسبیح او ملکی مخلوق می گردد و گفته اند که روح طایفه اند به شکل آدمیان نه از جنس ایشان و گفته اند جماعتی که حفظه ملایکه اند چنانچه ملائکه حفظه بشوند و گفته اند گروهی که ملائکه ایشان را نمی بیند مگر در شب قدر و معنی آنست که فرود می آیند ملائکه و روح درین شب پر فتوح یعنی به آسمان دنیا یا به زمین...

...Hz. Cebrail ruhdur ve söylenelere göre ruhlardan sorumlu melektir ve Me'âlimü't-tenzîl adlı eserde ondan daha büyük bir mahlûk olmadığı, kıyâmet gününde kendisinin yalnız bir safta bulunacağı, bütün melekler sayıca ve adet olarak çok olmasına rağmen ona ulaşamayacakları zikredilmiştir. Aynü'l-Meânî tefsîrinde İbn Abbâs (r.a.) şöyle demiş: Ruhun makamı dördüncü göktedir. Her gün on iki bin tesbih çekmekte ve her bir tesbihi mahlûk olan bir meleğe dönüşmektedir. Söylenene göre ruhun, insanlar gibi ancak onların şeklinde olmayan gruplar hâlinde olduğudur. Söylenene göre nasıl melekler insanları koruyorsa onlar da aynı şekilde melekleri koruyan bir cemaattir. Söylenene göre meleklerden bir kısmı Kadir Gecesi hariç onları görmemektedir. "Bu kutlu gecede melekler ve ruh inmekte" ile kastedilmek istenen mana dünya seması veya yerdir...

İbrâhîm-i Buhârî dördüncü ayetin ikinci kısmını yani "Rab'lerinin izniyle" ibaresini tefsîr ederken ilk önce kelimelerin dil bilgisi bakımından tahlillerini yapmıştır (İbrâhîm-i Buhârî, vr. 16a):

...بِإِذْنِ رَبِّهِمْ [قدر، 4/97]: متعلق است به تنزّل، اذن دستوری و علم، رب به معنی مربّی و مالک و مصلح و سید و ثابت آمده و اول شایع ترست پس رب افاده می کند...

...Bi-izni rabbihim (el-Kadr, 4/97), tenezzelu ile ilgilidir. İzni ruhsat ve izin demektedir. Rab; mürebbi, malik, ıslah eden, seyyid ve direnen anlamlarına gelmektedir. İlki daha yaygındır ve daha sonra Rab ifade edilmektedir...

İbrâhîm-i Buhârî dördüncü ayetin ikinci kısmının tefsîrinde meleklerin nüzulünün zaten Allah'ın emriyle olduğunu ve burada tekrarlanmadaki amacın işin önem ve büyüklüğüne vurgu

olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca meleklerin semada Kadir Gecesi'nde toplandıkları ve Allah'ın takdir buyurduğu her iş için indiklerine de değinilmiştir (İbrâhîm-i Buhârî, vr. 16a-16b):

...اثبات پنج حکم را از برای خداوند عزّ و جلّ که آن تربیت و ملک و اصلاح و سیادت و ثباتست بر وجهی که بعضی از عارفین قدّست اسرارهم به آن تصریح نموده اند و وجه اثبات هر یک ازین معانی را در کلام طویلی بیان فرموده و اگر گویی که فرود آمدن روح و ملائکه بی اذن و دستوری از حضرت ربّ العالمین آیا ممکن هست... می گوییم که احتمال دارد که فرود آیند در غیر این شب به جهت امور که تعیین کرده اند... درین شب جمع شوند در آسمان و فرود نیابند بلکه منتظر امر و دستوری باشند از حضرت رحمن تا تعیین نماید ایشان را بهر امری از امور جدیده از ارزاق عباد و آجال ایشان و جمیع امور و شانی که واقع خواهد شد تا شب قدر...

...Yüce Allah ile ilgili olan terbiye, mülk, islah, seyitlik, sebat gibi beş hüküm bazı mübarek arifler tarafından açıkça ortaya konmuştur. Bu manaların her birinin ispatı uzunca beyan edildiği ifade edilmiştir. Eğer melekler ve ruhun yüce Allah'ın izni ve emri olmadan inmelerinin mümkün olduğunu soruyorsanız... Buna şöyle cevap verebiliriz: Büyük ihtimalle Kadir Gecesi'nden başka, belirlenen bazı işler için gelmektedirler... Kadir Gecesi'nde semada toplanırlar, gökyüzünden inmek için belki de yüce Allah'ın emir ve iznini beklerler. Allah'ın kendilerini yeni emirlerden bir emir, kulların yiyecekleri ve ecelleri Kadir Gecesi'ne kadar olacak olan diğer işler ve durumlar için görevlendirmesini beklemektedirler...

İbrâhîm-i Buhârî dördüncü ayetin son kısmının (Her iş için) tefsîrini yaparken ilk önce ilgili kelimelerin manalarına ve dil bilgisi unsurlarına değinmiştir (İbrâhîm-i Buhârî, vr. 16b):

... مِنْ كُلِّ أَمْرٍ [قدر، 4/97] متعلق است به تنزّل یا باذن... کل همه یا هر و امر کار و حادثه...

... “min külli emr” (el-Kadr, 4/97) sözü tenezzelu veya bi-izni ile ilgilidir... Külli hepsi veya her, emr iş ve hadise anlamlarına gelmektedir...

İbrâhîm-i Buhârî daha sonra dördüncü ayetin son kısmının tefsîrinde Kadir Gecesi'nde yerine getirilmesi takdir edilmiş her bir emir ve iş için ruhun (Cebrâil'in) ve meleklerin peyderpey yeryüzüne indiklerine değinmiş, her yıl Berat Gecesi'nde olacak olan işlerin belirlendiğine ve bunların Kadir Gecesi'nde gerçekleştiğine işaret etmiştir. Ayrıca İbrâhîm-i Buhârî, Kadir Gecesi'ne kadar olacak olan her şeyin Mikail, Cebrail, Azrail ve İsrail'e verildiğini ifade etmiş, Zemahşerî'nin el-Keşşâf adlı tefsîrini anmış ve ondaki bir rivayeti nakletmiştir (İbrâhîm-i Buhârî, vr. 17a-17b):

...ملائکه و روح درین شب از جهت هر امری و حادثه که مقدر شده درین سال و واقع خواهد شد اعم از آنکه خیر باشد یا شر، و بعضی گفته اند که تقدیر خیرات و شرور هر دو در شب برات واقع می شود که لیلۀ مبارکه در کریمه (إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ فِي لَيْلَةِ الْقَدْرِ) [قدر، 1/97] عبارتست از آنست نظر به بعضی روایات اما درین شب واقع نمی شود... صاحب کشف گفته که بعضی گفته اند که ابتدا کرده می شود به استنساخ امور از لوح محفوظ در شب برات و واقع می شود فراغ در شب قدر و نسخه ارزاق را به میکائیل داده می شود و نسخه حروب و زلازل و صواعق و خسف را به جبرئیل و نسخه اعمال را به اسرافیل صاحب آسمان دنیا و نسخه مصایب را به ملک الموت و از بعضی علما مروی است که هر عالمی را داده می شود درین شب برکات و ثمرات اعمال و انداخته می شود مدح او را در زبان خلق و هیبت او را در دلها ایشان و در بعضی از قرأت (مِنْ كُلِّ أَمْرٍ) [قدر، 4/97] واقع شده یعنی تنزل می کنند ملائکه و روح درین شب از جهت هر آدمی از آدمیان چه در روایت آمده که فرشتگان پیش نیابند به هیچ مسلمانی الا که سلام کنند بر وی در آن شب...

...Melekler ve ruh Kadir Gecesi'nde o yıl olacak olan ister hayır ister şer olsun her emir ve hadise için yeryüzüne inerler. Bazıları hayırlı ve hayırsız şeylerin Berat Gecesi'nde belli olduğunu ve bu mübarek gecenin “Şüphesiz biz Kur'an'ı Kadir Gecesi indirdik” (el-Kadr, 4/97) ayetinden ibaret olduğunu bundan dolayı bazı rivayetlerin bu gecede olmadığını söylemişlerdir... Keşşâf'ın müellifine göre bazısı şöyle demiş: İşlerin suretleri Berat Gecesi'nde



*levh-i mahfûzda başlar, Kadir Gecesi'nde bunlar gerçekleşir. Yiyeceklerin listesi Hz. Mikail'e, savaşlar, depremler, yıldırımlar, yıkıntıların listesi Hz. Cebrail'e, işlerin listesi dünya semasının sahibi Hz. İsrâfil'e, musibetler listesi ölüm meleğine verilir. Bazı ulemanın rivayet ettiğine göre bu gece her bir âleme bereket ve mahsuller verilmekte. Bu gece Allah'ın methi halkın diline ve heybeti onların gönüllerine atılmakta. Bazılarının dimağında ise "Her iş için" (el-Kadr, 1/97) ayeti zikredilmekte. Yani bu gece melekler ve ruh her insan tarafına peyderpey gelir. Nitekim rivayete göre daha önce hiçbir Müslüman'a gelmeyen melekler sadece Kadir Gecesi'nde ona selam verirler...*

İbrâhîm-i Buhârî beşinci ayeti iki kısma ayırıp sonra tefsîrini yapmıştır. İlk önce "O gece esenliktir" kısmının tefsîri yazılmıştır. Burada önce sözcüklerin anlamları ve dil bilgisi özelliklerine değinilmiştir (İbrâhîm-i Buhârî, vr. 17b-18a):

...سَلَامٌ هِيَ [قدر، 5/97]: سلام مصدرست به معنی تسلیم چون کلام به معنی تکلیف تقدیم سلام خیرست بر هی که مبتداست...

...Selâmün Hiye (el-Kadr, 5/97): Selâm masdardır ve teslim manasına gelmektedir. Kelâm gibi tekellüm manasına gelmektedir. Selâmın takdimi mübtedâ olan hiyeye haberdır...

İbrâhîm-i Buhârî beşinci ayetin ilk kısmının (O gece esenliktir) tefsîrinde esenlik ile kastedilen manalara değinmiş, o gecenin hayır ve selamet olduğunu belirtmiştir. Yani o gece inen şeyin sadece iyilik, selamet, hayır, fayda olduğuna ve bunlardan başka bir şey olmadığına, bu gecenin afetlerden, yıldırımlardan, eziyetlerden beri bir gece olduğuna işaret etmiştir (İbrâhîm-i Buhârî, vr. 18a-18b):

...سلام یعنی سلامت از هر آفت و غرامتِ شب را نفس سلامت گردانند... این شبِ عظیم مگر عین تحیت و تسلیم از جهت بسیاری سلام فرشتگان بر مؤمنان... و شاید که مقصود آن باشد که نیست این شب مگر ذو سلام و تحیت... بر خیریت این شبِ سعادت پناه از هزار ماه...

...Selam yani esenlik gecenin her türlü afet ve kötülüğünü esenlik hâline çevirir... Esenlik ve selamet gibi olan bu azim gecede melekler çokça müminleri selamlar... Belki de buradaki maksat gecenin selam ve esenlik olması değil... Bin aydan hayırlı olan bu saadetli gecenin kutsallığını ifade etmektir...

İbrâhîm-i Buhârî daha sonra beşinci ayetin ikinci kısmı olan "Fecrin doğuşuna kadar" olan kısmı tefsîr ederken ilk önce kelimelerin anlamlarına ve dil bilgisi ile ilgili açıklamalarına yer vermiştir (İbrâhîm-i Buhârî, vr. 18b):

...حَتَّى مَطْلَعِ الْفَجْرِ [قدر، 5/97]: حتی کلمه ایست موضوع از برای انتهای غایت به معنی تا چنانچه می گویند... حتی متعلق است به انزالنا یعنی این انزال که امریست تدریجی از اول این شب است تا طلوع فجر و احتمال دارد که متعلق باشد به سلام یعنی سلامت از هر آفت با سلام ملانکه، مؤمنان را درین شب تا طلوع فجریست...

...Hattâ Matla'l-Fecr (el-Kadr, 5/97): Hattâ son derece anlamını konu edinen bir kelimedir. Mesi hâlinde anlamını ifade etmek için söylemektedir... Hattâ "enzelnâhu" ile ilgilidir, yani tedrici bir emir olan bu inzâl bu gecenin başından fecrin doğuşuna kadardır ve büyük ihtimalle selam yani her afete karşı meleklerin müminlere bu geceden fecrin doğuşuna kadar esenlik dilemesi ile ilgilidir...

İbrâhîm-i Buhârî beşinci ayetin ikinci kısmının tefsîrinde "Fecrin doğuşuna ya da doğuş zamanını kadar" ibaresi ile kastedilmek isteneni belirtmiş, Kadir Gecesi'nin vaktinin kısa olduğuna ve sadece fecrin doğuşuna, sabah oluncaya kadar sürdüğüne işaret etmiş ve çok

ehemmiyet atfedilen bu geceden habersiz yaşamak yerine istifadesine çalışmak gerektiğine değinmiştir (İbrâhîm-i Buhârî, vr. 19a-20a):

...چه معلوم سر احدی است که هر شب تا طلوع فجرست خواه شب قدر باشد خواه غیر آن... کم انگاشتن و کوتاه داشتن زمان او نه اخبار ازین که مدت او تا طلوع فجرست و باعث برین استقلال و استقصار ترغیب باشد بر احیای این شب فایض الانوار و حاصل آنکه اندک زمانی است مدت این شب و مثل شب های متعارفست پس می باید که در احیای او تکاسل و تغافل جایز ندرید و تا توانید خود را بر احیای این شب گمارید و این شب تا طلوع فجرست هر جز او را که دریابید فضیلت او را دریافته اید...

*...İster Kadir Gecesi olsun ister ondan farklı bir gece, her gece fecrin doğuşuna kadar Allah'ın bir sırrı olduğu besbellidir... Kadir Gecesi'nin zamanını kısa ve az bilmek müddetinin fecrin doğuşuna kadarki süre ile ilgili değil, belki bu az ve kısa vakit ile rağbeti artırmaktır. Fazilet dolu ve sevabı çok olan bu geceyi ihya etmek sadece kısa bir vakit ile mümkündür. Bu gecenin süresi bilinen diğer geceler gibidir. O hâlde onun ihyasında geri durmak ve gaflete bulunmak caiz değildir. Gücünüzün yettiğince bu geceyi ihya etmeye çalışın ve bu gece fecrin doğuşuna kadardır, hangi kısmını yakaladıysanız onun faziletinden istifade ediniz...*

Ayrıca İbrâhîm-i Buhârî beşinci ayetin ikinci kısmının tefsîrinde Kadir Gecesi'nin müddetine, diğer gecelere karşı üstün olmasına, az bir vakitte olmasına rağmen ehemmiyetli olmasına da temas etmiştir (İbrâhîm-i Buhârî, vr. 20a-20b):

...و می تواند بود که مقصود استتاله و استکثار مدت شب مذکور باشد و داعی برین نیز ترغیب بر احیای این شب باشد، یعنی اگر این شب را به تمام نتوانید احیا کرد باری پاره را از آن احیا کنید زیرا که این شب مدت مدیدست چون سایر شبها و می تواند بود که چون این شب را به اوصاف کریمه ستود تا که در مدح او خیر من الف شهر فرمود... این شب نیز تا وقت طلوع فجرست مانند شبهای دیگر و می تواند بود که مراد تأکید تعظیم و تحقیق تفضیل این شب باشد بر سایر شبها... یعنی با وجود آنکه زمان او زمان قلیل است چون سایر شبها درو عظیم امور از خیرات و شرور و نزول ملائکه و غیر آن واقع می شود و بهترست از هزار ماه... بعضی از ائمه تفسیر بر آن رفته اند که حتی متعلق است به تنزل یعنی این فرود آمدن فرشتگان و روح به آسمان دنیا یا به زمین به اذن رب العالمین تا وقت طلوع فجرست...

*Kadir Gecesi'nin müddetine çok vurgu yapılması bu gecenin ihya edilmesini artırmak amacıyla olduğu söylenebilir. Yani eğer bu gecenin tamamını ihya edemiyorsanız, bari ondan bir kısmını ihya edin, çünkü sair geceler gibi bu gecenin vakti de uzundur. Allah bu geceyi yüce sıfatlar ile övmüş ve onun methi için "bin aydan daha hayırlıdır" demiştir... Bu gecenin sair geceler gibi fecrin doğuşuna kadar olmasındaki amaç bu gecenin diğer gecelere karşı üstün ve büyük olduğuna vurgu yapmaktır... Yani Kadir Gecesi vakti sair geceler gibi az bir vakitte olmasına rağmen onda hayırlı ve hayırsız büyük işler, meleklerin inmesi ve daha birçok mevzu hâsıl olmakta ve bin aydan daha hayırlıdır... Bazı tefsîr imamları ayetteki "hattâ"nın tenezzül ile yani melekler ve ruhun dünya yüzüne veya zeminine Allah'ın izniyle fecrin doğuşuna kadar inmesi ile ilgili olduğunu iddia etmişlerdir...*

İbrâhîm-i Buhârî hâtime bölümünde ilk önce şöyle bir başlık yazmıştır (İbrâhîm-i Buhârî, vr. 21a):

خاتمه: در بیان اقوال مختلفه در بودن شب قدر و ترجیح بعضی از آنها

*Hâtime: Kadir Gecesi'nin olması hakkında muhtelif sözlerin beyanı ve onlardan tercih edilen bazıları...*

Bu başlıktan sonra İbrâhîm-i Buhârî, Kadir Gecesi'nin ne zaman olduğuna dair rivayetleri sıralamıştır. Bu rivayetleri İbn Mes'ûd, İmâm-ı Azâm, Şeyh Muhyiddin Arabî, İmâm Ebû Hanîfe, Zeyd b. Sâbit, İbn Abbâs, Übey b. Kâ'b, Hasan-i Basrî ve İkrime söylemiştir. Bu

rivayetlerde Muhyiddin İbnü'l-Arabî'nin *el-Fütûhâtü'l-Mekkiyye* adlı eserinden de alıntı yapılmıştır. Bu da İbrâhîm-i Buhârî'nin söz konusu eserini yazarken ondan istifade ettiğini göstermektedir (İbrâhîm-i Buhârî, vr. 21a-23b):

...یکی از دلایل عظمت و شرف این شب کثرت اختلافات و اضطراب روایات از ائمه ثقات در تحقیق و تعیین اوست...

...*Bu gecenin ululuk ve üstünlük delillerinden biri de onun tahkiki ve tayini noktasında güvenilir imamlar arasında birçok ihtilaf ve rivayetin bulunmasıdır...*(İbrâhîm-i Buhârî, vr. 21a).

...ابن مسعود رضی الله عنه سه روایت مشهورست یکی آنکه لیلۃ القدر دایرست در تمام سال گاهی در رمضان می باشد و گاهی در غیر رمضان و در رمضان نیز متعین نیست گاهی در عشر اول و گاهی در عشر اوسط و گاهی در عشر اخیر...

...*İbn Mes'ûd (r.a.)'ın üç meşhur rivayeti vardır. Onlardan biri Kadir Gecesi ile ilgilidir. Bütün sene boyunca bazen Ramazan'dadır, bazen Ramazan dışındadır, Ramazan'da ne zaman olduğu da belli değildir, bazen ilk on günün içindedir, bazen ortadaki on günün içindedir, bazen sondaki on günün içindedir...*(İbrâhîm-i Buhârî, vr. 21a).

...روایت مشهورتر از امام اعظم رضی الله عنه اینست و امام فرموده که اگر کسی زن خود را پیش از رمضان گوید که تو طلاق در شب قدر طلاق واقع نشود تا یک سال کامل از وقت تعلیق نگذرد...

...*İmâm-ı Azâm (r.a.)'ın naklettiği meşhur rivayeti şöyledir: Ona göre her kim Ramazan'dan önce eşine seni Kadir Gecesi'nde boşadım derse, ilgili vaktin üzerinden tam bir yıl geçmeden boşanma hâsıl olmaz...*(İbrâhîm-i Buhârî, vr. 21a-21b).

...اختیار قدوة ارباب کشف و یقین حضرت شیخ محیی الدین العربی قدس سره اینست زیرا که در فتوحات نکته چنین می گوید که لیلۃ القدر در تمام سال دایرست زیرا که من شب قدر را در ماه شعبان و در شهر ربیع و در ماه رمضان دیده ام و آنچه در ماه رمضان دریافته ام بیشتر در عشر اخیر دریافته ام و یکبار در عشر اوسط نیز دیدم و در غیر وتر و در وتر نیز دیدم و مرا یقین است که او دایرست در تمام سال...

...*Keşif ve keramet erbabı önderlerinden en seçkini Hz. Şeyh Muhyiddin Arabî (k.s.) Fütûhât adlı eserinde şöyle bir nükte nakletmiş: Kadir Gecesi senenin tamamı ile ilgilidir, çünkü ben Kadir Gecesi'ni Şaban ayında, Rebû'l-evvel ayında ve Ramazan ayında gördüm. Ramazan ayında daha çok son on güne rastladığımı müşahade ettim, bir kere de ortadaki on günde gördüm, tekli ve tekli olmayan gecelerde de gördüm. Bana göre onu yılın tamamında aramak lazımdır...*(İbrâhîm-i Buhârî, vr. 21b).

...روایت دیگر از امام ابوحنیفه آنست که لیلۃ القدر در ماه صیام است، اما معلوم نیست که کدام است، روایت دوم از ابن مسعود رضی الله عنه آنست که شب بیست و چهارم است از رمضان و این قول زید بن ثابت است رضی الله عنه و یک روایت از ابن عباس رضی الله عنهما روایت سیم آنست که شب بیست و هفتم است و این نیز روایتی است از ابن عباس رضی الله عنهما و ابی بن کعب رضی الله عنه نیز برینست تا... که شب قدر شب بیست و هفتم است و اکثر علما و فقها نیز برین اند...

...*Bir rivayet de İmâm Ebû Hanîfe'ye aittir. Kendisi Kadir Gecesi'nin Ramazan ayında olduğunu, ancak vaktinin belli olmadığını söylemiştir. Bir rivayet de İbn Mes'ûd (r.a.)'a aittir. Kendisi Ramazan'ın 24. gecesidir demiştir. Bu sözü Zeyd b. Sâbit (r.a.) da demiştir. Bir rivayet de İbn Abbâs (r.a.)'a aittir. Kendisi Ramazan'ın 27. gecesidir demiştir. İbn Abbâs (r.a.) ve Übey b. Kâ'b (r.a.) şöyle bir rivayet de bulunmuşlardır... Onlara göre Kadir Gecesi, Ramazan'ın 27. gecesidir. Ekser ulema ve fakihler böyle düşünmektedirler...*(İbrâhîm-i Buhârî, vr. 22a).

...و از حسن بصری رحمه الله مرویست که شب قدر شب هفدهم است و از عکرمه آنکه شب بیست و پنجم است و بعضی برانند که شب نوزدهم و بعضی گفته اند که شب اول و بعضی گفته اند شب بیست و یکم و هر فریقی از فرق مذکوره استدلالی کرده اند و بر مطلوب خود دلیلی اقامت نموده و تفضیل آنها در کتب حدیث و شروح آن مسطورست... این مقام گنجایش آن ندارد لیکن باید دانست که اقرب به تحقیق آنست که شب قدر دایرست و در تمام سال سایر و هر یک از علما و ائمه از حال خویش و وایافت خود خبر داده اند آنکه شب بیست و چهارم یافته پس گفته که بیست و چهارم است و آنکه شب بیست و هفتم در یافته گفته که بیست و هفتم است...

...*Hasan-i Basrî (r.a.) şöyle rivayet etmiştir: Kadir Gecesi, Ramazan'ın 17. gecesidir. İkrime'ye göre ise Ramazan'ın 25. gecesidir. Bazıları 19. gecesidir demiştir, bazıları ilk gecesini olduğunu iddia etmiştir, bazıları da 21. gecesini olduğu noktasında ısrar etmiştir. Her bir topluluk zikredilenlerden farklı bir delil getirerek kendi ideal delilini ikame etmiştir. Hadis kitaplarında bunların üstünlükleri ve şerhleri yazılmıştır... Burada onlardan bahsetmek mümkün değildir, ancak çoğunluğu Kadir Gecesi'nin tahkikine dair olduğunu bilmek gerekir. Bütün yıl boyunca ulema ve imamlardan her biri hâllerinden ve bulduklarından haber verip 24. geceyi bulmuş ve sonra Ramazan'ın 24. gecesidir demiştir. 27. geceyi bulanlar Ramazan'ın 27. gecesidir demişlerdir...* (İbrâhîm-i Buhârî, vr. 22a-22b).

...ابن عباس رضی الله عنهما مرویست که در مقام احتجاج و اقامت برهان برین که شب قدر شب بیست و هفتم است، فرموده که از اول سوره تا کلمه هی که عبارتست از شب قدر چون شماره می کنم بیست و هفت کلمه است، پس شب قدر شب بیست و هفتم باشد... بعضی ائمه که در مقام اثبات مطلب مذکور گفته که حروف لیل القدر نه است و سه بار مذکور شده و سه نه، بیست و هفت است...

...*İbn Abbâs (r.a.)'dan rivayet edildiğine göre delil ve kanıtlara bakıldığında Kadir Gecesi 27. gecedir. Kadr sûresinin ilk kelimesinden Kadir Gecesi'nden ibaret olan Hiye kelimesine kadar olan kelimeler sayıldığında 27 kelime etmektedir. Bu yüzden Kadir Gecesi 27. gecedir. Bazı imamlar söz konusu iddianın ispatı noktasında şöyle demişler: Kadir Gecesi'nin kelimeleri dokuzdur, üç defa tekrar etmiş ve bu da toplam 27 etmektedir...* (İbrâhîm-i Buhârî, vr. 23a-23b).

#### 4. Sonuç

Anadolu sahasında Türkçe tefsîrlerin yanı sıra Farsça tefsîrler de kaleme alınmıştır. Bu tefsîrlerden biri Kanûnî Sultan Süleyman Dönemi Vezîriâzamı Semiz Ali Paşa'ya takdim edilmiştir. İbrâhîm-i Buhârî'nin kaleme aldığı bu eser *Tefsîr-i Sûreti'l-Kadr* adıyla anılmıştır. Söz konusu eser Kur'ân-ı Kerim'in 97. sûresi olan, Mekke Dönemi'nin ilk yıllarında inen, Kur'ân'ın Kadir Gecesi'nde nazil olduğunu bildiren Kadr sûresinin ayrıntılı tefsîrinden oluşmaktadır. Eserde Kur'ân'ın ne zaman nüzul ettiğinden, Kadir Gecesi'nin sair gün ve gecelere nispetle ne kadar üstün ve faziletli olduğuna, Kadir Gecesi'nin bin aydan daha hayırlı bir gece olduğuna, Allah'ın takdir ettiği her iş için ruh (Cebrâil) ve meleklerin Kadir Gecesi yeryüzüne indiklerine, tan yeri ağarcaya kadar Kadir Gecesi'nin her yönden selam gecesi olduğuna temas edilmiştir. Eserde Kadir Gecesi'nin ne zaman olduğuna dair birçok rivayet nakledilmiş, ayet ve hadislere yer verilmiştir. Müellif tefsîr ettiği sûrenin ayetlerini dil bilgisi bakımından ele almış, kelime ve ibareleri dil açısından incelemiş ve yeri geldikçe kelimelerin lügat anlamlarını vermiştir. Yazma eser kütüphanelerimizde eserin sadece bir nüshasının bulunması eserin çok beğenilmediğini düşündürmektedir. Eserde hem müellifin şiirleri hem de başka şairlerden iktibas edilen şiirler yer almış ve bu vesile ile ifade edilen açıklamalar pekiştirilmeye çalışılmıştır. Büyük müfessirlerin eserlerinden de istifade ederek bu eserini yazan müellifin Farsça ve Arapçanın inceliklerini bildiği, iyi tahsil gördüğü, donanımlı hocalardan

ders aldığı görülmektedir. Eserde çeşitli râvilerin ve âlimlerin görüşlerine yer verilmiş, tefsîr, hadis, kelim, fıkıh ve tasavvuf ile ilgili kaynaklardan istifade edilmiştir. Müellif eserini sade ve anlaşılır bir dil, akıcı ve samimi bir üslup ile yazmaya muvaffak olmuştur. Eserin kaynaklarına nazar edildiğinde geniş bir tefsîr literatürü okunarak yazıldığını söylemek pek mümkün görünmemektedir. Genel olarak dirayet yöntemi ile yazılan tefsîrde Arapça ayetlerin birebir tercümesi yapılmamıştır. Çok kapsamlı olmasa da eserin ilmî bir tefsîr olduğu görülmektedir.

### Kaynaklar

- Cerrahoğlu, İ. (1988). *Tefsir tarihi 1*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Çalışkan, M. (2005). *Tefsir bilgileri Kur'an tarihi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çiçek, M. H. (2020). *Kavram atlası Tefsîr I*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Demirci, M. (2014). *Tefsir tarihi*. İstanbul: İstanbul: İFAV Yayınları.
- Demirci, M. (2009). *Tefsîr terimleri sözlüğü*. İstanbul: İFAV Yayınları.
- Dereli, M. V. (2014). *Kur'an'ı anlamaya doğru*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Erdoğan, M. (2015). *Fıkıh ve hukuk terimleri sözlüğü*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Esposito, J. L. (2013). *Oxford İslam sözlüğü*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Genç, İ. (2006). "Tefsir". *Türk Dünyası Edebiyat Kavramları ve Terimleri Ansiklopedik Sözlüğü*. 6/67. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- İbn Acîbe el-Hasenî. (2007). *Kısa Sûrelerin tefsiri*. Çev. Dilaver Selvi. İstanbul: Semerkand Yayınları.
- İbrâhîm B. Dervîş-i Buhârî. *Tefsîr-i Sûreti'l-Kadr*. Süleymaniye Kütüphanesi-Ayasofya Koleksiyonu, nr. 00411.
- İslamoğlu, M. (2011). *Kur'an sûrelerinin kimliği*. İstanbul: Akabe Vakfı Yayınları.
- Karaman, F., Karagöz, İ., Paçacı, İ., Canbulat, M., Gelişgen, A. ve Ural, İ. (2006). *Dinî kavramlar sözlüğü*. Ankara: DİB Yayınları.
- Kâtip Çelebi. (2007). *Keşfü'z-Zunûn*. Çev. Rüştü Balcı. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Kısa, M. (2015). *Kısa sûreler kelime meali ve tefsîr*. İstanbul: Beka Yayıncılık.
- Özcan, T. (2007). "Pîrîzâde İbrâhîm", *TDV İslâm Ansiklopedisi*. İstanbul: Diyanet Yayınevi.
- Serinsu, A. N. (2009). *Dinî terimler sözlüğü*. Ankara: MEB Yayınları.
- Şerbâsî, A. (2010). *H. Peygamber'den günümüze tefsir ekolleri*. Çev. Mustafa Özcan. İstanbul: Özgü Yayınevi.
- Tercüman. (1982). *Ansiklopedik İslâm lûgâtı*. 2/ 695. İstanbul: Tercüman Gazetecilik ve Matbaacılık.

Ek:

İbrâhîm b. Dervîş-i Buhârî, Tefsîr-i Sûreti'l-Kadr, Süleymaniye Kütüphanesi-Ayasofya Koleksiyonu, nr. 00411, vr. 1b-2a.



### Extended Abstract

The branch of religious science that helps to explain the meanings of the verses of the Quran, explain their provisions and interpret the meanings they contain within the framework of a certain method is called tafsir. The main purpose of tafsir is to prevent misunderstanding of verses and surahs and to reveal the sublime truths and deep jokes in the Quran. Tafsir is needed in order for all people to understand the Quran and to grasp its high literary subtleties. In the tafsir, subjects such as the notification of the surahs and verses to the Prophet through revelation, the reasons for their revelation and the meanings they contain, and their arrangement as Meccan and Medina are discussed. The Prophet is the first commentator to explain the Qur'an, and as a matter of fact, he explained the revelations to his companions from the first days of Islam. The fact that the Quran is the divine word and includes fiqh depths, general rules and literary arts makes it difficult for everyone to fully understand it, for this reason, commentaries have been written to understand the Quran. Many tafsirs were written in Anatolia in Arabic and Persian as well as Turkish. One of the tafsirs written in Persian belongs to Ibrahim-i Bukhari, about whose life there is not much information.

No detailed information about Ibrahim-i Bukhari could be found in the source search. Katip Celebi only mentioned his name (as Ibrahim b. Mir Dervis el-Bukhari) in his work called Kesfu'z-Zunûn, and Katip Celebi stated that he commented on the work called Mukaddimetu's-Salat, which belonged to Semsuddin Muhammed b. Hamza el-Fenari. Katip Celebi left his death date blank. According to the information given in the introduction of Tafsir-i Sureti'l-Kadr, it is understood that he was the son of a Dervish from Bukhara, lived in poverty and lived during the reign of Semiz Ali Pasha (d. 972/1565), one of the Ottoman Grand Viziers. He indirectly mentioned the name of Suleiman the Magnificent, the sultan of the period, in the eight-couplet masnavi full of praise that he wrote for the Ottoman Grand Vizier Semiz Ali Pasha in Tafsir-i Sureti'l-Kadr. In this poem, he likens Semiz Ali Pasha to Asaf, the vizier of Prophet Solomon. When this eight-couplet poem is examined, it becomes clear that he did not neglect writing poetry. When we look at the Tafsir-i Sureti'l-Kadr that he wrote, it is understood that he was interested in sciences such as tafsir, fiqh and theology, and that he knew Arabic and Persian well enough to write works. He has two works in Turkish libraries.

In addition to Turkish commentaries, Persian commentaries were also written in the Anatolian field. One of these commentaries was presented to Semiz Ali Pasha, the Grand Vizier during the reign of Suleiman the Magnificent. This work, written by İbrahim-i Bukhari, was called Tafsir-i Sureti'l-Kadr. The work in question consists of a detailed interpretation of the Qadr Surah, which is the 97th Surah of the Holy Quran, was revealed in the early years of the Meccan period, and states that the Quran was revealed on the Night of Power. In the work, it is stated that when the Quran was revealed, how superior and virtuous the Night of Power is compared to other days and nights, that the Night of Power is a better night than a thousand months, and that the souls and angels are responsible for every work that God decrees. It has been mentioned that the Night of Power is the night of greetings from all directions until the night of power comes down to the earth and the night of power is the night of greetings from all directions until the dawn. In the work, many narrations are narrated about when the Night of Power is, and verses and hadiths are included. The author examined the verses of the sura he interpreted in terms of grammar, examined the words and phrases in terms of language, and gave the dictionary meanings of the words when necessary. The fact that there is only one copy of the work in our manuscript libraries suggests that the work was not very popular. The work included both the author's poems and poems quoted from other poets, and an attempt was made to reinforce the explanations expressed on this occasion. It is seen that the author, who wrote this work by benefiting from the works of great commentators, knew the subtleties of Persian and Arabic, was well educated, and took lessons from well-equipped teachers. In the work, the opinions of various narrators and scholars are included, and sources related to tafsir, hadith, kalam, fiqh and sufism are used.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/3 2024 s. 868-899, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

**EZOP ANLATILARINI İÇEREN LETÂYİFÜ'L-HİKÂYÂT'IN DİL VE İMLA  
ÖZELLİKLERİ**

**Mustafa ALKAN\***

*Geliş Tarihi: 2 Mayıs 2024*

*Kabul Tarihi: 10 Haziran 2024*

**Öz**

İçerisinde çoğunlukla Ezop anlatılarının yer aldığı ve TDK A306 kayıt numarası ile Türk Dil Kurumu Kütüphanesi'nde bulunan *Letâyifü'l-Hikâyât* adlı eser Eski Anadolu Türkçesi dönemini örnekleyen bir eserdir. Eser, imla hususiyetleri itibarıyla bu dönemin klâsik özelliklerini yansıtmaktadır. Halk tarafından okunup anlaşılabilmesi için dönemine nazaran açık ve sade bir dille yazılan *Letâyifü'l-Hikâyât*, edebî yönü itibarıyla da kıymeti haiz bir eserdir. Eserde dönemin dil özelliklerinin yanı sıra arkaik unsurları ve yerel söyleyişleri de görmek mümkündür. Eski Anadolu Türkçesindeki hem Arap-Fars hem de Uygur imlası özelliklerine sahip olan eser, ilgili dil devresine dair yeni bilgi ve yorumlara kapı aralayacak niteliktedir. Bu makalede eserin dil ve imla özellikleri üzerinde kısaca durulmaya çalışılmıştır.


**Anahtar Sözcükler:** Letâyifü'l-Hikâyât, Eski Anadolu Türkçesi, Ezop, hikâye, letâyif.

**LANGUAGE AND SPELLING FEATURES OF LETÂYİFÜ'L-  
HİKÂYÂT CONTAINING AESOP NARRATIVES**

**Abstract**

*Letâyifü'l-Hikâyât*, which contains mostly Aesop narratives and is in the Library of the Turkish Language Institution with the registration number TDK A306, is a work that exemplifies the Old Anatolian Turkish period. The work reflects the classical characteristics of this period in terms of spelling. *Letâyifü'l-Hikâyât*, which was written in a clear and simple language compared to its period in order to be read and understood by the public, is also a strong work in terms of its literary aspect. In addition to the language features of the period, it is possible to see archaic elements and local expressions in the work. The work, which has both Arabic-Persian and Uyghur orthography features in Old Anatolian Turkish, has the quality of opening the door to new information and interpretations about the relevant language period. In this article, the language and orthographic features of the work are briefly discussed.

**Keywords:** Letâyifü'l-Hikâyât, Old Anatolian Turkish, Aesop, story, letâyif.

\*  Dr. Öğr. Gör.; Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [alkan@aku.edu.tr](mailto:alkan@aku.edu.tr)



## Giriş

*Letâiyifü'l-Hikâyât*, eserin içeriğinden anlaşıldığı kadarıyla, tahminen 16. yüzyılın sonu 17. yüzyılın başında kaleme alınmış, çoğunlukla Ezop anlatılarını barındıran ancak Ezop dışında başka hikâye anlatıcılarından ve değişik eserlerden de hikâyelerin yer aldığı bir kitaptır. Türk Dil Kurumu Kütüphanesi A 306 numarada kayıtlı bulunan eser, her sayfasında 15 satır olan toplam 113 varaktan ibarettir. Eserin 1b varığı 11 satır iken 113b varığı boştur. Eserde eksik ve kopuk sayfa söz konusu değildir. Eseri “nüsha tavsifi, içeriği, eserdeki aruz kullanımı, eserin kaynağı, türü, yazarı” açısından ayrıntılı şekilde değerlendiren bir yazı tarafımızca yazılmış ve yayımlanmıştır. *Letâiyifü'l-Hikâyât* hakkındaki bu bilgilere aşağıda kısa künyesi ve bağlantısı verilen yazıdan ulaşılabilir.<sup>1</sup>

*Letâiyifü'l-Hikâyât*, gerek dili gerekse imlası itibarıyla Eski Anadolu Türkçesi dönemini örnekleyen bir eserdir. Yaygın olarak Eski Anadolu Türkçesi adıyla bilinen bu dil devresi, 13 ve 15. yüzyıllar arasında Oğuzcaya dayalı olarak Anadolu’da kurulan ve gelişen bir devredir. Bu dil devresine Eski Türkiye Türkçesi adı da verilmiş ve bu terim kısmen yayılmış olsa da bu dönem için en fazla Eski Anadolu Türkçesi tabiri kullanılmış ve kullanılmaktadır. Oğuz şivesi, ilk olarak bu dil devresinde Anadolu’da yazı dili hâline gelmiştir (Şahin, 2009, s. 13).

## 1. Letâiyifü'l-Hikâyât

### Dili

*Letâiyifü'l-Hikâyât*’ta, imla bölümünde de bahsedileceği üzere, hem Uygur hem de Arap-Fars imla tercihinin bir arada kullanılması, Türk edebiyatında “letâif” türü eserlerin 15 ve 16. yüzyılda yaygınlaşmaya başlaması, eserin dil dönemini Osmanlı Türkçesine Geçiş Dönemi Türkçesi olarak belirlemeyi gerektirmektedir. Buna, eserin dil özellikleri kısmında bahsedilecek olan birçok delili eklemek mümkündür. Örneğin, Eski Anadolu Türkçesinin Selçuklu ve Beylikler döneminde, standart şekilde, gelecek zaman eki olarak “-ısar/-iser” eki kullanılır. Ancak bu ek *Letâiyifü'l-Hikâyât*’ta sadece bir yerde kullanılmıştır. Buna karşın Eski Anadolu Türkçesinin son döneminde standart hâle gelen “ecek/acak” gelecek zaman eki ise yoğun şekilde eserde mevcuttur.<sup>2</sup>

“...lisândan eyü ‘âlemde ne **olısar** ki insânun şeref ve kerâmeti anuñladur...” (2a/6-7)

“...ben bunda **gidecegimi** bilür miydüm...” (6a/9-10)

“...âhar biri eydür bu bınar dañı **kurıyacağ** olursa yukarıya nice çıkalum didi...” (35b/3-4)

“...marazında fevt **olacağın** bilüp âhiretin tedârük kılup kilîsânun mühimmâtı ve maşla[ha]tı-çün yüz sikke filori vaşiiyet tarîkıyla vağf eyledi...” (87b/5-6)

*Letâiyifü'l-Hikâyât*’ın dil özelliklerini şu şekilde sıralamak ve örneklemek mümkündür.

1. Letâiyifü'l-Hikâyât, halk tarafından okunup anlaşılabilmesi için, dönemine nazaran açık ve sade bir dille yazılmıştır. Nitekim verilen mesajlarla insanlara; irfan, kültür ve hikmetli düşünce kazandırılması hedeflenmektedir. Anlatıların sonunda bulunan kıssadan hisse mahiyetindeki yorumlardan bunu anlamak mümkündür.

<sup>1</sup> Eser hakkında ayrıntılı bilgi için bk. Alkan, 2024, s. 482-505. (<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3866992>)

<sup>2</sup> Bu hususta bk. Günşen, 2010, s. 243.

“...nef‘-i kelām oldur ki ‘ākil olanlar haṭāyla bir nā-ma ‘kūl iş daḥı iderse āgāh olduḡda ‘inād eylemez ḥaḡka ḡāyil olur ve rūzgārdan daḥı ŧikāyet eylemez zīrā ki Ḥaḡ Te‘ālā her kiŧinūñ rızḡını virür artuḡ eksük itmez...” (30a/1-4)

Müellifin herkes tarafından anlaşılabilir bir dil kullanma çabasını ŧu ifadeden anlamak mümkündür ki anlaşılmayacağını düşündüğü bir kelimenin anlamını yine kendisi vermektedir:

“...ḡāmile idügin andan bildüm ki izi ḡum içinde ziyāde ‘amīḡ idi ya‘nī **derin...**” (10b/9-10)

2. Letāyifü’l-Hikāyât, sade ve anlaşılır bir dille yazıldığı kadar edebî yönü itibarıyla da muteber bir eserdir. Eserde alegorik olarak kullanılan varlıklar vasıtasıyla ve sanatçı inceliğiyle insanlara mesaj verilmekte ve dili itibarıyla da anlatılar, sıradan sözün ötesinde bir edebî zarafetle sunulmaktadır. Bu yönüyle, Eski Anadolu Türkçesini örneklendiren kıymetli bir metin olarak karşımızda durmaktadır.

3. Eser, sade Türkçenin güzel bir örneği olmakla beraber Arapça ve Farsça bir kısım sözleri de barındırmaktadır. Müellifinin geniş kültür ve irfanı, eserdeki anlatılarla beraber yeri geldiğinde söylenen beyitler, kelam-ı kibarlar, Türkçe, Arapça ve Farsça atasözleri ile ortaya konmaktadır.

*imdi kelāmuñ ‘illeti ol et pāresidür ki ‘Arab lisān diyü ta‘bīr ider me‘l-insānū levle‘l-lisān illā ŧuretün mümeŧŧeletün ve behīmetün mūhmele<sup>3</sup> Esopuñ ŧoñra getürdüğü ta‘āmlar daḥı ŧıḡır dilinden olmaḡın tenāvül idenlere melāl gelüp āḡar ta‘āma meyl olındı...” (1b/9-2a/3)*

[Beyt]

[mefülü/fâilâtü/mefâilü/fâilün]

**Mensūḡ ŧud mürüvvet ü ma‘düm ŧud vefā**

*V‘ez her dü-nām mānend çü Sīmurḡ u kīmyā<sup>4</sup> (105a/10-11)*

4. Atasözleri, hem bir dilin gelişmişlik düzeyini ve eskiliğini ortaya koyan hem de o dili konuşan milletin tefekkür dünyasının derinliğini ispatlayan, özlü, kalıplaşmış sözlerdir. Letāyifü’l-Hikāyât, Türk milletinin derin tecrübesini, engin halk düşüncesini ve Türkçenin işlenmişliğini ortaya koyacak mahiyette birçok atasözü ihtiva etmektedir. Bunları ŧu şekilde sıralamak mümkündür:

**Aḡızda olan ŧikārı yabana atmamak [gerek]:** Elde hazırda bulunan nesneyi kaybetmemelidir, onu ulaşılamayacak hāle getirmemelidir.

“...oranı bir kimesnenūñ ḡükemātına iltifāt itmeyüp **aḡızda olan ŧikārı yabana atmazlar...**” (91a/4-5)

**Az tamah çok ziyān..:** Açḡözlülüḡün çok azı dahi büyük kayıplara ve belalara sebep olur.

“...akrān emŧāl arasında ŧecā‘atde ‘att u celālet gösterüp muḡāṭara vü mūhlikesine muḡābele gitmeyeler **az tama‘ çok ziyān** meŧeli ki cemī‘-i elsinede dāyir ü sāyirdür ki...” (84a/6-9)

<sup>3</sup> “Dil olmasa insanın birbirine benzeyen suretlerden ve işe yaramaz hayvanlardan ne farkı olur.”

<sup>4</sup> “Mürüvvet (iyilik, cömertlik) ortadan kaldırıldı ve vefā kesildi; çünkü her iki isim Simurg ve kimyaya benzer.” (Mürüvvet ve vefā; Simurg ve kimya gibi hayāl oldu, efsanelerde kaldı.) Beyit Fars ŧair Abdülvasī Cebelī’ye aittir. Bk.: Cebelī, H.1339, s. 13.

**Hayvan tüyü değişir kötü huylunun huyu değişmez:** Kötünün sadece şekli değişir huyu değişmez.

*Bu meşhurdur ki karınca evvelâ insân olup soñra bir günâh sebebiyle böyle olmuştur âdem iken zirâ'at iderlerdi tama'ından konşuları mezra'alarından alurlardı Haq Te'âlâ 'âdil pād-şâhdur bunlaruñ zulm[i] muqâbelesinde bunları karınca şüretine koydı feemmâ şüretleri tağyîr olmağla hüyları terk itmediler henüz dahı tama'ları üzerinedürler bundan nef'-i kelâm oldur ki atalaruñ bu sözi **hayvân tüyün değışür bed-hü hüyn değışmez...** (53a/6-13)*

**Büyük başın ağrısı büyük olur:** Konumu itibarıyla üstte olanların, makam ve mevkiye yukarıda olanların dertleri de konumlarına ve makamlarına oranla büyük olur.

“...begleriñ ve sipâhileriñ seferde çekdikleri meşakkatden teğâfûl idüp dahı huzûrda oldukları hâllerine nazâr idüp tahassür ü hased itmeyeler her hâlde Haq Te'âlâyâ şükr idüp **büyük başuñ ağrısı büyük olur...**” (48b/5-8)

**Elin aşda iken gözün eşde olsun:** Elinde imkân varken eşini dostunu gözet ve hâllerinden iyisini kötüsünü seç.

“...‘izz ü devletde iken senden istifâde idenler ‘azl [ü] zillet zamânında senden kaçarlar **elüñ aşda iken gözüñ eşde olsun...**” (47a/6-8)

**Hırs ve tamaha hizmet edenin karnı doymaz:** Hırslı ve tamahkâr olup hırsını tatmin için çabalayan ve hırsının peşinden giden, asla fayda edemez ve daima daha çok şey isteyip sürekli aç olur.

“ağzında var olanı gözlemek hırş u tama'dan gelir **hırş u tama'a hizmet idenüñ karnı toymaz...** (63b/11-15)

**Kendi düşen ağlamaz:** Bir işin olumsuz neticesine kendisi sebep olan, bundan üzüntü duymamalı, buna ağlamamalı.

“...eşeğe eydürlerdi ki **kendü düşen ağlamaz** sen niye ağlarsıñ dirlerdi...” (54a/11-12)

**Kimine emek kimine yemek..:** Kimileri emek verir hazırlar, biriktirir, yığar; kimileri de gelip onu yer bitirir, yok eder.

“Bilürsin sen bu sözi ne dimekdür

**Kimine yimek [ü] kimin emekdür**” (42a/11-12)

**Kişiyeye can gerek ondan [sonra] cihan:** Kişiyeye öncelikle can lazımdır sonra dünya; can, dünyanın nimet ve safasından önce gelir.

“...arslan eydür yâ ben açlıktan helâk mı olayım **evvel kişiyeye cân gerek andan cihân...**” (25a/13-14)

**Kimse bulunmazsa tülbindinle danış:** Mutlaka akıl sor, fikir al ve bir işte bilenlere danış.

“...âdemüñ başına bir muzâyâka gelicek müşâvereden gâfil olmayalar atalar dimişlerdür **kimesne bulunmazsa dülbendüñle danış...**” (100a/3-5)

**Sakındığın göze çöp düşeğin açık bala karınca üşeğin olur:** Sakınılan nesneye hiç beklenmedik şekilde zarar gelebilir; bir şeyi olması gerekenden fazla korumamak, haddinden ziyade sevmemek gerekir.

“...bir nesneyi hadden ziyâde şaklayalar **şakınduğuñ göze çöp düşegen ve açuğ bala qarınca üşegen olur...**” (107b/11-13)

**Yol yokluk olur:** Yol hâli yokluk hâlidir, yolculuk sırasında her şeye ihtiyaç duyulur.

“...İki kişi yoldaş olmışlar yolda giderken birisi bir balta bulur yoldaşına éydür iy qarındaş bir balta buldum yoldaşı éydür iy qarındaş **yol yoğluğ olur** buldum dime bulduk di didi...” (47a/1-3)

5. Deyimler bir dilin hem kelime ve kavram üretme yeteneğini gösteren, hem de o dili konuşan milletin hayat felsefesi, yaşam biçimi, dünya görüşü ve en önemlisi, dili hakkında fikir veren kalıplaşmış sözlerdir. *Letâyifü'l-Hikâyât*, deyimler açısından da son derece zengin bir metindir. Eserdeki deyimleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

**ateşini teskin et-:** Öfkesini yatıştırmak, sinirli hâlini giderip sakinleştirmek.

“...Esop éydür beni gönderiñ zîrâ cümleñüz esîr olmadan ise ben oluram belki pād-şahuñ dağı bir vechile **âteşini teskîn iderem...**” (17a/5-7)

**ayağını kiliminden dışarı uzatma-:** Haddini aşmamak, kendi ölçüsünce hareket etmek.

“...haddinden tecāvüz itmeyüp kendü miqdârın bilmek gerekdür **ayağın kiliminden taşra uzatmayup** her va’z’ın ve tavrın birbirine münâsib itmek gerekdür...” (110a/13-15)

**başın yarağın gör-:** Başının çaresine bakmak, tedbirini almak.

“...fıkr ider ki bu bāğ hazân olduğda benüm sırrum âşkâre olur gerekdür ki bir el öñdin **başım yarağın görem** tâ ki bāğdan beni olmaz yire helâk itmeyeler didi...” (27a/2-4)

**boğazına parmak vur-:** Kusmak maksadıyla elini boğazına sokmak.

“...hayfâ bir sâ’at dağı sabr idemedüm şimdi varup ol ziyâfet nefâyisinden hazz idemem diyüp **boğazına barmağ urdı** istifrâğ itdi...” (27b/9-11)

**dışı kalaylı içi oylu ol-:** Dıştan güzel göründüğü hâlde hakikatte kıymeti olmamak; dışı hoş içi boş olmak.

“çok güzel şıfatlar olur ki ‘ağl u idrâk cihetinden nâkışlardur hemân ol ağaca beñzer ki **tışı kalaylı içi oylu** ve ba’z-ı şüretler dağı vardur ki hüsnde nâkış ‘ağl [u] idrâkde kâmil olurlar” (33b/4-5)

**diriğ ye-:** Üzölmek, ah etmek.

“Bir yaban eşegi bir ev eşegini gördi ziyâde semirmiş éyitdi ta’accüb ben böyle olmayam diyüp çok **diriğ yidi...**” (53b/7-9)

**evin aç-:** Evine hırsız girmek, evi soyulmak.

“Bir falcıya bir kimesne gelüp **evüñ açdılar** diyü haber virür remmâl cân kayusıyla turmayup evine gelüp görür ba’z-ı esbâb zâyi’ olmuş...” (42a/12-14)

**fena pazarından ayağı götür-:** Ölmek, öldürmek.

“...at kıç ayakların kaldırup kurduñ alınına bir depme çaldı ol dem kurdı viresiye na’lledi şatup nağdıyle bāzâr eyledi **fenâ bāzârından ayağı götürdi...**” (25a/1-3)

**firsatı ganimet bil-:** Fırsattan en iyi şekilde yararlanmak, fırsatı kaçırmamak.

“...meger ‘avretüñ bir oynası varımıñ **furşat[ı] ğanīmet bilüp** da‘vet ider...” (94a/7-8)  
**gam ye-**: Üzölmek, kederlenmek.

“Bir āhū bir göl kenārında kendünüñ ayaklarına bakup ne ince ayaklarum vardur diyü **ġam yirdi...**” (63b/3-4)

**gözleri halka gibi kapıda ħal-**: Bir haber beklemek, haber için kapıdan gelecek bir sesi beklemek, haber için sürekli kapıyı gözetlemek.

“İttifāk şāhib-i da‘vet buna tekrār haber itse gerekdi ħātırından çıkdı unıtdı bu ise ha şimdi haber gelür ola diyü tevaħħuf idüp **gözleri ħalħa gibi ħapuda ħaldı...**” (27b/4-7)

**halās yakasını bul-**: Kurtulmak, bir tehlikeden halas olmak.

“...köpekler hücum itdiler keçiyi elinden aldılar ħurd gördi pōsti yırtmaħ isterler hemān ħurtarmaħ ardınca oldu hemān **ħalāş yakasını bulıcaħ** dönüp ardına bakup etdi bu işler baña maħal olmasa kendü şan‘atu[m]ı koyup āħar işe yapışmazdum didi...” (51a/5-8)

**hazıra sela et-**: Hazır olan yiyecek ve sâir nesneyi gereġi gibi kullanıp bitirmek.

“...ħāşşa-yı hümāyün için taħb olınan e‘ımeden mezkürlara ta‘ām getirürler üstād u şākirler cem‘ olup **ħāzıra šalā iderler...**” (91a/8-9)

**hande ol-**: Gülmek, garip karşılayıp gülmek.

“...ħurbaġalar bunuñ giryesine **ħande olurlardı...**” (54a/11)

**hora geç-**: Avlanmak yoluyla ölmek, helak olmak, yok olmak.

“...bir ucı ħurbaġanuñ ayaġına baġlu idi ol daġı bile **ħora geçdi...**” (23b/10)

**hora geçir-**: 1.Yiyip yok etmek. 2. Avlayarak yiyip yok etmek. 3. Harcayıp yok etmek.

“...dilkü aşıġadan yavrıları **ħora geçürürdi...**” (31a/10)

“Bir gün bir arslan şikārın ararken bir ħımāra rāst gelür ħaşd itdi ki bunu **ħora geçüre...**” (50a/5-6)

“...çok ādemler vardur ki çalışup zaħmetler çeker yıġar soñra biri gelüp **ħora geçürür** tārmar ider...” (42a/10-11)

**istimâret ver-**: Cesaretlendirmek, yüreklendirmek, bir işi yapma hususunda kişiyi sözle o işe teşvik etmek.

“...feylesōf daġı şād olup göreyim seni diyü envā‘ dürlü **istimâret virdi...**” (8a/14-14)

**iş it-**: Kişiyi ders olacak bir ceza vermek, ceza mahiyetinde başına bela açmak.

“...n’ola yukaru gel şu bıcaħ ile saña bir **iş ideyim** sâyir ħayvānāt senden ‘ibret eyle[sün]...” (101a/2-3)

**işini tamam et-**: Öldürmek, yok etmek.

“...sehil müddet geçmeden yırtıcılardan bunları tenhā bulup **işlerin tamām itdiler...**” (64b/1-2)

**ittifak düş-**: Denk gelmek, tesadüf etmek.

“...İki kişi birbiriyle düşmendi **ittifak düşer** bu iki kişi bir gemide vâkı‘ olurlar...” (38a/5-6)

**kanına gir-:** Hile ve iftira ile bir kimsenin canına kıyılmasına sebep olmak.

“...begler katında bu makûle âdem dilkûleri vardır ki yanlarında rağbet bulmak için bir bî-günâhuñ yâ **kanına girerler** ve yâhud mâline ziyân iderler...” (55a/2-4)

**kapıp koyuver-:** Bir nesneyi yukarıdan aşağıya bırakmak, boşluğa bırakmak.

“...bunu kıynağına alup hevâya kaldırdı yûri imdi şimden girü uçarsın diyüp **kapdı koyuvirdi...**” (49b/2-3)

**kelleli belaya uğra-:** Başına büyük bela gelmek, büyük belaya düşer olmak.

“...çok kimesneler olur ki cüz’î belâya giriftâr olduklarında hâllerine şükr itmezler soñra **kelleli belâya uğrayacak** peşimân olurlar...” (49b/11-12)

**kendi ayıbını aç-:** Hata ile kendi eksikliğini ve ayıbını itiraf etmek.

“...âharı hîle ile aldayayım diyü heves ider ammâ bilmez ki **kendü ‘aybın açar...**” (79b/11-12)

**kendi başından çık-:** Kendi hatasıyla kendi ölümüne sebep olmak.

“...eşegün şâhibi yoldaşları ile konup ta‘âm yirlermiş kurdı görüp üzerine üşerler eşek degül **kendü başından çıkar...**” (91a/1-3)

**lete çek-:** Vurmak, dövmek, dayak atmak.

“...bir devlengeç karğanuñ feryâdın işidüp üzerin urur karğayı [bî]-nihân görüp muhkem **lete çeküp** yüzün kana boyayup...” (78b/11-13)

**mukavemet vur-:** Karşı koymak, mücadele etmek.

“...zeytün ağacı kendünün kuvvetine tayanup muhkem **muķâvemet ururdu...**” (61b/9-10)

**nedâmet vur-:** Pişman olmak.

“...yengeç éydür bu baña maħal olmasaydı kendü yurdımı koyup şınurumdan çıkup yad yirlere ayak başmazdum diyüp **nedâmet urdu...**” (51a/12-13)

**pabuç pir et-:** Bir işi yapmak için çok uğraşmak ve bu nedenle de çok vakit geçmek.

“...benüm kaşdum seni daħı evvelden bunda getürmekdi ammâ niçe dem ki bu kadar **pabuç pîr itdüm** tâ seni bu mertebeye getürdüm didi...” (80a/3-5)

**pişman ye-:** Pişman olmak, pişmanlık duymak.

“...egerçi bunca müddetdür ki bu yaz bu bāğda idüm yidüm içdüm şafâ sürdüm lâkin nesne fâ’ide idemedüm evvelki hâlümden daħı beter oldum [diyü] **peşimân yirdi...**” (27a/7-9)

**postu yırtmak-:** Öldürmek.

“...köpekler hüçüm itdiler keçiyi elinden aldılar kurd gördi **pösti yırtmak** isterler hemân kurtarmak ardınca oldu...” (51a/5-6)

**sakalın avrat eline ver-:** İhtiyarını kaybedip iradesini kadına teslim etmek.

“...**şakalın** ‘avret eline viren kimesneler masħar olmaħla ĸurtulursa sa‘adedür.” (109b/10-11)

**tasavvurdan ziyān et-:** Düşünmeden hareket etmek, düşünmeden hareket etme neticesinde zarara uğramak.

“...iy dirīĝ ki ħāzırı koyup ĝāyibe i‘tibār itdüm ol sebebden **taşavvurdan ziyān** itdüm...” (59b/7-8)

**taşı yerine koy-:** Zekice davranarak gerekli bir şeyi tam zamanında ve yerinde yapmak; gerekli bir sözü tam vaktinde ve yerinde söylemek.

“...aĝa ve sāyır ħāzırān işidüp ĝülüşürler bu tariħla öcin alup **taşı yirine ĸodıĝına** ta‘accüb itdiler...” (92a/6-7)

**uyurluĝa vur-:** Uyuma taklidi yapmak, uyur gibi görünmek.

“...ol ĝün şahrāda bir ādem kendüyi **uyurluĝa urup** yaturdı...” (84b/7-8)

**vaktine hazır ol-:** Başı gelecek bela, musibet ve tehlikeyi beklemek.

“...Lidiya dimekle ma‘rūf vilāyetüñ ser-dārı ĸrison ādem gönderüp ħarāc u bāc taleb itdi ta‘allül ü ta‘annüd olmur ise **vaktüñüze ħāzır oluñ** işde vardum didi...” (16a/14-16b/1)

**6.** Letāyifü’l-Hikāyât’ta arkaik unsurlar mevcuttur. Eserdeki arkaik unsurları iki ayrı kategoride değerlendirmek mümkündür: Arkaik kelimeler ve arkaik ekler:

**Arkaik Kelimeler:** Bu kelimeler, Türkçenin gelişim evreleri içerisinde, eserin yazıldığı dönemden önce kullanılmakta iken *Letāyifü’l-Hikāyât*’ın yazıldığı zaman dilimi olan tahmini 16. yüzyılın sonu, 17. yüzyılın başında kullanımdan düşmüş ya da ses değişikliğine uğramış kelimelerdir. Müellif ya da müstensih, bu kelimeleri eski hâlleriyle eserinde kullanmıştır.

**bigi:** gibi

“...çok söyleyen kişiyile ihtilāt itmeyesin zīrā ĝayrın sözün ĝelüp senüñ yanuñda söyledüĝi **bigi** senüñ sözüñi daħı eller yanında öyle söyler...” (19b/3-5)

**bol-:** olmak

“...ħarīf ēydür sāzda **bolmayan** ne ki sizi rakşa ĝetür[me]di ben ol sāzdan vazgeçdim diyüp sāzımı elinden yire çaldı...” (58a/8-10)

**döy-:** dayanamamak, tahammül edememek, ısrara karşı koyamamak

“...feylesöf daħı ħalfüñ ħulfinden ve tazarru‘-ı yārāna **döymeyüp** ol öçden vazgeçdi” (9a/7-8)

**ır-/ırıl-:** ayırmak, ayrılmak

“...niçe ‘azīmü’ş-şān sulţānları lisān sür‘atinden salţānatdan **ırıldur**...” (3a/2-3)

“...Esopuñ sözün ĸabül itmedi ki kendüyi terk ide bundan **ırılām** didi...” (9a/12-13)

**ırla-:** şarkı söylemek, musiki terennüm etmek

“...keçi etdi sen āĝāz eyle ben rakĝāşlık ideyim tā ki saña şevĸ u zevĸ ħāşıl olup baña serĝüzeştümden tesellā olaydı diyicek ĸur[d] ola diyüp **ırlamaĝa** başladı...” (50b/15-51a/2)

**kaçan:** nasıl, ne zaman ki,

“...halk bî-ḥuzūr olup éyitdiler bu **kaçan** olur ki efendisi cevāb virmedügi su’āle cevāb virüp daḳāyık u esrāra ittılā’ı ola didiler...” (16a/3-4)

**ķanda:** nerede, nereye

“...Esop éyitdi ben de bilmezim **ķanda** giderin...” (6a/7-8)

“...‘acebe ķaldum bu **ķanda** bulunur diyü şordum...” (13a/6)

**ķanġı:** hangi

“...bāzırgān étdi Ķudüse **ķanġı** yol yakın...” (12a/4)

“...eşek éydür hüner oldur ki āşkā[r] muķābele olup cenk idevüz **ķanġımız** ġālib olur görevüz...” (74a/15-74b/1)

**ķanı:** hani, nerede

“...‘avret éydür **ķanı** benümle ‘ahd eylediñ şimdi diri ‘avreti koyup ölü ‘avrete aġlarsın didi...” (22b/15-23a/2)

“...arslan aḫşam olıcaķ ķanı şaķla didüġim leşi getir didi...” (67b/14-15)

**olun-:** oturulmak

“...ba‘dehu Baġdād tāciri evine **olunup** muḫkem ziyāfetler ve ri‘āyetler ķılır...” (107a/8-9)

**olur-:** oturmak, ikamet etmek

“...bir kimesne ‘ömrinde şehir görmeyüp köylerde **olurmuş** ittifāk marīz olup mevtime aķribāsından iltimās arar ki bunu bir merkebe bindürüp şehre iledeleler ölmezden evvel şehir nice olur göre...” (24a/1-4)

**taş/taşra:** dış, dışarı

“...döndi étdi o şöḫbeti koy **taşra** çıkagör yol üzerinde iki ķarġa görürseñ gel baña haber vir ki sa‘ādete ‘alāmetdür **taşra** çıkam eger bir görürseñ şeķāvete işāretdür içerüden çıķmayam didi...” (9a/13-15)

**ur-:** vurmak

“...Esop daḫı taşra çıkup tarīķ-ı ‘āmm üzerinde tırup gelenüñ gidenüñ kıyāfetine nazar idüp firāset mīzānına **ururdu**...” (3a/14-3b/1)

“...Esop daḫı didüġi üzere ķapuyı ardından berkidüp kendüsi içerüde oturup beklerken dānişmendüñ biri gelüp ķapuyı **urdu**...” (5a/6-8)

**uş:** böyle, işte

“...eger ġayrı kişi bilmek cā’iz olaydı **uş** örtmezdüm didi...” (12a/11-12)

“...pād-şāḫ atına binüp bir şāḫrāya geldi **uş** bunda binā ķıl didi...” (21a/4)

**uşbu:** işte bu

“...gerçeġin ışmarlamaduñ ammā **uşbu** kişi şatun alup gönderdi...” (13b/14-15)



**Arkaik Hâl Ekleri:** *Letâyifü'l-Hikâyât*'taki bu ekler ses değişimine uğramadan Eski Türkçede kullanıldığı hâliyle metinde yer alan eklerdir. Bu eklerin ses değişimine uğramış biçimleri de metinde yer alırken arkaik olan biçimleri nadiren kullanılmıştır.

**-dın/-din ayrılma hâli eki:**

**geçmedin:** geçmeden

“...sehil zamân **geçmedin** Hâk Te‘âlâ ol vilâyete bir tâ‘ün virdi ki birbirini defn itmege mecâlleri olmayup bildiler ki Esopı nâ-hâk yire katl itdüklerinüñ mükâfâtıdur...” (24a/15-24b/2)

**öñdin:** önden, evvel

“...fıkr ider ki bu bâğ hazân olduğda benüm sırrum âşkâre olur gerekdür ki bir el **öñdin** başım yarağın görem...” (27a/2-4)

**görmedin:** görmeden

“...kurd fi'l-hâl kâlkup tağ üzerinde vardı kimesne **görmedin** aralarına girdi bir semüz yund[1] şıçrayup burnından kavrayup şıkdı...” (102a/4-6)

**itmedin:** etmeden; **eylemedin:** eylemeden

“...her kişinüñ naşîhatın tefekkür ü te‘emmül **itmedin** kabül eylemeye tamâm menfa‘atına [ve] mazarratına vuķûf u şu‘ür taħşîl idüp tamâm **eylemedin** kimesneye söylemeye...” (86b/14-87a/1)

**-ga/-ge yönelme hâli eki:**

**kadunga:** kadına

“...efendisi varup yapışıcak be gerçek vallâhi diyü oğlandan i‘tizâr ider **kadunga** şakın dime diyü istiğfâr ider...” (80b/6-7)

7. *Letâyifü'l-Hikâyât*'ta dikkati çeken önemli bir husus da eserdeki birtakım kelimelerin, yerel söyleyişi ortaya koyacak nitelikte olmasıdır. Eserin yazıldığı muhtemel bölge olan Batı Anadolu ya da Balkan bölgesinin ağız özelliği bir takım kelimelerde kendini göstermektedir.<sup>5</sup> Bunlar şu şekilde örneklenebilir:

**aşınlu:** asılı

“...tağdan çayıra inüp yunduñ bir semüzinüñ burnın kavrayup **aşınlu** kalur...” (102b/2-3)

**furşant:** fırsat

“...meger buna bir oğlan vâkıf olup **furşant** bulup bu mâli ol yirden çıkarup...” (48b/12-13)

**kavrayup:** kavrayıp

“...ittifâk bir devlengeç anı görüp şıçanı **kavrayup** kıynağına alup hevâya ağdı...” (23b/8-9)

<sup>5</sup> Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde Anadolu ağız özellikleri ile ilgili bir çalışma için bk.: Günşen, 2010, s. 225-292.

**mülüves:** mülevves, pis, kirli

“...öglancuklar anı görürler ki bir Türk kocası yüzi gözi kan olmuş arkasında bir taze soyulmuş deri süriyor ardından çeküp balçığa bulaşdurup mülüves iderler...” (86b/9-12)

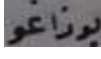
**segirdü gel-:** koşarak gelmek

“...arslan dahı segirdü gelmegin yorgun olup bir zamān durur...” (109a/2-3)


**yarvısını:** yavrusunu

“Bir dilkü yarvısını kırda şikār öğrenmege şākirdlige virür...” (101b/5-6)

8. Bazı Türkçe kelimelerin telaffuzlarını yansıtacak şekilde yapılan yazımlarda aynı kelimenin farklı sesletimleri görülebilmektedir. Bu durum Eski Anadolu Türkçesinden Osmanlı Türkçesine geçiş dönemindeki ses değişimlerini örnekleyecek mahiyettedir. Eserde aşağıdaki kelimelerin son sesindeki ünlüler, hem yuvarlak hem düz şekilde yazılmıştır.

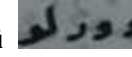
**buzağı**  (58a/12,14,15; 58b/2; 104b/9)


**buzağı**  (104b/13;105a/5)

**dilkü**  (24b/7,8,14,15; 25a/3,14,15; 25b/1,4; 26b/3,4,8,11; 28b/3,5,6; 30b/10,13,14; 31a/2; 31a/9,10; 31b/1,5,6,9,11, 32a/2; 32b/12,14; 33a/8,10,14; 39b/13; 40a/3,4; 40b/4,6,7,8; 41a/14,15; 41b/6,8,9,12; 42a/7; 44b/13,14,15; 45a/1,3,5,8; 51a/11; 53a/1,2,15; 54a/4,5; 54b/12,13,15; 55a/1,2; 56b/10,14,15; 59b/13,14,15; 63a/1,7,9,14; 67a/6,9,13,14,15; 67b/11,13,14; 68a/1,3; 72b/1; 75b/4,6,7,8,9,10; 79a/5,6; 88a/3,10,12,14; 88b/15; 101b/5,9,12; 102a/1,3,7,8,11,12; 102b/4)

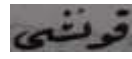
**dilki**  (66a/1,2,7,9,10)

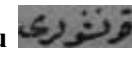
**dürli**  (2b/3; 42b/4)


**dürlü**  (2a/4; 2b/7; 7a/10; 8a/14; 13b/4; 23a/4; 28b/3; 57b/6; 60b/6; 65a/8; 68b/1,14; 78a/9)

**kuğı**  (45b/9,11)


**kuğu**  (45b/7,8,9,10)


**konşı**  (27b/12)

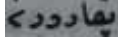
**konşu**  (53a/8)

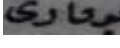
**kuzı**  (72b/15; 89a/11,13; 89b/2,4,6; 110a/6,7)

**kuzu**  (72b/15)

**yavrı**  (30b/11,12,13,14,15; 31a/2,6,8,10; 73a/7; 74b/15; 100b/1)

**yavru**  (73a/11; 84b/6; 100a/9,12,14; 107b/4,6,7,9,10)


**yuḡaru**  (21a/8; 28b/4; 67a/7; 67a/13; 67b/1; 74a/5,7,8; 88a/4; 89a/11,14; 89b/1; 91b/11; 101a/2)

**yuḡarı**  (19b/15; 28b/6; 31a/9; 31b/4,8; 40a/9; 52a/13)


9. *Letâyiḡü'l-Hikâyat*'ta Arapçadan alınan hemzeli kelimeler, Türkçe telaffuza uygun şekilde yazılmıştır. Bu kelimelerde hemze yerine “y” sesi getirilmekte ve kelime de telaffuz edildiği biçimde yazılmaktadır. O nedenle bu kelimelerin halk ağızındaki telaffuz biçimini eserde görmek mümkündür.

‘ā id... ‘āyid...  (15a/13)

“...ḡaḡkumı virirseñ ḡoş ve illā Ḳoştantıniyyeye varup seni ḡayşere ‘arz iderüm māl aña ‘āyid olur didi...” (15a/12-14)

dā ire... dāyire...  (10b/9)

“...şolına tamlayan ḡatrenüñ üzerinde sivrisiñek **dāyiresin** ḡovup gider...” (10b/8-9)

delā il...delāyil...  (10b/6)

“...ḡuvvet-i bāşıra dōrt mile ḡükm idüp andan ziyādeye itmedüḡi **delāyil**-i ‘aḡliyyeyle şābitdür...” (10b/5-6)

evā il... evāyil...  (6b/14)

“...**evāyilde** ba‘de‘t-ḡüfān ishāl olan kimesneleriñ dimāḡında olan maḡzı ve ḡarında olan em‘ā baḡırsaḡlarıdır ki bile ishāl olurmış...” (6b/14-7a/1)

10. Eserde sayılarla ya da miktar zarflarıyla oluşturulan sıfat tamlamalarında Türkçe kurala aykırı olarak isimde çoḡul eki kullanıldığı birden fazla örnek görülmektedir. Bu kullanım eserdeki tercüme izlerindedir. Nitekim müellif eserin hâtime bölümünde “**ıḡbāl-i cihān için nişānum lisān-ı Yunanide ve zebān-ı ‘Umrāniyye[de] vāḡı’ olan kütüb-i tevāriḡiyye vü aḡbār u şiyer-i lisān ki bu Türkī dile terceme olunmamışdur rüşen ‘ibārāt ve ḡüb iştılāḡatla terceme olur**” (113a/8-11) ibaresiyle eserin tercüme olduğunu bildirmektedir.

“Bir gemici yigidi everüp ‘ādet üzere ‘avret alıvirürler **birḡaç gemicilerle** maḡrib tarafına sefere gidüp ḡudretillāḡ dōrt yıl seferde eglenürler...” (92a/9-11)

“...minkāriyla bir ot getürür üzerine ḡor bi-iznillāḡi te‘ālā şaḡ olur giderken **iki gügercinler** birbiriyle ḡekişür birisi ölür...” (84b/15-85a/2)

“Bir dilkü görür ki **birḡaç ḡorūsar** aḡaç üzerine ḡıkup şahrāy[ı] temāşā iderlerdi...” (88a/3-4)

“...ḡorūsar daḡı ayıtdı barışık itdüḡin i‘lām itmeḡiḡün **birḡaç tazīler** gelivirür dir...” (88a/10-11)

“**Bir alay ḡurbaḡalar** bir yire cem‘ olup...” (89b/12-13)

11. *Letâyifü'l-Hikâyât*'ta, Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde sıklıkla görülen bir özellik olarak hâl ekinin bir başka hâl ekinin işlevini karşılayacak biçimde kullanılmasına çok sıklıkla rastlanmaktadır.<sup>6</sup> Ancak, burada dikkat edilmesi gereken husus, bu eserin harekeli bir metinden istinsah edilme ihtimalidir. Bundan dolayı, harekeli metinde hareke ile gösterilen “ı,i,u,ü” belirtme hâli ve “a,e” yönelme hâli ekinin metinde yazılmama durumu göz önünde bulundurulurken verilen aşağıdaki örnekler, bu konuda bir fikir verebilecek mahiyettedir.

**Yönelme hâli, belirtme hâli işlevinde:**

“...dilkü eydür behey ahmağ eger şakaluñ deñlü ‘aqluñ olaydı içerü girmezden evvel tedârük iderdiñ **çıkmağa** andan kuyuya inerdiñ...” (31b/11-12)

“Bir dilkü put-perestler **şehrine** gezerken ittifâk bir put düzenüñ dükkânına girdi...” (33a/14-15)

**Yönelme hâli, ayrılma hâli işlevinde:**

“...ittifâk bu kažiyyenüñ **üzerine** bir müddet geçmeden bir düşmân zâhir olup ol vilâyetüñ sipâhîlerine çıkıñ didiler...” (48a/14-48b/1)

**Belirtme hâli, yönelme hâli işlevinde:**

“...kurd ayıtdı gözle ne tarafa giderler dilkü ayıtdı bu tağ eteginde olan **çayırı** irdiler...” (102a/3-4)

**Eksiz kullanım tamlayan hâli işlevinde:**

“...hevâ hırş kehhâli nesi varısa yağma ider karı gibi hem esbâbdan çıkar ve hem ücret yirine **ömri** ser-mâyesini alur...” (36a/11-13)

**Yalın hâl yönelme hâli işlevinde:**

“...nesne hâcet olmadan mübâşeret itmek çendân [münâsib] degüldür...” (36b/6-7)

**Bulunma hâli yönelme hâli işlevinde:**

“...derisin soyduğdan soñra dilkü kurduñ leşi **üzerinde** geçüp güler eydür ahmağ olan ‘âkil ile muqâbele idicek böyle olur didi...” (45a/7-10)



**Bulunma hâli, ayrılma hâli işlevinde:**

“Bir devlengeç bir yüksek yirde otururken bir kişi irakdan okla atdı **ağzında** urdı...” (58b/15-59a-2)

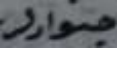

**Ayrılma hâli, yönelme hâli işlevinde:**

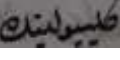

“...dilkü eydür **içerüden** ol ecluden girmez kim içerüye çok kimse girdi girdiklerin gördüm ammâ taşra çıkdıkların görmedüm...” (59b15-60a/2)



12. *Letâyifü'l-Hikâyât*'ta, Arapça, Farsça ve Batı dillerinden alınan kelimeler, Türkçenin ses özellikleri gereğince değişime uğramış ve telaffuzlarıyla Türkçeye uyumlu hâle getirilmiştir. Bu durum metnin imlasına da yansımıştır.



**bed-ter...beter**  (81b/6); **kâ'il...kâvil**  (81b/8);

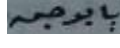
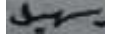
<sup>6</sup> Konuyla ilgili olarak bk.: Gülsevin, 1997, s.16-79.


cān-ver...canavar  (41b/4); bādām...bādem  (43b/5);

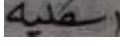
Galliopolis...Gelibolu  (103b/7); avli...havlı  (96a/1)

mīve...meyva  (30b/7); hāye...hayā  (34a/9);

neş'e...neşe  (78b/10); büt...put  (80b/4);

pāpūş... pabuç  (3b/7); sehl...sehil  (24a/15);

pārelemek...paralamak  (107b/6);

skala...iskele  (103a/14)

13. Metinde “ola” (ol-+istek kipi 3. tekil şahıs çekimi) kelimesi anlam olarak tahmin bildirmekte ve bu sözcükle kurulup “olmalı / olabilir” anlamındaki devrik yapılı cümleler dikkat çekmektedir:

“...h'āce ēydür şāyed su'āl itdiler **ola** cevāba kādīr olmaduñ ola didi tācir ētdi belī...” (11b/9-11)

“...şāyed bunlar ki kazīyyeden haberleri yok **ola** dir...” (88a/14-15)

“...şāyed babamız bizi mağlaṭaya şaldı diyü gayrı yirdedir **ola** dirler çāre olup nesne hāşıl idemediler ammā bāğī şöyle kazdılar ki ma'mūr ola dirken āhır harāb oldu...” (36b/3-5)



### İmla Özellikleri

*Letâyifü'l-Hikâyat*, dili itibarıyla Eski Anadolu Türkçesi devresinin özelliklerini gösterirken, imla hususiyetleri açısından da Eski Anadolu Türkçesi imlasının klâsik özelliklerine sahiptir. Ancak eser Eski Anadolu Türkçesinin son devresinin ürünü olduğundan birçok hususta ikili kullanımlara rastlanmaktadır.

Malumdur ki Eski Anadolu Türkçesinde, Uygur imlası ve Arap-Fars imlası olmak üzere iki farklı imla geleneği vardır ve Eski Anadolu Türkçesi metinleri için düzenli bir imladan söz etmek mümkün değildir. Özellikle ünlülerin yazımı konusunda görülen farklılıklar, eserden esere görülebildiği gibi aynı eserde farklı yazımlara, hatta *Letâyifü'l-Hikâyat*'ta olduğu gibi, aynı sayfada ve dahi aynı satırda farklı imlalara rastlamak mümkündür.<sup>7</sup> Bu nedenle *Letâyifü'l-Hikâyat*'ta da düzenli ve oturmuş bir imladan söz etmek mümkün değildir.

*Letâyifü'l-Hikâyat*, Eski Anadolu Türkçesi imla tercihlerinden hem Uygur imlasına hem de Arap-Fars imlasına uygun örnekleri bir arada barındırmaktadır. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür.

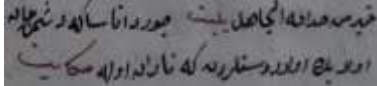
<sup>7</sup> Eski Anadolu Türkçesinde imla ile ilgili olarak bk.: Şahin, *Eski Anadolu Türkçesi*, 37-40.

Letâyifü'l-Hikâyat'ta aynı sayfada iki farklı “gügercin” yazımı:  (42b/6);  (42b/9).

Letâyifü'l-Hikâyat'ta aynı satırda iki farklı “ola” yazımı:

**Cevr-i dānā saña düşmen-cān ola**

**Biñ evlā dōstdan ki nādān ola**



**Uygur imlasına uygun kullanımlar:**

a. Ünlülerin yazılması: kılı (1b/2); didi (1b/5);

koçar mı (26a/15); ormanda (94a/9); buldum (104b/5)

b. Kalın sıradan kelimelerde “s” (س) kullanılması: yoħsa (2b/12);

arkasına (68b/1); bulunmazsa (100a/4)

c. “ç” ünsüzünün “c” (ج) ile yazılması: öçden (9a/8);

içini (43b/6); ağaç (88a/4); üç (103b/5)

ç. “p” ünsüzü için “b” (ب) kullanılması: bişirüp (2a/4);

qaplubaqā (49a/13); yapışur (93b/13)

d. Bazı eklerin tabandan ayrı yazılması: taşqancılarla (53a/1)

**Arap-Fars imlasına uygun kullanımlar:**

a. Ünlülerin yazılmaması: (1b/5); getürdüm (2a/6)

b. “ñ” için (ك) ya da (ن) kullanılması: itdüñ (2a/4); anuñ (3b/15)

c. Kalın sıradan kelimelerde “ş” (ص) kullanılması: şınurumdan (51a/12);  
şuşadum (52b/9); şarılmış (84a/1)

ç. “ç” sesi için (چ) kullanılması: kıçını (103a/12); şıçradum (34b/9);  
çıkmayup (68b/12)

d. “p” sesi için (پ) kullanılması: epsem (47a/14); depe (91a/1);


qapusın (93a/8)

e. Eklerin kelime kök ve gövdelerinden ayrı yazılmaması:

göstermeyince (84b/12); isterseñüz (90b/1)<sup>8</sup>

Eserde hem Uygur hem de Arap-Fars imlasına uygun kullanımların yer alması, eserin Eski Anadolu Türkçesi'nin son zamanlarında, Klâsik Osmanlı Türkçesi imlasının yerleşmeye başladığı bir dönemde yazıldığı kanaatini uyandırmaktadır.

<sup>8</sup> Eski Anadolu Türkçesindeki bu imla özellikleri için bk. Şahin, 2009, s. 37-38.

*Letâyifü'l-Hikâyât*'ın -dili itibarıyla üslup sahibi bir kalemden çıktığı anlaşılırken- imla itibarıyla birçok hatalı yazıma sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, eldeki nüshanın müellif hattı değil de acemi bir müstensih hattı olduğunu düşündürmektedir. Nitekim müstensihin Arapçadaki birbirinden farklı seslerin Türkçede benzer ya da aynı seslerle karşılanmasından dolayı bazı kelimelerin yazımında tereddüt ettiği görülmektedir. Örneğin, “kâdir” kelimesinin “k” (ك) ile mi “k” (ك) ile mi yazılacağına müstensihin tereddüt ettiği şu örnekte görülmekte ve düzeltme yaptığı anlaşılmaktadır: kâdir  (52b/10). Her ne kadar eserde birçok imla kusuru varsa da böyle bir eserin elimizde bulunması müstensihinin sayesinde.

Eserin imla özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:


1. *Letâyifü'l-Hikâyât*'ın elde bulunan nüshasının bir harekeli metinden harekesiz olarak istinsah edildiği anlaşılmaktadır. Eserdeki bazı sözcüklerin imlasındaki okutucu (ا, و, ی) harflerin yazılmaması gereken yerlerde “a,e,i,u,ü” sesi verecek şekilde yazılmasından, esas nüshada harekeyle gösterilen ifadenin harekesiz metinde, bu okutucu harflerle gösterilmeye çalışıldığını ortaya koymaktadır. Bunlara şu örnekleri vermek mümkündür:

#### “Beyt

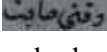
[mefâilün/mefâilün/feülün]

Eliyle kendüye itdüğün âdem




Dirilüp itmeye mecmû‘-ı ‘âlem” (34a/7-8)




Beyitte yazılan “mecmû‘-ı ‘âlem” tamlamasında gerekmediği hâlde müellif  şeklinde, tamlama okunurken çıkarılması gereken “ı” sesini göstermek için, (ی) harfini özellikle yazmıştır. Muhtemelen, esas nüshada “ayn” harfinin altında esre vardı, ki bu hareke doğru okumayı sağlıyordu, o nedenle de harekesiz metin yazarken bu sesi, (ی) harfiyle göstermek istedi. Bu duruma bir başka örnek şudur:



“bâğbân eyü étmişdi ki vaqt-i hâcette kazalar yirine şarf ideler ammâ bunlar eyü imediler ki ol kazdukları vaqt vaqt-i hâcet degüldi” (36b/9-11)



Bu örnekte de yine, Farsça tamlama olan “vaqt-i hâcet”  ifadesindeki “i” sesini göstermek için müstensih, (ی) okutucu harfini, kelimenin aslında olmadığı hâlde, esre harekesinin verdiği sesi vermek amacıyla kullanmıştır.

Eldeki nüshanın harekeli metinden istinsah edildiğine bir başka işaret, Arapça ve Farsça kelimelerde, yazılmaması gereken yerlerde (ا, و, ی) harflerinin sıklıkla yazılmasıdır. Bu, müstensihin esas metinde hareke ile verilen sesleri okutucu harflerle göstermeye çalıştığını düşündürmektedir. Bunlara da şu örnekler verilebilir:

‘âkil  (1b/2); mütebeddil  (2a/11); münāsib  (7a/9);

fehmi  (15a/6); hâşıl  (32b/7); zâlim  (100b/6)

mütemekkin  (105a/14); kizb  (110a/3);

taḫānuñ  (89b/13); taḫānuñ  (99b/1);

şimşir  (16b/11); ferah  (19b/7); mürted  (29a/7);

zulum (ظلمت) (23b/6); kısım (قسم) (40b/5); pür (پور) (42a/8)

Eldeki nüshanın harekeli bir metinden istinsahına bir başka delil ise “a,e” yönelme hâli ve “ı,i” belirtme hâli eklerinin çoğunlukla yazılmamasıdır. Muhtemelen esas nüshada bu ekler, üstün ve esre işareti ile verilmekteydi; müstensih de bu işaretli kelimeleri olduğu gibi yazdığından hâl ekleri eldeki nüshada eksik bırakılmış oldu. Metinde bu duruma sıklıkla rastlanmaktadır ve şu örnekleri vermek mümkündür:

...bu hurûf[ı] görürler (لوفروف كورر) (15a/5)

Şar[ı] Feylesöf[a] haber gönderür (شارفيلسوف خبر كوندرا) (15b/8)

éydür sizi Allâh[a] işmarladuğ (ایدرستری اللہ اصمدلوققا) (88a/12)

2. Arapça ve Farsçadan Türkçeye geçip Türkçeleşmiş olan kelimeler Türkçe telaffuza uygun şekilde yazılmıştır.

pāpūşın... pabucın (پاپوشه) (3b/7); sehl...sehil (سهل) (24a/15);

mīvesidür...meyvasıdur (میوا سید) (30b/7); ḥāyesini...ḥayāsını (حیاتی) (34a/9);

cān-verler...canavarlar (جانوار) (41b/4); bādām...bādem (بادام) (43b/5);

neş'e...neşe (نشه) (78b/10); büt...put (بوت) (80b/4);

bed-ter...beter (بتر) (81b/6); pārelemek...paralamak (پاره کوه) (107b/6)

3. Bazı kelimeler, eserin vücuda getirildiği bölge ağızında telaffuz edildiği şekliyle yazılmıştır.

encīr...[i]ncür (انجور) (41a/4); tuḥāfetin...tuḥāvetiñ (تھاوت) (49a/11);

ağızlarında...ağzılarında (اغزبارنه) (75b/5);

mülevveş...mülüveş (مُلُوش) (86b/12); ḡayrısın...kayrısın (قیریت) (90b/3)

çözmek...çezmek (چزماک) (111a/7); fellāh... fenlān (فندله) (112b/14)

ışrayım mı?... ıştırın mı? (اشترتی) (77b/14)



4. İmladan dolayı farklı ya da yanlış okunmaya müsait kelimelerin doğru okunması için gerektiği yerlerde harekeleme yapılmıştır.

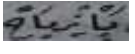

‘acebe kaldılar (عجه خالدید) (7b/5);



e me de te ke ze: (ام دت ک و) (14b/6);

öküz (اکوز) (82a/15); güldün (گلدن) (82b/8); dört (درت) (86a/7);





mülüves  (86b/12); mürde  (87a/5);

Pâyzbâh  (87a/8); muştulıgım  (95b/6);

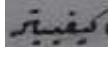
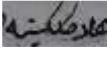
aşda<sup>9</sup>  (47a/8); ata<sup>10</sup>  (56a/7)

5. Eserde, şedde kullanımında farklı tercihler söz konusudur. Öncelikle müstensih, hatalı okumayı engellemek için şedde kullanmayı tercih etmektedir.

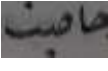

hâddin  (40b/10); mubaşşır  (77a/13);

kâbiliyyet  (94b/8); müyesser  (100a/3); hurrem  (103a/2)



Müstensihin şedde işaretinin verdiği sesi vermede tercih ettiği bir yol da -kelimenin yanlış yazılması hususunu dikkate almadan- aynı harfi iki kere yazmaktır. Aşağıdaki kelimelerde şedde işaretinin verdiği ses bu yolla sağlanmıştır ancak kelimelerin imlaları yanlıştır.

keyfiyyetin  (51a/15); helâkine  (75a/11)

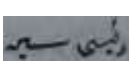
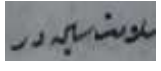
Müellifin şeddeli okunması gerektiği hâlde şedde kullanmadan yazdığı kelimeler de mevcuttur.

hâşşıyyet  (49a/15); mażarratın  (73a/14)

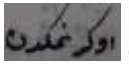
Bununla beraber şedde kullanılmaması gereken yerlerde hatalı olarak şedde işareti koymuştur.

kefere[yi]  (87a/11); gayrısın  (90b/3)

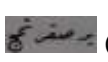
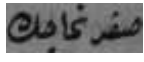
6. Kelimelerdeki çekim ekinin âdetâ başka bir kelime gibi sözcükten ayrı yazıldığı görülmektedir. Yukarıda belirtildiği üzere eklerin kelime kök ve gövdelerinden ayrı yazılması Uygur imla tercihine ait bir özelliktir.


re'îsisin  (14a/13); selânetsindir  (42a/3);

taşancılarla  (53a/1); iderdi  (72a/12);

öğrenmekden  (19a/15)

“Şıgırtmaç” kelimesindeki yapım ekinin de ayrı yazıldığı görülmektedir:

şıgırtmaç:  (58a/12); şıgırtmacıñ  (58b/5)


7. Eserin imlasında görülen önemli bir ayrıntı “Allah” lafzı yerine üç nokta (  ) kullanılmasıdır.

<sup>9</sup> “Eşde” kelimesi ile karışmaması için üstünle harekelenmiştir.



<sup>10</sup> “İte” kelimesi ile karışmaması için üstünle harekelenmiştir.



inşā' allāh:  (2a/14)



8. Peygamberler için kullanılan “‘aleyhi’s-selām” ifadesi için “‘ayn ve mīm” kısaltması kullanılmaktadır.



“Süleymān Peyğamber ‘aleyhi’s-selām ètdi”  (28a/7)

9. Arapçadan geçmiş ve son seste hemze (ء) barındıran kelimelerde, bu hemzeler telaffuz edilmediğinden imlada da gösterilmemiştir.



şey’ ... şey  (1b/7); em‘ā’ ... em‘ā’  (7a/1);

şahrā’ ... šahrā’  (21a/4); każā’ ... każā’  (42b/9);



binā’ ... binā’  (66b/9); ğalā’ ... galā’  (75a/13);



nüdemā’ ... nüdemā’  (80b/15); zinā’ ... zinā’  (110b/15)



10. Arapçadan geçmiş ve iç seste hemze (ء) barındıran kelimelerde, telaffuzda bu hemzelerin yerlerine bir “y” sesi türediğinden, imlada da telaffuza uygun şekilde bu kelimeler hemze ile değil “y” (ي) ile yazılmışlardır.

cā’iz... cāyiz  (3b/15); cerā’ime... cerāyime  (4b/12);

delā’il...delāyil  (10b/6); ḥadā’iḳ...ḥadāyıḳ  (12a/13);

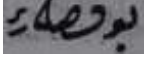

daḳā’iḳ...daḳāyıḳ  (16a/4); zā’il...zāyil  (64a/8);

‘ā’id...āyid  (66a/7); fā’ide... fāyide  (78a/9);

fezā’il... fezāyil  (81b/1); ḳā’il...ḳāyil  (81b/8);


evā’il... evāyil  (104a/3)




11. “ı/i” belirtme hâli eki için sonu “h” (ه) harfiyle biten kelimelerden sonra “hemze” (ء) kullanılmakta ve bazen hemze esre ile harekelenmektedir; çoğunlukla ise “h” (ه)’nin üzerine iki nokta konmaktadır. Ancak bunun dışında sonu “h” (ه) ile biten kelimelerde nadiren de olsa, belirtme hâli eki olarak “y” (ي) kullanıldığı da görülmektedir.

ḳışsayı  (112a/4); tuḥfeyi  (12b/13);

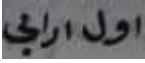
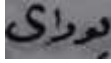

ḳāziyyeyi  (3a/9); şışeyi  (4a/5); kimesneyi  (5a/5);

ḳarğayı  (9b/10); ḳurbağayı  (23a/9); baltayı  (25b/3);



loḳmayı  (32a/12);

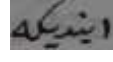

ḳarğayı  (78b/12; 110a/10); ḳārūreyi  (79b/4); ḥīleyi 

Müellif “ora, bura ve ara” kelimelerini ise “elif” (ل) ile yazmış ve bundan sonra gelen belirtme hâli eklerinde “y” (ی)’yi tercih etmiştir. Bu hususta bu üç kelimededen başka örnek yoktur.

ol arayı  (25b/12); burayı  (79a/6); orayı  (79a/6).



**12.** Farsça “kim” ve “ki” bağlaçları kelimeye bitişik yazılmaktadır.

kaçan kim  (45b/6); eyitdi kim  (62a/6);

eyitdi ki  (96a/10); esdi ki  (61b/10); oldı ki  (62a/2)



**13.** Kalemî kaldırmadan hızlı yazmaktan ötürü ard arda gelen kelimeler, birtakım bağlaçlar ve zarflar kelimeye bitişik olarak yazılmıştır.

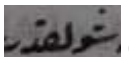
**içün:**

bilmekiçün...  (40a/8); devāyiçün  (64a/2);



itmekiçün  (80a/2)

**kadar:**



ne kadar...  (49a/11); ol kadar...  (49a/12; 51a/3; 59a/5);


şol kadar  (57b/12)

**ise:**

yoğisa  (95a/5; 97a/1); ölmekdenise  (106b/11)

**mı/mi:**



la'net mi idersin  (89b/2); şenā'at mı idersin  (80b/3);

gördüñ mi  (97b/5)



**da/de:**

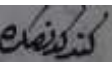
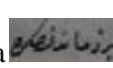
ol da  (65b/8); eşek de  (68b/3); sen de  (102b/2)

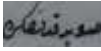
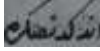

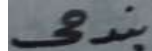
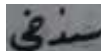
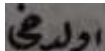


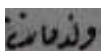



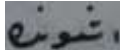
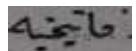



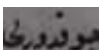
**ile:**

mekrinile  (80a/8); nevbetile  (85a/14)










**kelimeler:**

i'timād itmek  (80a/6); çekişidüp  (80b/1; 96a/3);









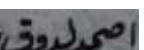
gütdükden soñra...  (90a/3); bir zamāndan soñra  (39b/5);

şoyduktan soñra  (45a/8); itdükden soñra  (66b/6);  
var imiş  (69a/9; 92a/1,3; 94a/8; 99a/12; 105a/14);  
ben dañı  (12b/5; 23a/3; 24a/11); sen dañı  (23b/6);  
ol dañı  (19b/8; 38b/15; 55b/5);  
şimden girü  (38a/10; 47a/6; 49b/3; 77a/4);  
kâbil degüldür  (11a/12; 45b/15); ol zamāndan  (46a/7);  
ol dem  (25a/2; 46a/7); hemān dem  (32b/10);  
niçe dem  (80a/4); uş bunda  (21a/4);  
kātı niçe  (62a/14)  
ne deñlü  (2a/15; 47b/11); ne dirsün  (31b/5);  
er oğlan  (80b/1); çok dürli  (42b/4)

**14.** Eski Anadolu Türkçesinin ilk dönem eserlerinde Türkçe kelimelerdeki “ç” sesi “cîm” (ج) harfiyle karşılanmıştır. Daha sonra bu ses için “çim” (چ) harfi de kullanılmaya başlansa dahi, eserlerde “ç” sesi için her iki harf de karışık olarak kullanılmaya devam etmiştir. *Letâiyü'l-Hikâyât*'ta da aynı durum söz konusu olup Türkçe kelimelerdeki “ç” sesi için hem “cîm” (ج) hem de “çim” (چ) harfi kullanılmaktadır.

birkaç  (2a/3); niçün  (2a/4); alçağın  (2b/6);  
içerü  (3b/7); keçi  (60b/5); güçle  (84b/2);  
çağırdup  (4b/6); çubuğın  (4b/11); çıkarmadum  (61a/10)

**15.** “s” sesi için imlada çoğunlukla kalınlık-incelik uyumuna riayet edilmiş ve kalın sıradan kelimelerde “ş” (ص), ince sıradan kelimelerde “s” (س) kullanılmıştır.

geldiyse  (1b/9); görürseñ  (9a/14); sözine  (2a/13)  
kimesneye  (3a/7); şıgır  (1b/7); Şarı  (7b/6);  
şordı  (44b/14); şıçratdı  63b/6);  
ışmarladuğ  (88a/12)

Kalınlık-incelik uyumuna uygun yazımda, yukarıdaki açıklamanın aksi bir durum, çekim eklerinde görülmektedir ki kalın sıradan kelimelere eklenen çekim eklerinde dahi “s” (س) harfinin kullanımı yaygındır.

olısar اولسار (2a/7); şunsun صؤنؤن (3b/13); apısı پسئ (9b/11)

“Sen” kelimesinin yönelme hâli eki almış biçimi olan “saña” kelimesinde, “sen” kelimesindeki “sînli” yazım, kelime kalın ünlülerden oluşmasına rağmen, devam etmektedir ki bu klâsikleşmiş bir yazımdır.

saña سئا (2a/3)

16. “” () ve “k” (ك) ünsüzlerinin yazımında da kalınlık-incelik uyumuna genellikle riayet edilip kalın sıradan kelimelerde “” (), ince sıradan kelimelerde “k” (ك) işareti tercih edilmektedir.

ondı ونؤئ (1b/7); konua ونؤا (4a/4); arasın راسئ (37b/15);

oındı وونؤئ (49b/4); yuaru فارؤ (67b/1);

gerek ګرګ (1b/6); öküzlerin  k zlerئ (22b/15); dilk ye ډلګوئ (40b/6);

y klerinin  klerinin (56a/13); g rmekden ګورمكئ (36a/10)

“” () ve “k” (ك) harflerinin kullanımında, kalınlık-incelik uyumuna genellikle riayet edilse de, nadiren de olsa, bu uyuma aykırı yazımlar söz konusudur. Aaıdaki kelimeler buna  rnektir.

arısuzlu  رئسوزلك (83a/11);  lmek de  لئمك (86a/4); p relemek پ رئلمك (108b/6)

17. “t” (ط) ve “t” (ت) ünsüzlerinin kullanımı ile ilgili olarak ilk seste kalın sıradan kelimelerde “t” (ط), ince sıradan kelimelerde “t” (ت) tercih edilmiştir.<sup>11</sup>

t rup  رئط (3a/14); t ldurup  لئط (4a/6); t r  رئط (5a/5);

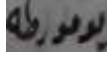
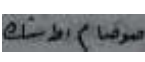


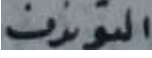

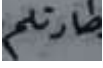

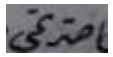
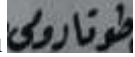
t man  رئط (24a/5); t ruy   رئط (37a/10); t rna  رئط (62a/8);

T rk  رئط (45a/4); t yin  رئط (53a/12); t r nden  رئط (66b/15);

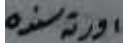

tekerlek  رئط (67a/7)

Ancak bu harflerin i seste kullanımında, kalın sıradan kelimelerde dahi, daha ok “t” (ت)’nin tercih edildii g r lse de “t” (ط)’lı  rnekle de vardır.

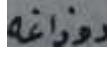
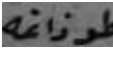
<sup>11</sup> Kalın sıradan kelimelerin ilk sesinde ounlukla t (ط) tercih edilmektedir ki bu  zellik Arapa ve Farsanın T rke  zerindeki etkisinin Eski Anadolu T rkesinde kl sik olarak g r len bir imla  zelliidir. Kelime balarındaki “d” sesleri dahi Eski Anadolu T rkesinde “t” (ط) ile yazılmıtır. Bu hususta bk. Ersoylu, 2001, s. 505.

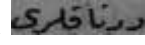
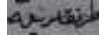
yumurta  (32b/7); Şuşam atasınıñ  (8b/4);  
uzatdı  (4a/3); otlardı  (10b/2); altun  (15a/4);  
tutaradı  (12b/12); tartalum  (13a/14); katına  (22a/8);  
ıştıran mı?  (77b/14); tutarımı  (92a/4)

Eserde son seste “t” (ط) kullanımına rastlanmamıştır. Bununla birlikte bahse konu iki ünsüzün yazımında aynı kelimedede dahi imla tutarsızlığı görülmektedir. “orta” kelimesinin yazımı buna örnektir.

ortasında  (3a/6) ortaya  (14a/2)

18. “d” / “t” değişmesi ile ilgili olarak kalın sıradan kelimelerde ilk seste, hem “d” (د) hem “t” (ط)’lı kullanım söz konusudur ki bu durum, Eski Anadolu Türkçesi imlasındaki kararsızlığın neticesidir. İnce sıradan kelimelerde ise “t” (ط) kullanımı görülmeyip standart olarak “d” (د) kullanımı söz konusudur.

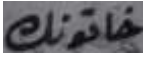
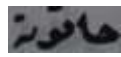
duzağa  (32b/13; 53b/5; 54b/14) / tuzağa  (32b/12; 34a/1; 41b/7,11,13; 42b/11; 43a/14; 65b/15; 66a/2,8; 73b/9,11; 100a/8)

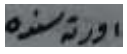

dırnaqları  (110a/8) / tırnaqlarıyla  (110a/6)

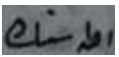
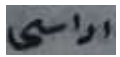
degme  (41b/10); dereye  (42b/5); dişiyle  (44a/4)



19. Eserin imlasında çok sıkça, tutarsız yazımlarla karşılaşmaktadır. Bu durum, Eski Anadolu Türkçesinde henüz oturmuş bir imla olmamasından kaynaklanmakla birlikte, müstensihin hatalı yazımının da bir neticesidir. Yine eserde, belki tutarsızlık olarak nitelenebilecek bu durum, yani birtakım kelimelerin, eklerin, seslerin iki farklı hatta üç farklı şekilde yazılması, eserin Eski Anadolu Türkçesi imlasından Klâsik Osmanlı Türkçesi imlasına geçiş döneminde yazılmış olmasından kaynaklanmaktadır. Bu farklı yazımları şu şekilde sıralamak mümkündür.

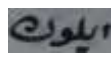

a. Türkçe kelimelerin yazımında tutarsızlıklar, farklı yazımlar söz konusudur.



hatun:  (70b/1) /  (4b/8)

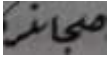
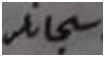
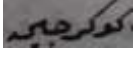
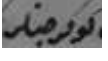
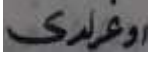
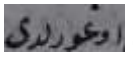
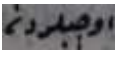
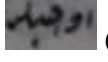

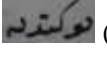
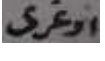
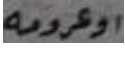
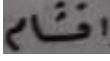
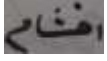





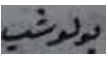


orta:  (3a/6) /  (14a/2)

aşa:  (8b/4) /  (16b/7)

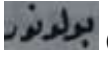
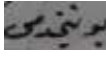
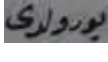
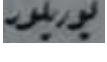
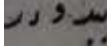
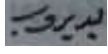
tavuk:  (14a/11) /  (14a/11)

eylük  (25b/5) /  (19b/2)




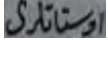


kırt:  (24b/12) /  (24b/14)

- şıçan:  (38b/2) /  (38b/1)
- gügercin:  (42b/9) /  (52a/4)
- uğrıla-/uğurla-:  (43b/11) /  (72b/11)
- avcı:  (49b/14) /  (49b/15)
- tüy/tüg:  (53a/12) /  (59a/8)
- uğrı/uğru:  (69a/9) /  (58b/3)
- akşam/aşşam:  (68b/3) /  (27a/15)
- ayıt-/éyit-/ayd:  (81b/8) /  (96a/13) /  (81b/9; 84a/4)
- dè-/di-:  (105b/11) /  (2b/8)
- buluş-:  (77a/13) /  (85b/15) /  (8b/14; 110b/11)











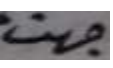
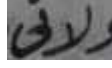







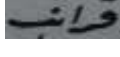

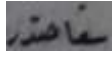











**b.** Fiilden fiil yapım ekleriyle türemiş kelimelerde -farklı sesletimden dolayı- yapım eklerinin yazımında farklılık söz konusudur:

- bulun-:  (13a/6) / bulun-:  (62a/9)
- yorul-:  (23b/3; 110b/7) / yorıl-:  (35b/8; 42a/6)
- yidür-:  (68a/9,15; 95a/1) / yidir-:  (23a/10; 56a/2)

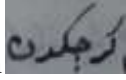
**c.** Birtakım Arapça, Farsça kelimeler, Türkçe telaffuzun etkisiyle, hatalı yazılmıştır. Bu hatalı yazımlar, Arapça ve Farsçada farklı harflerle karşılanan birtakım seslerin Türkçede tek ya da birbirine çok yakın seslerle ifade edilmesinden, böylece müstensihin birbirine çok benzemekle beraber farklı harflerle gösterilen kelimelerdeki bu harfleri yanlış yazmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum, müstensihin ilgili dillere dair mâlûmâtının zayıf olduğunu düşündürmektedir.<sup>12</sup>

- “ā” (ا) yerine “‘a” (ع): āteşe  (4b/10)
- “t” (ت) yerine “d” (د): nebātāt:  (12a/15); aḥsentü  (93b/15; 98b/8)
- “d” (د) yerine “t” (ت): üstädları  (91a/12); kuyüdlardan  (102a/14)
- “ş” (ث) yerine “s” (س): işbāt  (3a/11)




<sup>12</sup> Bu yanlış yazımların örnekleri sayıca çoktur ancak burada az sayıda örnekle yetinilmiştir.

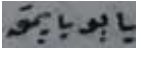
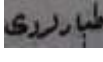
- “c” (ج) yerine “ç” (چ): cūṣ  (83b/10)
- “h” (ح) yerine “h” (خ): ḥarīf:  (13b/15); ḥīleyi  (14a/1);  
ḥurūfları:  (14b/6); ḥazīneyi:  (15a/4)
- “h” (ح) yerine “h” (ه): ṣabāḥ:  (13a/9)
- “h” (خ) yerine “h” (ح): ḥacīl  (3a/6); ḥāce  (11a/15)
- ḥalāyık  (43b/2); ḥurmā  (43b/5)
- “d” (د) yerine “t” (ت): ceḥd  (29b/4); vilādı  (73a/5)
- Ferhād  (80a/8)
- “z” (ض) yerine “z” (ظ): ḥāzır  ḥāzır (2a/12); maẓmūnı:  (18a/8); ḥuzūr  (19b/9)
- “t” (ط) yerine “d” (ض): maẓlūma  (34a/6)
- “t” (ط) yerine “d” (د): neṣāṭ  (50b/14)
- “a/ı” (ع) yerine “” (ا): ‘illeti  (1b/9)
- “ğ” (غ) yerine “k” (ق): ġarā’ib  (1b/3)
- “k” (ق) yerine “k” (ك): berḳğāḥ  (76b/15)
- “h” (ه) yerine “h” (ح): sefāḥetdür:  (7b/1); siyāḥ:  (16a/9);  
müheyyā  (92a/13); mühr eyle  (99b/5)
- ç. Elif-i maksûre ile yazılması gereken kelimeler bazen “yâ” (ي) bazen “elif” (ا) harfiyle yazılmıştır.
- da’vâ  (13a/11) /  (13a/13)
- d. Gerek Farsça gerekse Türkçe kelimelerde “ç” sesini göstermek için çoğunlukla “cîm” (ج) nadiren “çim” (چ) tercih edilmiştir.
- bâğçeler  (12a/7); nāçār  (12b/10); çübānuñ  (55b/13);  
üç  (13b/4); çarḥa  (47a/9); ilçi  (17a/7);









gerçekden  (23a/2)


e. Türkçe kelimelerde ilk, iç ve son sesteki “p” için, herhangi bir kurala bağlı kalınmaksızın, “p” (پ) ve “b” (ب) harfleri kullanılmaktadır. Düzenli olan bir kullanım ise “-ıp/-ip/-up/-üp” zarf fiil eklerinin tamamen “b” (ب) ile gösterilmesidir.

kapuyı  (5a/7); köpek  (5a/10); şapa  (10b/12);



yapu yapmak  (19a/3); taparlardı  (21b/4);

rıñara  (31b/2); pek  (1b/5); hep  (10b/3); ip  (23a/14);

kapatuñ  (66b/11); varup  (1b/6); yapışup  (14a/1);


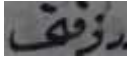
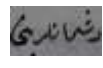
tırup  (66b/6)

f. Sıfat fiil eki “an/en”, bazen “ñ” (ك) ile bazen “n” (ن) ile yazılmıştır.

gelen  (5b/11); içendür  (4a/8)



g. İkinci tekil şahıs iyelik ekleri, herhangi bir kurala bağlı olmaksızın, bazen “ñ” (ك) bazen de “n” (ن) ile yazılmaktadır.

elüñ  (47a/8); eksigüñ  (47b/6); tãli`üñ  (48a/10);

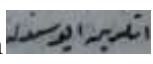

mãlüñi  (7b/11) rızkuñi:  (7b/11); düşmãnlarıñi:  (19a/9)

ğ. İkinci tekil şahıs eki, herhangi bir kurala bağlı olmaksızın, bazen “n” (ن) bazen “ñ” (ك) ile yazılmıştır.

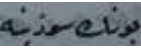

alaydñ  (2b/6); itdñ  (8a/7); içemezseñ  (8a/8);

görürseñ  (9a/14); geldüñ  (9b/5)

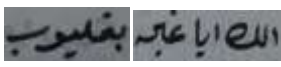
h. İlgî eki olan “ñ” için, bazen “ñ” (ك) bazen “n” (ن) kullanılmaktadır.

etleriñ eyüsinden  (2a/3); siziñ emrünüñ  (2b/14)

anuñ hatunı  (3b/15); Esopuñ kelimãtına  (2a/12)


bunuñ sözine  (2a/13); etüñ eyüsin  (2b/11)

ı. “n” belirtme hãli eki, herhangi bir kurala bağlı olmaksızın, bazen nazal ñ (ك) bazen “nün” (ن) ile yazılmıştır.

elin ayağın bağlayup:  (24a/14-15);

bunlaruñ bu müstehziyyesin görüp:  (28b/7);



babasınıñ muħallefātın:  (14b/4);


mevt şarābın içüp:  (27a/11)

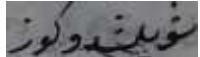
**20.** Eserde, Arapça ve Farsça kelimelerin, kelime gruplarının imlasında çok fazla hata yapılmıştır. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür:

**a.** Hızlı yazma kaygısından ya da dikkatsizlikten dolayı, sehven, noktasız harfleri noktalama:


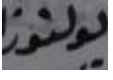
“b” (ب) yerine “p” (پ) yazma: bīdār  (51b/13); zābiṭler  (106b/14)

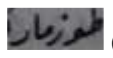

“h” (ح) yerine “ḥ” (خ) yazma: ḳadeḥi  (4a/6); baḥş:  (7a/11)

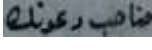
“s” (س) yerine “ş” (ش) yazma: Esop  (18b/15); itseñ  (46b/11);

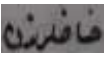

söyleşdüñüz  (109a/6)

“d” (د) yerine “z” (ذ) yazma: isterdi  (73a/6)

“r” (ر) yerine “z” (ز) yazma: urup  (51b/6); bulunur  (72b/14);


ṭurmaz  (75b/11); oldı  (101a/11)

“ş” (ص) yerine “d” (ض) yazma: şāḥib-i da‘vetüñ  (4a/2);

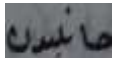
ḥāşlarından  (22a/1); muşāḥabet  (82a/1)

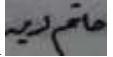
“ṭ” (ط) yerine “z” (ظ) yazma: zabt  (83a/8)

“a” (ع) yerine “ğ” (غ) yazma: fi‘l  (44b/10); ‘ālem  (105a/8);

‘ayb:  (ğayb) (15b/15) (Bu hata anlamı değiştirecek niteliktedir.)


**b.** Muhtemelen hızlı yazma kaygısından dolayı noktalı harfleri noktasız yazma:

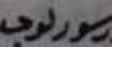
“c” (ج) yerine “ḥ” (ح) yazma: cānibden  (4a/2)

“ḥ” (خ) yerine “ḥ” (ح) yazma: ḥātemlerin  (7b/13)

“ğ” (غ) yerine “a” (ع) yazma: buğz:  (19a/13); ğam  (49a/1);



ğidālanurdı  (54b/5)

“z” (ز) yerine “r” (ر) yazma: beñzetdüm  (20a/11);

süzülüp  (74a/1)

“z” (ض) yerine “ş” (ص) yazma: ziyāfeti  (39b/2); zāyi‘  (73b/13);  
każāyāya  (81a/12)

“s” (ث) yerine “s” (س) yazma: eşnāda  (44b/15)




“ş” (ش) yerine “s” (س) yazma: şükr  (48b/7); işkencesin  (102b/13);




işitdüm  (105a/10)

“z” (ظ) yerine “t” (ط) yazma: zarāfet  (74a/11)



c. Eksik yazılan harflerden dolayı yapılan imla kusurları:


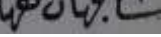
“y” (ی) med harfinin sehven yazılmaması: teşhīşine:  (10b/14);

temyīzine  (10b/15); İsrā’ il  (13b/2); şir  (31a/1);

hatarātından  (41b/5); hinde  (49b/9); muhīte  (53b/13)

“ā” (ا) med harfinin sehven yazılmaması: ziyānkār  (54b/9);

teķāzāsından  (92b/10); rāvī  (106b/7);

zālūn  (113a/4); şāh-ı cihānhāha  (113a/8)

“ū” (و) med harfinin sehven yazılmaması: rübāh  (73a/14)

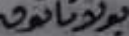
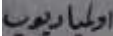
“b” (ب) harfinin sehven yazılmaması: sebebiyle  (33b/6)



“ğ” (غ) harfinin sehven yazılmaması: oğlan  olan (13a/12)


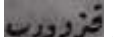
“h” (ه) harfinin sehven yazılmaması: sufrede:  (sufrede) (14a/5)


ç. Gereksiz harf yazımından kaynaklanan imla hataları:

az  (83a/15); açlığı  (83b/6); virmişken  (88a/8);

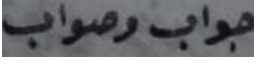
bulanuç  (89b/1); olmayup  (89b/11);


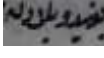
olunmağ  (93b/10); ulular  (101b/4);

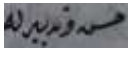
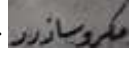
ba‘d-ı zamān  (102a/2); kaźdurup  (103b/8)

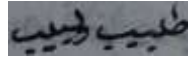
kendüyi  (108a/5; 109b/1)

d. Farsça tamlamalarda anlamın bozulmasına sebep olabilecek gereksiz atıf vavı (و) kullanılması:

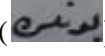
cevâb-ı şavâb:  (cevâb u şavâb) (15b/13);

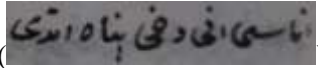
zulm-i şarîh:  (zulm ü şarîh) (47b/14); tîr-i belâdan  (73b/11);

hüsn-i tedbîrle  (74b/13); mekr-sâzdur  (101b/2);

taḫbîb-i lebîb  (105b/7)



22. Müstensih tarafından yapılan bazı imla kusurları cümle anlamını bozacak mahiyettedir. Bu şekilde fazlaca imla kusuru vardır.

“...bir gün bu ‘avret fikr eyledi bu tavuğa arpayı ve taruyı çok virürsem belki günde iki yumurta yumurdur diyüp **bunlara** () arpayı ve taruyı ziyâde virür oldı...” (37a/8-11) (Tavuk bir tane olduğu için “buña” yerine “bunlara” denmesi.)

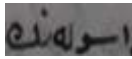
“...bir oğlan mekteb-hânedan bir kitâb uğırladı getürdi anasına şakla didi oğlan vardı bir dağı getürdi anası anı dağı **penâh** itdi...” () (43b/11-13) [penâh: gizlenecek yer. pinhân: gizli. “Pinhân itdi (gizledi)” yerine “penâh itdi” denmesi.]

“...bu kışsa[dan] sâmi‘[i]ne hisse oldur ki ‘uḳalâ a‘dâsını **berây-ı maşlahat için** ri‘âyet itseler insler kendülerin ol ri‘âyete maḥall ü müsteḫaḳ mülâ[ḥa]za idüp mağrūr olurlar...” (75a/8-11) (“berây-ı maşlahat”, “maşlahat için” demektir tekrar “içün” demeye gerek yoktur.)

23. Müstensihin el yazısından kaynaklı olarak, “ş” (ص) harfinin üzerine çizgi çekerek onu “t” (ط); “d” (ض) harfinin üzerine çizgi çekerek de “z” (ظ) gibi görünmesine sebep olmaktadır; bu şekilde sayıca fazla örnek vardır.

kayşere:  (15a/13); hâzır  (79a/7; 89b/8; 91a/10; 92b/7)

24. Muhtemelen hızlı yazma kaygısından ötürü kürsü olarak kullanılan “vāv” yazıldığı hâlde üzerine hemze işaretinin konmadığı örnekler vardır.<sup>13</sup>

es’ilenüñ: 

## 2. Sonuç

İçeriğinden anlaşıldığı kadarıyla 16. yüzyılın sonu 17. yüzyılın başında yazıldığı düşünülen *Letâyifü’l-Hikâyât*, dili ve imlası itibarıyla Eski Anadolu Türkçesinden Osmanlı Türkçesine geçiş dönemini örneklendiren bir eserdir. Dönemine göre, geniş kitlelerin okuyup anlayabileceği kadar sade ve açık bir dille kaleme alınmış olan eser, edebî bakımdan da kayda değerdir.

<sup>13</sup> Bu durum kelimelerin yanlış okunmasına sebep olabilir; misâlen “es’ile” kelimesini “esvile” şeklinde hatalı okuma yanlışına düşülebilir.

*Letâyifü'l-Hikâyât*, Türk milletinin derin tecrübesini, engin halk düşüncesini ve Türkçenin işlenmişliğini ortaya koyacak nitelikte bir eserdir. Eserin dil ve imla özellikleri de Türkçe ve özellikle Eski Anadolu Türkçesi üzerine birtakım bilgilere kaynaklık edecek mahiyettedir. Bunları şu şekilde özetlemek mümkündür:

1. Eser, Türk milletinin derin düşünce dünyasını örneklendiren birçok atasözü ve deyimle sahiptir.

2. Eserde hem kelime hem de ek hâlinde arkaik unsurlar mevcuttur.

3. Eser, Eski Anadolu Türkçesindeki hem Uygur hem de Arap-Fars imla özelliklerini bir arada barındırmaktadır.

4. *Letâyifü'l-Hikâyât*, yazıldığı muhtemel bölge olan Batı Anadolu veya Balkan coğrafyasının ağız özelliklerini ortaya koyacak mahiyette bir imlaya sahiptir.

5. Eserde Türkçe kelimelerin telaffuzlarını yansıtabilecek biçimde yapılan yazımlardan hareketle aynı kelimenin farklı sesletimlerini tespit etmek mümkündür. Bu durum Eski Anadolu Türkçesinden Osmanlı Türkçesine geçiş dönemindeki ses değişimlerini örnekleyecek mahiyettedir.

6. *Letâyifü'l-Hikâyât*'ta, Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde sıklıkla görülen bir özellik olarak bir hâl ekinin başka bir hâl ekinin işlevini karşılayacak biçimde kullanılmasına çok sıklıkla rastlanmaktadır.

7. Eserde; Arapça, Farsça ve Batı dillerinden alınan kelimeler, Türkçenin ses özellikleri gereğince değişime uğramış ve bu kelimeler sesletimlerini gösterecek mahiyette yazılmışlardır.

8. Eser -edebî yönden kıymeti ortada iken- hem Eski Anadolu Türkçesindeki netleşmemiş imlanın hem de dikkatsiz bir müstensih elinden çıkmanın neticesinde, çokça hatalı yazıma sahiptir.

*Letâyifü'l-Hikâyât*, bu yönleriyle ilgili dil dönemine dair yeni bilgiler elde edilebilecek bir kaynak olma özelliğini hâizdir. Eser ayrıca kelime hazinesi itibarıyla Eski Anadolu Türkçesi sözlüklerine yeni kelimelerin eklenmesini sağlayacak, mevcut kelimelerin bilinen anlamının dışında farklı manalarda kullanıldığını tespit etmeye yarayacak örnekler içermektedir. Bu husus bir başka incelemenin konusudur.

### Kaynaklar

- Akar, A. (2018). *Oğuzların dili eski Anadolu Türkçesine giriş*. İstanbul: Ötüken Yayıncılık.
- Alkan, M. (2024). Ezop anlatılarını içeren bir eser: “Letâyifü'l-Hikâyât. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 482-505. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1469430>.
- Cebelî, A. (H.1339) *Dîvân-ı Abdü'l-vâsî Cebelî*. Cild-i Evvel Kasâid. Tahran: İntişârât-ı Dânişgâh-ı Tahrân.
- Ersoylu, H. (2001). *Lokmânî Dede Menâkıb-ı Mevlânâ*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Gülensoy, T. (2000). *Türkçe el kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gülsevin, G. (1997). *Eski Anadolu Türkçesinde ekler*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Günşen, A. (2010). Eski Türkiye Türkçesinin kurucularından Ahmet Fakih ve Kitabı Evsâfi Mesâcidi's-Şerîfe'nin dili üzerine. *Uluslararası Eski Anadolu Türkçesi Araştırmaları*

*Çalıştay Bildirileri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, s. 205-266.

Korkmaz, Z. (1995). Anadolu yazı dilinin tarihî gelişmesinde beylikler devri Türkçesinin yeri. *Türk Dili Üzerine Araştırmalar 1*. Ankara: TDK Yayınları.

Özkan, M. (1999). *Tarih içinde Türk dili*. İstanbul: Filiz Kitabevi.

Şahin, H. (2009). *Eski Anadolu Türkçesi*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.

### Extended Abstract

Letâyifü'l-Hikâyât, according to the content of the work, is a book written at the end of the 16th century or the beginning of the 17th century, containing mostly Aesop's narratives, but also including stories from other storytellers and different works other than Aesop. The work, which is registered in the Library of the Turkish Language Institution under the number A 306, consists of a total of 113 leaves with 15 lines on each page; while leaf 1b of the work has 11 lines, leaf 113b is blank. There are no missing or broken pages in the work. The work exemplifies the Old Anatolian Turkish period in terms of both language and orthography.

The use of both Uyghur and Arabic-Persian orthographies in the work, and the widespread use of "letâif" works in Turkish literature in the 15th and 16th centuries necessitates the identification of the language period of the work as the Turkish of the Transition Period to Ottoman Turkish.

The language and orthographic features of Letâyifü'l-Hikâyât can be listed and exemplified as follows:

1. Letâyifü'l-Hikâyât was written in a clear and simple language compared to its period in order to be read and understood by the public.


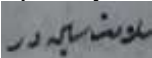
2. Letâyifü'l-Hikâyât is a work with a strong literary aspect. In the work, messages are given to people through the allegorical beings used allegorically and with the subtlety of the artist, and the narratives are presented with a literary elegance beyond the ordinary word in terms of language.



3. The work contains many proverbs and idioms, many archaic elements in the form of words and suffixes, as well as many proverbs and idioms that reveal the deep experience of the Turkish nation, the vast folk thought and the processed Turkish language, and local expressions that reveal the dialectal characteristics of the region where the work was written.

4. Eserde bazı Türkçe kelimelerin telaffuzlarını yansıtabilecek şekilde yapılan yazımlarda aynı kelimenin farklı sesletimleri görülebilmektedir. Bu durum Eski Anadolu Türkçesinden Osmanlı Türkçesine geçiş dönemindeki ses değişimlerini örnekleyecek mahiyettedir.

5. Although the work reflects the classical features of Old Anatolian Turkish in terms of orthographical features, it also contains the special preferences of the author in spelling. Both Uyghur and Arabic-Persian orthographical features are evident in the work. This feature leads us to believe that the work was written at the end of Old Anatolian Turkish, at a time when the orthography of Classical Ottoman Turkish was beginning to be established.

6. Letâyifü'l-Hikâyât, while it is understood that it was written by a stylist in terms of language, has many misspellings in terms of spelling. This situation suggests that the present copy is not the author's line but the line of a novice copyist. In addition, it is understood that the present copy of the work was copied from an illuminated text as unilluminated, but the words that could be read differently or incorrectly due to the spelling have been capitalised where necessary in order to read them correctly.

7. As a feature of Uyghur orthographic preference, the inflectional suffix in words is written separately from the word as if it were another word. **re' isisin**  (14a/13); **selâmetisindir**  (42a/3)... etc.

8. In Arabic words that contain a hemze (◌) in the final sound, these hemzes are not shown in the orthography because they are not pronounced. **şey'**... şey  (1b/7); **em' â'**... em' â'  (7a/1)... etc.

9. In the Arabic words that contain a hemze (ء) in the internal sound, since a “y” sound is formed in place of these hemzes in pronunciation, these words are written with “y” (ي), not hemze, in accordance with pronunciation in spelling. **cā'iz...** cāyız (3b/15); **cerā'ime...** cerāyime (4b/12)... etc.

10. Persian conjunctions “kim” and “ki” are written adjacent to the word. **kaçan kim** (45b/6); **éyitdi kim** (62a/6)...etc.

11. Due to writing fast without lifting the pen, consecutive words, some conjunctions and adverbs are written adjacent to the word. **bilmekiçün...** (40a/8); **nevbetile** (85a/14)... etc.

12. In the early works of Old Anatolian Turkish, the sound “ç” in Turkish words was met with the letter “cîm” (ج). Later, even though the letter “ç” (چ) was also used for this sound, both letters continued to be mixed for the sound “ç” in the works. In Letâyifü'l-Hikâyât, the same situation is the case, and the letter “cîm” (ج) is preferred for the sound “ç” in the inner and final voice and “çim” (چ) in the first voice. **birkaç** (2a/3); **çağırdup**... etc.

13. For the sound “s”, the orthography mostly follows the thickness-thinness harmony and uses “sâd” (ص) in thick ordinary words and “sîn” (س) in thin ordinary words. **geldiyse** (1b/9); **işmarladuğ** (88a/12)... etc. However, contrary to this thick-thin harmony, it is common to use the letter “sîn” (س) in inflectional suffixes following thick ordinary words. **olsar** (2a/7); **şunsun** (3b/13); **kapusu** (9b/11)... etc.

14. In the spelling of the consonants “k” (ق) and “k” (ك), thickness-finality harmony is generally respected and the sign “k” (ق) is preferred in thick words and “k” (ك) in thin words. **kondu** (1b/7); **konuğa** (4a/4)... etc.

15. Regarding the use of “t” (ط) and “t” (ت) consonants, “t” (ط) is preferred in thick ordinary words and “t” (ت) is preferred in thin ordinary words. **turup** (3a/14); **toldurup** (4a/6)... etc. However, in the use of these letters in the internal voice, even in thick ordinary words, “t” (ت) is mostly preferred, although there are also examples with “t” (ط). **uzatdı** (4a/3); **otlardı** (10b/2); **yumurta** (32b/7); **Şuşam aşasınıñ** (8b/4)... etc.

16. Inconsistent spellings are frequently encountered in the spelling of the work. This is due to the lack of a well-established orthography in Old Anatolian Turkish, but it is also a consequence of the erroneous spelling of the author. **hatun:** (70b/1) / (4b/8); **orta:** (3a/6) / (14a/2)... etc.

Letâyifü'l-Hikâyât, with its language and orthographic features, stands before us as an important work from which new information about Old Anatolian Turkish can be obtained. It should not be forgotten that the possibility of having such a work in our hands, despite many negativities in spelling, is thanks to its undersigned.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/3 2024 s. 900-944, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

**19. YÜZYIL SONLARINDA OSTROUMOV'UN ORTA ASYA TÜRK HALKLARINDAN DERLEDİĞİ ATASÖZLERİ**

**Lira MAIRAMBEK KYZY\***

**Murat AKA\*\***


*Geliş Tarihi: 3 Nisan 2024*


*Kabul Tarihi: 1 Haziran 2024*

**Öz**

Çağatay Türkçesine ait halk anlatılarını derleme faaliyetleri 19. yüzyılın ikinci yarısına, Rusların Orta Asya'yı işgal etmesinden sonraki döneme denk gelmektedir. Farklı alanlarda gerçekleştirilen bu derlemelerin içeriği çok çeşitli olup halk edebiyatı ürünlerinin pek çoğunu kapsamaktadır. Bunların arasında Doğu bilimcilerin en çok dikkatini çeken halk ürünü atasözleridir. Bölgedeki atasözleri örneklerini ilk kayda geçiren kişi Arminius Vámbéry'dir. Vámbéry derlediği örneklere 1867'de yayımladığı *Čagataische Sprachstudien* eserinde yer vermiştir. Vámbéry'nin derleme örnekleri dönemin diğer araştırmacılarına esin kaynağı olmuştur ve bu araştırmacıardan biri de Rus Doğu bilimcisi Nikolay Petroviç Ostroumov'dur. Bu çalışmanın konusunu Ostroumov'un 1880'li yıllarda Türkistan'da derlediği ve ilk kısmını 1888 yılında *Poslovitsı tuzemnago naseleniya Turkestanskago kraya* (Türkistan bölgesi yerel halkının atasözleri) adıyla, ikincisini 1891 senesinde *Poslovitsı i pogovorki tuzemnago naseleniya Turkestanskago kraya* (Türkistan bölgesi yerel halkının atasözleri ve deyimleri) adı altında Taşkent'te yayımladığı Çağatay Türkçesi atasözleri oluşturmaktadır. Birbirinin devamı niteliğinde olan bu iki eser, atasözleri konusunda ilk derlemelerden olması ve örneklerinin Çağatay Türkçesinin sonlarına doğru kayda geçirilmesi bakımından önem arz etmektedir. Aynı zamanda, atasözü örnekleri, 19. yüzyıl Çağatay Türkçesinin ses ve şekil özellikleri, kelime dağarcığı ve diyalektoloji gibi yönleriyle incelenmesine yönelik önemli veriler sunmaktadır. Ostroumov, derlemesinde atasözlerinin hem Rusça çevirisini hem de Arap harfli metnini bir araya getirmiştir. Derlemenin Türkiye'de tanıtılmasını amaçlayan bu çalışmada Arap harfli metnin transkripsiyonu yapılmış, metinde geçen kimi sözcüklerle ilgili bilgiler verilmiş ve atasözleri genel itibarıyla değerlendirilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Türkistan, Çağatay Türkçesi, Ostroumov, atasözleri, derleme.

\*  Dr. Öğr. Gör.; Fırat Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, [lira1990@inbox.ru](mailto:lira1990@inbox.ru)

\*\*  Arş. Gör. Dr.; Fırat Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, [maka@firat.edu.tr](mailto:maka@firat.edu.tr)



**A COLLECTION OF PROVERBS BY OSTROUMOV FROM THE  
TURKIC PEOPLES OF CENTRAL ASIA AT THE END OF THE 19th  
CENTURY**

**Abstract**

The compilation of folk narratives of Chagatay coincides with the second half of the 19th century, the period following the Russian occupation of Central Asia. The content of these compilations is varied and includes many examples of folk literature, among which proverbs are the folk phrases that have attracted the most attention from Orientalists. Arminius Vámbéry was the first to record examples of proverbs from the region, and he included them in his *Čagataische Sprachstudien*, published in 1867. Vámbéry's collections inspired other scholars of the time, including the Russian orientalist Nikolai Petrovich Ostroumov. The subject of this article is the Chagatay proverbs that Ostroumov collected in Turkestan in the 1880s. Ostroumov published the first part of proverbs in 1888 under the title *Poslovitsı tuzemnago naseleniya Turkestanskago kraya* (Proverbs of the local people of the Turkestan region) and the second part in 1891 in Tashkent under the title *Poslovitsı i pogovorki tuzemnago naseleniya Turkestanskago kraya* (Proverbs and idioms of the local people of the Turkestan region). These works are very important because they are among the first compilations of proverbs, and their examples were recorded in the last period of Chagatay. At the same time, the examples of proverbs are a valuable source that contributes to the study of Chagatay in the 19th century in terms of phonetic and morphological features, as well as the vocabulary and dialectology. Ostroumov brought together both the Russian translation and the Arabic text of the proverbs in his work. In this paper, which aims to introduce the compilation in Turkey, we have transcribed the text in Arabic letters, given information about some words in the text, and tried to evaluate the proverbs in general.

**Keywords:** Turkestan, Chagatay, Ostroumov, proverbs, compilation.

**Giriş**

19. yüzyılın ikinci yarısında oryantalizmin etkisiyle Doğu toplumlarının dilleri, kültürleri ve coğrafyaları hakkında bilgi sahibi olmak için Batılı ve Rus Doğu bilimciler tarafından Türk dünyasının çeşitli bölgelerinde özellikle dil ve kültür alanında ilk keşif ve halk anlatılarını derleme faaliyetleri başlatılmıştır. Çeşitli alanlarda gerçekleştirilen bu derlemelerin içeriği çok çeşitli olup halk edebiyatı ürünlerinin pek çoğunu kapsamaktadır. Bunların arasında Doğu bilimcilerin en çok dikkatini çeken edebî tür atasözleri olmuştur. Ancak halk arasında kullanılan atasözleri ile ilgili ilk derlemeler her ne kadar Çağatay Türkçesinin son dönemlerine denk gelmiş olsa da atasözleri en başından beri Çağatay Türkçesi metinlerinde sıklıkla tanıklanmaktadır. Mesela, Alî Şîr Nevâyî'nin eserlerinde ve Bâbürnâme'de tespit ettiğimiz *uşaklar işi nime bolmas, pıste kabuzağı kime bolmas* (MK s. 321), *sunıñ mezesi muz bile aşnıñ ta'mı tuz bile* (MK s. 319), *yasañçaq merdâne bolmas, köpelek pervanâ bolmas* (MK s. 320), *ikki kılıç bir kında bola almas* (NM § 592/s. 368), *oķı ki yaydın çıktı anı kaytarsa bolmas* (NM § 699/s. 412), *kaşşâb köp bolsa koy murdâr öler* (FK 182/1), *altun ısırğa kulak ağrıtur, zer-ħal ötük ayak ağrıtur* (HE 1850), *her koyıñ öz ayağı birle as* (HE 3751), *ni ikseñ anı oķ orar-sin* (BV 172/6), *kapudaķını kapmasa karıģuça kayğurur* (B I/73a8-9), *inanmağın dostuñğa, saman tıkar postuñğa* (B I/78b7), *düşman ne demäs, tüşkä ne kirmäs* (B II/144b12-13) gibi atasözleri bunlardan sadece birkaçıdır. Nitekim Kaymaz, *Çağatay Türkçesi Metinlerindeki Atasözleri Varlığı* adlı çalışmasında çeşitli dönemlere ait Çağatay Türkçesi metinlerinden 285 kadar atasözünü tespit etmiş ve çoğunluğunun günümüzde de kullanıldığını belirtmektedir. Buna göre



Alî Şîr Nevâyî ile Lutfi, şiirlerinde atasözlerine en fazla yer veren şairler olarak öne çıkmaktadır (Kaymaz, 2020, s. 2393).

Halk anlatılarını derleme faaliyetlerine gelince Türkistan'dan derlenen ilk atasözü örnekleri<sup>1</sup> Arminius Vámbéry'nin 1867'de yayımladığı *Čagataische Sprachstudien* eserinde yer almaktadır. Bu eserin 44-58. sayfaları arasında *Bir Nêçe Özbek Nakıllar Beyanında Turur* (Einige Özbekische Sprüchwörter) başlığı altında 112 adet atasözü bulunmaktadır<sup>2</sup>. Daha sonra Ostroumov, Vámbéry'nin bu örneklerinden esinlenerek bölgede atasözlerini derleme faaliyetlerine girişmiştir. Ostroumov'un bu derlemesinin varlığına dair bilgi, yazarın 1895'te Taşkent'te yayımladığı *Sartı: etnografiçeskie materialı: poslovitsı i zagadki Sartov* (Sartlar. etnografik materyaller: Sart atasözleri ve bilmeceleri) adlı eserinde yer alan *Zagadki Sartov* (Sart bilmeceleri) yazısından edinilmiştir<sup>3</sup>. Ostroumov bu eserde atasözlerinin Rusça tercümesini konu bakımından sınıflandırılmış ve masrafa girmemek için orijinal metne yer vermediğini belirtmiştir. Arap harfli metnin ise *Trudov Sır-Dar'inskogo oblastnogo statističeskogo komiteta* (Sirderya bölgesel istatistik komitesi bildirimleri) eserinin I. ve II. sayısında yayımlandığını söylemiştir (Ostroumov, 1895, s. 117).

Ostroumov'un derlediği Çağatay Türkçesi atasözlerinin ilk yarısı (486 adet) *Poslovitsı tuzemnago naseleniya Turkestanskogo kraya* (Türkistan bölgesi yerel halkının atasözleri) adıyla 1888'de, ikinci yarısı (620 adet) ise 1891'de *Poslovitsı i pogovorki tuzemnago naseleniya turkestanskogo kraya* (Türkistan bölgesi yerel halkının atasözleri ve deyimleri) adıyla Taşkent'te yayımlanmıştır. Bu yayınlarda Ostroumov, atasözlerinin hem Rusça çevirisini hem de Arap harfli metnini bir araya getirmiştir. Toplam 1106 adet atasözünden oluşan bu derlemin girişinde *Uşbu Türkistân Vilâyetiniñ Barça Halklarınıñ Ba'zı Sözlerini Arasında Sözleydurğan Maqalları* başlığı atılmıştır ve buradaki *mağal*<sup>4</sup> ifadesi atasözü kavramının karşılığı olarak kullanılmıştır. Daha sonra Vámbéry, Ostroumov'un 1888'de yayımladığı 486 adet atasözünün Arap harfli metnini ve Almanca tercümesini 1890'da *Die Sarten und ihre Sprache* adlı yazısında yayımlamıştır. *Bk.* Resim 1 ve Resim 2.

Ostroumov, Türkistan'daki etnografik materyallerin derlenmesini ve incelenmesini sadece bilim açısından değil aynı zamanda Rusların Türkistan'daki yaşam ve faaliyetleri açısından da önemli görmektedir. Ostroumov'a göre, etnografik veriler, birlikte yaşadıkları ve yönettikleri yerel halkın hayatını anlamaya önemli bir katkı sağlayacaktır. Sırf atasözlerinin, bilmecelerin, masalların, şarkıların, geleneklerin ve oyunların bile eksiksiz bir şekilde araştırılması halk psikolojisini ortaya koyabilecektir. Farklı bir anlayış ve yaşam koşulları altında doğup yetişen Ruslar için, Türkistan'daki yaşamın çeşitli yönlerini anlama anahtarı olabilecektir (Ostroumov, 1888, s. IV). Ostroumov yazısının devamında Türkistan bölgesinden derlenen bu atasözlerinin, yerel halk arasında bilinen tüm atasözlerinin sadece küçük bir kısmını oluşturduğunu, bu nedenle burada

<sup>1</sup> Vámbéry'den sonra 1874'te *Materialy dlya statistiki Turkestanskogo kraya: Yezhegodnik* eserinin III. sayısında Kazaklardan derlenmiş 103 adet atasözü Rusça tercümesiyle beraber yayımlanmıştır. Perovsk (Kızıldorda) Kazaklarından derlenmiş 273 adet atasözüne ise 1883'te Ya. Ya. Lyutş'un *Kirgizskaya khrestomatiya. Sbornik obrazstv narodnoy literatury Kirgiz Turkestanskogo kraya* eserinde yer verilmiştir. N. İ. Grodekov'un 1889 tarihli *Kirgizi i Karakirgizi Sır-Dar'inskoy oblasti* eserinin 261-298. sayfalarında yine Kazaklardan derlenmiş 658 adet atasözü yayımlanmıştır (Ostroumov, 1895, s. 117).

<sup>2</sup> Bu konuda *bk.* Toprak, F. (2023). Armin (Hermann) Vámbéry'nin tespit ettiği Özbekçe nakıllar üzerine bir değerlendirme. *TÜRKLAD*, 7(2), 199-222.

<sup>3</sup> *Bk.* Mayrambek Kzy. L. (2023). Son dönem Çağatay Türkçesine ait bilmeceler. *Dil Araştırmaları*, 17(33), 107-129.

<sup>4</sup> Arapça *ğavl* "söylemek" kökünden gelen *mağal* sözcüğü "söz, lakırdı" anlamındadır (OTL, s. 661).

yayımlananlar sadece işin başlangıcı olarak kabul edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ek olarak şimdilik atasözlerinin orijinal metnini doğru bir şekilde vermek ve tercüme etmekle yetindiğini, bazı atasözlerinin dilin doğası gereği birebir tercüme edilemediğini, argo içeren kimi atasözlerindeki uygunsuz kelimelerin ise çevrilmeden bırakıldığını belirtmektedir (Ostroumov, 1888, s. V).

1895'te Ostroumov *Sartı: etnografiçeskie materialı: poslovitsı i zagadki Sartov* (Sartlar. etnografik materyaller: Sart atasözleri ve bilmeceleri) eserinin üçüncü baskısında yukarıda bahsedildiği gibi atasözlerinin Rusça tercümesini konu bakımından sınıflandırarak ayrı bir yazı ele almıştır. Bu yazıda atasözleri şu konulara göre tasnif edilmiştir:

- |  |   |
|--|---|
| 1. <i>Allah. Kader. İslam.</i> (34 atasözü)                                | 11. <i>İyi ve kötü insan</i> (44)           |
| 2. <i>Ruslar, Sartlar ve diğer uluslar.</i> (22)                           | 12. <i>Akıllı ve akılsız insan</i> (19)     |
| 3. <i>Kadın ve erkek.</i> (26)   | 13. <i>Zengin ve fakir</i> (61)             |
| 4. <i>Karı koca.</i> (33)  | 14. <i>Cömert ve cimri</i> (14)             |
| 5. <i>Ebeveyn, çocuklar, yetim ve öksüzler</i> (38)                        | 15. <i>Tok ve aç</i> (23)                   |
| 6. <i>Genç kız, kız evlat ve gelin</i> (22)                                | 16. <i>İnsanların farklı uğraşları</i> (38) |
| 7. <i>Akraba. Yabancı.</i> (25)  | 17. <i>Şeyh, pir, molla, imam</i> (21)      |
| 8. <i>Köleler. Hizmetçiler.</i> (18)                                       | 18. <i>Yöneticiler</i> (34)                 |
| 9. <i>Komşu ve misafir.</i> (25)   | 19. <i>Hastalık ve ölüm</i> (25)            |
| 10. <i>Dost ve düşman</i> (24)   | 20. <i>Farklı atasözleri</i> (340)          |
| 21. <i>Hayvanlar. Yırtıcılar. Kuşlar</i> (114) (Ostroumov, 1895, s. 1-63). |   |

### 1. Atasözleri Metni

Ostroumov'un derlemindeki atasözleri Resim 1'de görüldüğü üzere önce Arap harfli metin, altında Rusça tercümesi olmak üzere sıralanmıştır. Bu çalışmada Ostroumov'un sıralaması esas alınarak Arap harfli metin Latin harflerine aktarılmış, metinde geçen kimi sözcüklerle ilgili bilgiler verilmiş ve atasözleri genel itibarıyla değerlendirilmeye çalışılmıştır.



Şekil 1: Ostroumov'un Neşri



Şekil 2: Vámbéry'nin Neşri

## METİN

## Uşbu Türkistân Vilâyetiniñ Barça Halklarınıñ Ba'zı Sözlerini Arasında Sözleydurğan Maqalları

1. Heme âdem bir âdem, heme mañlûk bir mañlûk.
2. Altun başlık hatundın bakır başlık er yahşı.
3. Erler köp bolsa otun yok, hatunlar köp bolsa su yok.
4. İki hatun başı koşulsa bâzâr boladı.
5. Hatun onı yığılsa bir tavık, tavıknı 'aklı bolsa yer müdi bok?
6. Hatunlarınñ saçı uzun 'aklı kıska.
7. 'Azâğa bargan hatun öz derdini ayıp yığlar.
8. Altı hatun 'azâğa kelse her kıysısı öz muñlığını ayıp yığlar.
9. Otka kélgen hatunnu otuz ağız sözi bar.
10. Er hatun ortasığa esi kêtgen tüşedi.
11. Taş birlen uruşsa âlet birlen yaraşur.
12. Nâdân birlen dost bolma, hatunğa sırtını aytma.
13. Êşekğa mingenni ayağı tınmas, iki hatun algannı kulağı tınmas.
14. Bir etikğa iki ayak sığmaydı, iki süyüklik bir köñülğa sığmaydı.
15. Baybiçe<sup>5</sup> Hudânı buyurganı, tokal<sup>6</sup> itni kıyruğı.
16. Kıznı kim süymeydi, kımnıznı kim içmeydi.
17. Uzak bolsa da yol yahşı, yaman bolsa da kız yahşı.
18. Êski kıyımniñ ısıklığı yok.
19. At yaman bolsa satıp kutular-sen, hatunıñ yaman bolsa kaytip<sup>7</sup> kutular-sen?
20. Hatunıñ tintek bolsa kamçıñ yoğan bolsun.
21. Hatunıñ yaman bolsa yurtniñ tıñlıgıdın ne fayda, etügiñ tar bolsa dünyânı kênligidin ne fayda?
22. Dünyânı kênligidin ne fayda tar bolsa etügiñ, 'âlemni kênligidin ne fayda gar<sup>8</sup> bolsa hatunıñ?
23. Hatun gar bolsa er hâr bolur.
24. Atıñ hûre<sup>9</sup> bolsa berdi Hudây, hatunıñ hûre bolsa urdı Hudây.
25. Yaman atnı mingünçe yayağ yürgen yahşıraq, yaman hatunnu alğunça boydağ yürgen yahşıraq.
26. Kiçkine kazan taşagan, kiçkine hatun şaşagan<sup>10</sup>.

<sup>5</sup> Çok eşli erkeğin ilk eşi (ÖTİL-I, s. 127; KTS-I, s. 172; KAZTS, s. 90).

<sup>6</sup> Kuma (KTS-II, s. 507; KAZTS, s. 638).

<sup>7</sup> *Kalay etip* "nasıl edip" yapısının kısalmasından oluşan, "nasıl" anlamına gelen soru bir zarfdır (NRS, s. 139).

<sup>8</sup> Farsça *gar* "fahişe" sözcüğüdür (PED, s. 882).

<sup>9</sup> Bu sözcük Farsça *hür* "doyumsuz, tüketici" sözcüğünden gelmektedir (PED, s. 483).

<sup>10</sup> *şaş-* "acele etmek" (KTS-II, s. 710; ÖTİL-II, s. 427) fiiline *-agan* fiilden isim yapım eki gelerek *şaşagan* "aceleci" sözcüğünü oluşturmuştur. Aynı durum *taşagan* "sürekli taşan" sözcüğü için de geçerlidir.

27. Һатун кимники ала Һапники, ала Һап<sup>11</sup> болмаса иллâ кимники?
28. Байниҗ Һатунı ölse төшеги яһилар<sup>12</sup>, кембағалнı<sup>13</sup> Һатунı ölse баши канғирар<sup>14</sup>.
29. Yaman âdemға at bitse mine mine öldürür, yaman âdemға Һатун bitse ura ura öldürür.
30. Bözçiға бүтүн Һатун, sûdâ-gerға yarım Һатун, sipâyiға<sup>15</sup> êsiz Һатун.
31. Balalik üy bâzâr, balasız üy mezâr.
32. Atanıҗ көнли balada, balanıҗ көнли dalada.
33. Balasız Һатун sümekke<sup>16</sup> toymas.
34. Kembrağalға bala berse atını câyça қояр.
35. Atadıñ oғul toғmas mu, ata yolını қovmas mu?
36. Қız Һâлаға tartadı, oғul taғаға tartadı.
37. Atası yoқ oғul yaman, қılıғı buzуқ қız yaman.
38. Anasız yetim şüm yetim, analıқ yetim gül yetim.
39. Қонғuz balasın appaғım dêr, kirpi tiken balasın yumşaғım dêr.
40. Yetimni aғzı têg(g)ende burnı қanaydı.
41. Yetim қız avға çıkar, başıdın ғavğâ çıkar.
42. Yetim қuzı asrasaғ aғzı burnıҗ may êter, yetim oғul asrasaғ aғzı burnıҗ қan êter.
43. Bay oғlı hengâmeçi, yoқnı oғlı dengâneçi<sup>17</sup>.
44. Kembrağalнı balası otuzunda yaş bolur, bâ-devletni balası on törtide baş bolur.
45. Қоқсар bolar қuzını маҗlayları döҗ bolar, yaһşı bolar yigitni êtik başı keҗ bolar.
46. Bola-men dêgen bala on bêşinde baş bolar, bolmayın dêgen bala on bêşinde yaş bolar.
47. Bala yıғlamasa anası êmçek bermes.
48. Balanı yaşdıñ, Һатуннı başdıñ.
49. Ana süti birlen kirmese tana süti birlen kirmes.
50. Atadıñ ilgeri sözlegen baladıñ көҗül üz.
51. Dıraһt öz câyıda êgri қurusa miҗ eger tâbın alsaҗ toғrı bolmas.
52. Kiçikni maқта, ketteni saқla.
53. Yigit kêlse işқа, қarı kêlse aşқа.
54. Bâzâr көrkidür baққâl, yigit көrkidür saқal.
55. Қılıчнı қımıда көr, yigitni қoynında көr.
56. Anasını көrüp қızнı al, қırғағını көrüp bözни al.

<sup>11</sup> *Ala Һap* ifadesini Ostroumov “zengin” olarak tercüme etmiştir (Ostroumov 1888, s. 3).

<sup>12</sup> Bu deyim Kır. *töşök canırt*- “ikinci kez evlenmek” şeklinde kullanılmaktadır (KTS-II, s. 529).

<sup>13</sup> Farsça *kem* “az, eksik” ve *bağal* “koltuk” sözcüklerinin birleşiminden oluşan *kembrağal* sözcüğü burada “fakir, yoksul” anlamındadır. Vámbéry sözcüğün “göğsü, sinesi küçük” anlamına geldiğini ve bu ifadenin koynunda para ve diğer değerli eşyalarını taşıma alışkanlığı olan kişiler için kullanıldığı belirtmektedir (Vámbéry, 1890, s. 211).

<sup>14</sup> Sözcük Kır. *kanğıra*- “ne yapacağımı bilememek, başıboş dolaşmak” şeklinde bulunmaktadır (KTS-I, s. 692).

<sup>15</sup> *sipâhi* sözcüğünün değişmiş şeklidir.

<sup>16</sup> Beşikteki çocukların bacakları arasına yerleştirilen, sidiği bir kaba akıtacak boru, sübek.

<sup>17</sup> Sözcük Farsça *deng* “şaşkın, sersem; ahmak, cahil” (PED, s. 538) sözcüğünden gelmektedir.

57. arındaşdın pul alma, arındaşa pul b rme, arındaşdın ız alma, arındaşa ız b rme.
58. Maqtanğın ız toyda osrar.
59. Yolu bolur yigitni yeñgesi aldın ıkar.
60. K lin  zin yaşıurur, davışun tağdın aşıurur.
61. K linni k lgende k r, k řeñgeni<sup>18</sup> kirden de k r.
62. Tuznı k p saqlama su bolur, ıznı k p saqlama k ñ bolur.
63. ız saqlağuna tuz saqla.
64. ıznıñ boyı yetdi, bařıñға yav yetdi.
65. T şik mınağ yerde almas<sup>19</sup>.
66. Oynamağın ız anası birlen oynar.
67. Baldız baldın tatlı.
68. B lend eyv ndın arasam b rd nda tuz k r n r, sıñlısıға arasam egeçisi ız k r n r.
69. K yevni peygamberler sıylapdur.
70. K zki atı k yevğa berg siz.
71.  t birlen tırnağnı h c kim acratmaydı.
72. B ř barmağnı birin tıřleseñ barı ağrır.
73. Sult n s yekin<sup>20</sup> h r ılmas.
74. S yekimni tutar oğul yoğ, s yeklerimni yığar işi yoğ.
75. Kesel aşdın, da‘v  arındaşdın.
76. Yat yeg nçe arındaş, toğuşan  lg nçe arındaş.
77. an ikende arındaş, yağ ikende yat yağşı.
78.  z ñniki  ld rmes, yat yarlıamas.
79. Yatnı yağı ımaydur.
80. K ldin tam bolmas, k yev oğul bolmas, umdın orğan bolmas, uldın b k bolmas.
81. ulnı koysağ  rkige, k nde ıar b rkige.
82. ul utursa uduka ıar, it s mirse egesin apar.
83. ul birlen uymaq yesen usturmağuna oymas.
84. ul  z ařıға  zi ullı ılur  miş.
85. ulnı maqtansun deesen alıřға şat.
86. ulnı ul deesen  lg si k ler, b kni ul deesen k lg si k ler.
87. Atalik oğul egelek ul.
88. Başı kette b k bolur, ayağı kette ul bolur.

<sup>18</sup> S zc k Kır. *k ş g *, Kaz. *k sege* “yeni gelen gelinin iinde oturması, uyuması iin ekilen perde, yatak perdesi” biimlerinde kullanılmaktadır (KTS-II, s. 75; KAZTS, s. 330).

<sup>19</sup> Bu atas z  D v nu Lug ti‘t-T rk‘te * ll g yin  yirde kalmas* şeklinde g r lmektedir (DLT, s. 361).

<sup>20</sup> *s yek* (< s ñ k) “kemik” s zc ğ  burada “akraba” anlamındadır. Kır. *s  k* “soy; d n r akrabalığı” (KTS-II, s. 406), Kaz. *s yek* “soy” (KAZTS, s. 588),  zb. *suyak* “nesil, soy” ( T L-II, s. 91) biimlerinde kullanılmaktadır.

89. Tağ tağka koşulmaydı, âdem âdemğa koşuladı<sup>21</sup>.
90. Dost başka qaraydı, düşmen ayakka qaraydı.
91. Dost yığlatur, düşmen küldürür.
92. Dost-ı nâdândın düşmen-i zîrek yahşısı.
93. Külme dostuñdın, kélür başıña.
94. İşenmeğil dostuñge, saman tıkar postuñge.
95. Êski pahta böz bolmas, aslı düşmen dost bolmas.
96. Sûdâda dostlık yok, selâmda boşlık yok.
97. Kişi birlen kişi tēj mü, çiyki<sup>22</sup> birlen pışık tēj mü?
98. Tēnsiz birlen tēj bolsañ, tēgi éteknij boğ bolur.
99. Tēj tēji birlen, tezek qapı birlen.
100. Yahşısın at, yamandın dâd.
101. Yahşige ifek érgeşer.
102. Yahşısı birlen yürseñ yeter-sen murâdğa, yaman birlen yürseñ qalır-sen uyatka.
103. Yaman hergiz yahşısı bolmas, qararı yusañ aq bolmas.
104. Qazanğa yakın yürseñ qararı yuqar, yamañğa yakın yürseñ belâsı yuqar.
105. Yamannı qaravul qoysañ yav yetdi dēr.
106. Yaman yoldaşdın tayaq yahşısı.
107. Yamannı bir kılığı artuq, yaqası yırtuq.
108. Sañravğa<sup>23</sup> aytken êsiz sözim, yamañğa qarağan êsiz yüzüm.
109. Qaramuq dânesi bolğunça buğdaynı samanı bol, yamannı yahşısı bolğunça yahşını yamannı bol.
110. Yamañğa yağ yaraşmas, hayvânğa bağ yaraşmas.
111. Ğar oğrını tili bir, tülki qarşaknı ini bir.
112. Quş tilini kuş bilür.
113. Alma almanı körüp renk aladı.
114. Bilij kim şûre yerde sünbül önmes, yamannı közige yahşısı körünmes.
115. Ilık ılık sözleseñ yılan indin çıkar, savıq savıq sözleseñ her kim dîndin çıkar.
116. Şabır kılsañ ğûredin helvâ biter, şabır kılsañ ğûre tegidin yiter.
117. Bar<sup>24</sup> maqtansa tapılır, yok maqtansa çapılır.
118. Barnı işi fermân birlen, yoknı işi ârmân birlen.
119. Tapқан gül keltürür, tapmağan bir baş piyâz; tapқан qoy keltürür, tapmağan cöce horaz.
120. Toqluq nēmeler dēdürmes, açlıq nēmeler yedürmes<sup>25</sup>.

<sup>21</sup> Bu atasözü Divânu Lugâti't-Türk'te *tāg tāgka kawuşmas, kişi kişiğe kawuşur* şeklinde görülmektedir (DLT, s. 261).

<sup>22</sup> Çiğ (KTS-II, s. 657).

<sup>23</sup> Sözcük Kaz. *sañrav* “sağır; vurdumduymaz” şeklinde kullanılmaktadır (KAZTS, s. 554).

<sup>24</sup> Burada *bar* sözcüğü “zengin”, *yok* sözcüğü “yoksul” anlamındadır.

121. Zûrnı köti tægirmen burutupdur, zûrdın zûr çıksa ayım<sup>26</sup> uyalur.
122. Kiçik idişni içinde bolğunça ketteni tışda bolsun.
123. Ėgem devlet bërse her nâ-be-kâre tekebbürlik eylep özin bilmes.
124. İştanı yok tizi yırtıkça küler, tizi yırtık ‘âlemğa küler.
125. Körgen küniñ unutma, hâm çaruğıñ kurutma.
126. Bâzâr bargıl bahtıñdın kör, garîblerni hâlini sür.
127. Kösev uzun bolsa kol köymes<sup>27</sup>.
128. İnçke üzülğünçe yoğan çozuladur.
129. Te’essüf kılma bayğa, kötiñ teger lâyğa.
130. Qatârda narıñ<sup>28</sup> bolsa yüküñ yolda qalmaydı.
131. Tüye boyığa işenip yıldın kuruğ qalıpdur.
132. ‘Âqılğa işâret, nâdânğa keltek.
133. Yaşşı atğa bir kamçı, yaman atğa miñ kamçı.
134. Ėsiñ barıda etekiñni yap<sup>29</sup>.
135. Sañiler hergiz hâr bolmas, sûd-hor behiştke kirmes, bañilni bâğı kökermes.
136. Qalpıñ<sup>30</sup> kazanı kaynamas, kaynasa hem qoyulmas.
137. Bermesni aş pişmes, pişse hem kazan başıdın tüşmes.
138. Otur kötüm beş ay, piş kazanım on ay.
139. Batur tapsa barça yer, bed-baht tapsa basıp yer.
140. Sûh toymas, oğrı bayımas.
141. Söz bërür, böz bërmes.
142. Yağı yok kaymağı yok çay korusun, hayrı yok sehvâveti yok bay korusun.
143. Bergenni berip uyaltur.
144. Nev-kîsedin<sup>31</sup> karz-dâr bolma, alıp kîseñğa salma.
145. Nev-kîsedin karz-dâr bolsañ hem yolda ve hem gûrda tutar.
146. Nasyage<sup>32</sup> yeme etni, süyekı yırtar kötni.
147. Yigit yaşşı sözge eylesün ‘amel, qoldın këlmes işke kılmasun cedel.
148. Her yerni kılma ârzû, her yerde bar taş birlen terâzû.
149. Ėkseñ alur-sen, qarmasañ tutar-sen.
150. Dihkân bolsañ şudkâr<sup>33</sup> kıl, molla bolsañ tekrâr kıl.

<sup>25</sup> Bu atasözü Dîvânu Lugâti’t-Türk’te *âç nê yîmes, tok nê tîmes* şeklinde görülmektedir (DLT, s. 37).

<sup>26</sup> Hanım, hatun (ÖTİL-I, s. 527; KTS-I, s. 60; KAZTS, s. 23).

<sup>27</sup> Bu atasözü Dîvânu Lugâti’t-Türk’te *közegü uzun bolsa elig küymes* şeklinde görülmektedir (DLT, s. 194).

<sup>28</sup> Tek hörgüçlü deve (ÖTİL-I, s. 510; KAZTS, s. 476; KTS-II, s. 256).

<sup>29</sup> Bu atasözü 854. sırada aynı şekilde görülmektedir.

<sup>30</sup> Arapça *kalb* “yalancı, sahtekâr” sözcüğüdür (Türk Dil Kurumu, t.y.)

<sup>31</sup> Burara *nev-kîse* sözcüğü “yeni zengin olan kişi” anlamındadır (Ostroumov, 1888, s. 15).

<sup>32</sup> Farsça “krediyle yapılan alışveriş” anlamındaki *nus’at/nis’at* (PED, s. 1401) sözcüğünden gelen *nasya* sözcüğü burada “ödünç” anlamındadır.



151. Dihkân bolsañ qaşıda bol, sipâyi bolsañ başıda bol.
152. Aşınj barıda el tanı, küçünj barıda yer tanı.
153. Arfa êkseñ arfa alur-sen, buğday êkseñ buğday alur-sen.
154. Hâm könni<sup>34</sup> eyleseñ ultan<sup>35</sup> bolur, nefsi bedni tıysañ sultân bolur.
155. Kişini yerin pişürme, höküznin boynın şişürme.
156. Kişi işige seretânda<sup>36</sup> kol açır.
157. Üstünsüz üyge kirip bolmas, hâkimsiz yurtda turup bolmas.
158. İki koçqarnı başı bir qazanda qaynamas<sup>37</sup>.
159. İki nar uruşsa ortasında çibin öler.
160. Pâdişâhnın qoltuğı kênj, küregi uzun.
161. Handa kırk kişiniñ ‘aqlı bar.
162. Da‘vâ-kerinj pâdişâh bolsa ‘arzınını Allah eşitsün.
163. Pâdişâh tahtıdın taysa vezîri bolğay gedâ.
164. Bêr bêr dedî sultân, bêrme dedî şeytân.
165. Han arqasıdın yudruk.
166. Kişi yurtığa pâdişâh bolğunça, öz yurtığa pâdeçi<sup>38</sup> bol.
167. Ayaz<sup>39</sup> haddinini bil, özgeni qoy öziñni bil.
168. Hâce aşdın, töre tamağıdın.
169. Ezân aytmek mollanı işi.
170. İki molla bir kişi, bir molla hatun kişi.
171. Molla barıda sözüñni tıy, usta barıda qoluñni tıy.
172. Nânnı körse molla yoldın çıqadı, altunı körse ferişte yoldın çıqadı.
173. Molla imâm hatunı bilen oynaydı, ‘illetini kavm köteredi.
174. Seni êlliginidin öte almay-man, seni yüzünge ‘ilâcım yoq.
175. Organda yoq, tikkende yoq, harmanda hâzır.
176. Sart bayısa tam yapar, Qazaq bayısa hatun alar.
177. Sart bolup faydañ yoq, Qazaq bolup sûdâñ yoq.
178. Qazaq yamanı Sart bolar, Sart yamanı Qazaq bolar.
179. Qazaqdın kâzî çıqmas, köppekdin tâzî çıqmas.
180. Lûlîni aldagen Qazaq müselmân bolup mescidi yoq, Urus bolup çirkevi<sup>40</sup> yoq.

<sup>33</sup> Farsça *şudkâr* “ekim için hazırlanmış toprak” sözcüğüdür (PED, s. 738).

<sup>34</sup> Tabaklanmış deri (EDPT, s. 725).

<sup>35</sup> Ayakkabı tabanı (EDPT, s. 131).

<sup>36</sup> *seretân* sözcüğü burada “haziran” anlamındadır (Ostroumov, 1888, s. 16).

<sup>37</sup> Bu atasözü Dîvânı Lugâti’t-Türk’te *iki koçnar başı bîr esiçte bışmas* şeklinde görülmektedir (DLT, s. 503).

<sup>38</sup> Farsça *pâde* “hergele, eşek ve sığır sürüsü” (OTL, s. 997) sözcüğüyle +çi ekinden oluşan bu sözcük “sürü çobanı” anlamındadır.

<sup>39</sup> Gazneli Mahmud’un has hizmetçisi Ayaz (Ostroumov, 1888, s. 18)

<sup>40</sup> Rusça *tserkov* (церковь) “kilise” sözcüğünün değişmiş şeklidir (Ostroumov, 1888, 19).

181. Tâcîk atqa minse Teñrini tanımas.
182. Qalmaq sûdâ kıılır maħal ötkende, Hindû nehârî kıılır közi kellesige yetkende, Cuhûd cencâl kıılır cân kêtkende.
183. Kıızılbaş kıırğa çıqalmas, Ermeni üyde yatalmas.
184. Sen öz işiñ bile bolgil kişi işige ne iş, Hııay yosını şoldur *latecelemülü*<sup>41</sup> ya'ni "tüye kördiñ mü yok" degen.
185. Türkni 'aqlı tüşdin kıyin kiredi.
186. Türkni türtmeseñ bilmes.
187. Şikembe-i gâv güş bolmas, Avğan kışığa dost bolmas.
188. Lûlîniñ eşegini suğar, pulını al.
189. Yâr êken-sen bilmedim, dil-dâr êken-sen bilmedim, Keşmîr tiliğ birlen aldar êken-sen bilmedim.
190. Urusnı miñ maqtasañ közi kök.
191. Urus yoldaşın bolsa qolunğa balta bolsun.
192. Misâfir bolmay müselmân bolmas.
193. İşi yok namâz okur, aşı yok rûze tutar<sup>42</sup>.
194. İmân-ı islâm toqluqda, imân kêter yoqluqda.
195. Rûzeğa köçgen êrmek.
196. Köpde Hızır bar.
197. Köpdin qoyan qutulmas.
198. Birgeleşken ozar, birgeleşmegen tozar.
199. Yamannı yahşını fark êtmegen şurfe zamân êrmiş, su keltürgen hemân kûze sındurğan êrmiş.
200. Su keltürğan hâr-zâr, kûze sındurğan 'azîz.
201. Zamâne kecligidin heme 'âlem firîb gerçi, gedâylar çay-ğor boldılar, nâkesler samavarçı.
202. Zamâne azğanıdın yaqalar boldı êtek, böz pây-tâbe<sup>43</sup> boldı, başka çıkdı petek<sup>44</sup>.
203. Arpa yemegen atlarım acırıkça<sup>45</sup> zâr boldı, pâdişâh minmegen atlarım gedâylarğa hâr boldı.
204. Zamâne azğanı atdın eşek ozğanı.
205. Zamâne zûrniki, temâşâ körniki.
206. Aş azğa qaldı, baş tazğa qaldı.
207. Gûzeni tüye yedi, bözçi miñnetge qaldı.
208. At tapadı, eşek yeydi.

<sup>41</sup> لاجلومولو şeklinde yazılan bu sözcük tanıklanamamıştır. Bu atasözünün ikinci kısmı Özb. *tuya ko'rdiñmi, yo'k* (ÖTİL-I, s. 420), Kır. *töö kördünbü – cok, bee kördünbü – cok* (KTS-II, s. 525) biçimlerinde görülmektedir ve gördüğü, duyduğu bir olay hakkında görmemiş, duymamış gibi davrananlar için kullanılmaktadır.

<sup>42</sup> Ostroumov bu atasözünü yanlışlıkla 197 olarak numaralandırmıştır.

<sup>43</sup> Farsça *pây-tâbe* "ayak sargısı, çorap" sözcüğüdür (PED, s. 34).

<sup>44</sup> Metinde "tabanlık" olarak çevrilen *petek* sözcüğü Kır. *batek* "tabanlık" (KTS-I, s. 208), Özb. *patak* "tabanlık" (ÖTİL-I, s. 578) şeklinde bulunmaktadır.

<sup>45</sup> Ayrık otu (EDPT, s. 65).

209. Ayran içken kütuldu, çelek yalağan tutuldu.  
 210. Mûsanı açığını ‘İsadın alıpdur.  
 211. Konağ konağnı köralmas<sup>46</sup>, üy egesi ikilesin köralmas.  
 212. Zamâne saña sâzlık kılmasa, sen zamâneğa sâz bol.  
 213. Tevekkül ner, endîşe mâde.  
 214. Qoşnıñ kör bolsa köziñni kıs.  
 215. Bayağı bayağı, bay hâceni tayağı.  
 216. Tama tama köl bolur, hîç tammasa çöl bolur.  
 217. Yüknî eşekğa yâ eşekni yükke elt.  
 218. İşi yoqñı aşı yoq, eski kiyimni ısığı yoq.  
 219. Balta kötergünçe künde dem aladı.  
 220. İşidin kaçken uzağğa çıkar, yaman tülki tuzağğa çıkar, eringen iki çıkar, hünersiz kısğa biçer.  
 221. Kişi sözige hûb<sup>47</sup> degil, öz işiñdin kalmağıl.  
 222. Atka tağa kağkanda eşek ayağın köterür.  
 223. Alısnı atı ozğunça yaqınnı tayı ozsun.  
 224. Kiyinki kuyruğdın hâzırki öpke yağşı.  
 225. Öz üyüm ölen töşegim.  
 226. Kış oçağı tar, kop üyünge bar.  
 227. Toy tonlikniki, ‘ıyd atlikniki.  
 228. Toyğa barsağ burun bar, burun barıp orun al.  
 229. Toyğa barsağ toyup bar, torğa tonıñ kiyip bar.  
 230. Kim kem-hor, her rûz-hor.  
 231. Az aşagan may aşar, köp aşagan lây aşar.  
 232. İçip toymağın yalap toymas.  
 233. Bir kün tuz içken yerge kırk kün selâm.  
 234. Kiçkine demen bizni, sêkrep ura-miz sizni.  
 235. Özünñni er bilsen birevni şır bilgil.  
 236. Bir körgen biliş, iki körgen tanış.  
 237. Tanımasnı sıylamas.  
 238. Zer qadrini zer-ger bilür.  
 239. Qorqağnı qovalasağ batır bolur.  
 240. Sipâyı toymas qaltırar<sup>48</sup>.

<sup>46</sup> Sözcük Özb. *ko'ralmaslik* “hasetlik, kıskançlık” (ÖTİL-I, s. 421), Kır. *körö albo* “kıskanmak, çekememek” (KTS-II, s. 69), Kaz. *köre alma-* “kıskanmak, güñülemek” (KAZTS, s. 328) biçimlerinde kullanılmaktadır.

<sup>47</sup> Sözcük burada “tamam, olur” anlamındadır (ÖTİL-II, s. 346; KTS-II, s. 96; URS, s. 424).

<sup>48</sup> *qaltura-* fiili “titremek” anlamındadır (ÖTİL-II, s. 546; KTS-I, s. 675; KAZTS, s. 367).

241. Sipâyini başı köprük bolsa basıp ötme.  
 242. İş ötken soñ kılıçını boğka çap.  
 243. Kılıç özi kınğır, kınığa toğrı kirer.  
 244. Yavğa barsañ birin bar, davğa<sup>49</sup> barsañ barın bar.  
 245. Yav tilini yav bilmes.  
 246. Alısdığı düşmendin ağıdıp yürgen dost yaman.  
 247. Şaşkan şeytân işi.  
 248. Aşıkkan işini bitürmes, ‘ağıllık atını yoğatmas.  
 249. Şaşmağın araba koyanğa yeter.  
 250. Ayak yögürügi aşka, til yögürügi başka.  
 251. Êr lafızdın, koy boğızdın.  
 252. Koyını hem öz ayağıdın asadı, eçkini hem öz ayağıdın asadı.  
 253. Asılsan bülend dârğa asıl, ayağıñ yerge tégmesün.  
 254. Katık tökülse yuğı kalur, ayran tökülse nemesi kalur.  
 255. Yürüp yesen may-cuvâz, yatıp yesen tégirmen.  
 256. Tikensiz gül bolmas, şedefsiz dür bolmas, meşakqatsiz hüner bolmas, ecelsiz âdem bolmas.  
 257. Gül tilegen hâr çefâsın çeker, kim ki ‘asel yese arısı çakar.  
 258. Tün oğrısız bolmas, tağ börisiz bolmas.  
 259. Arfa içinde kèseş bar.  
 260. Yurt ağızğa elek yapma, üy özimniki deme.  
 261. Üy arqasında kişi bar, dıvârınıñ közi bar, ser-hârınıñ<sup>50</sup> kulağı bar.  
 262. Atalmağın sağman<sup>51</sup> hem başka teger ve hem kötke teger.  
 263. Özi sığmas inige, galvır bağlar kötige.  
 264. Şimâl<sup>52</sup> küni kıçkıрма, davışınğın zâyı‘ boladur.  
 265. Keler eşikiñni katık yapma.  
 266. Yaz yafunçığıñni koyma, kış künin öziñ bilür-sen.  
 267. Kuş bî-sa‘at silkinmes.  
 268. Bî-mağal ötken tavuğın başını kèsesler.  
 269. Yoğalğın pıçaknı sapı altun.  
 270. Ağ üyüm kağ üyüm, teverek çetke bağ üyüm.  
 271. Mestke han yol beripdür.  
 272. Bergenni bêtige karama.

<sup>49</sup> Burada *dav* sözcüğü *da* ‘*vâ* sözcüğünün kısalmış biçimidir (Vámbéry, 1890, s. 231).

<sup>50</sup> Sözcük Tacikçede *ser-hâr* ‘çalı diken’ şeklinde bulunmaktadır (TRS, s. 348).

<sup>51</sup> Sapan (ÖTİL-II, s. 30).

<sup>52</sup> Sözcük burada ‘rüzgâr’ anlamındadır. Özb. *şamol* ‘rüzgâr’ (ÖTİL-II, s. 395), Kır. *şamal* ‘rüzgâr’ (KTS-II, s. 704), Uyg. *şamal* ‘rüzgâr’ (URS, s. 544) şekillerinde yaşamaktadır.

273. Öziñ çıqqan tēpe biyik bolsun.
274. H̄atun alġanı kōt kērek, künde dehser<sup>53</sup> ēt kērek.
275. Tūşüp-sen bu sokmakka, kōner-sen bu tokmakka.
276. Kış öldürme yaz öldür, aç öldürme tok öldür.
277. Yaman hōküzge şâh bitse sūzüp öldürer, yaman âdemġa mâl bitse urup öldürer.
278. Sıngen kulâlnı kûzesi, tōkülgen boza-gerni bozası.
279. Behiştin çıqqan tayaġ, yūġurter yalaġ ayak.
280. Taznı âşnâsı kōp, başıġa faydası yok.
281. Müşikniñ kenâreġa<sup>54</sup> boyı yetmedi, ‘püp sasık’ dēdi.
282. Êski kēmede êsiñ kēter.
283. Koyçı-bân kōp bolsa koy harâm öledi.
284. Ölgende ġurıñ kēñ bolsun, tirikde yolıñ kēñ bolsun<sup>55</sup>.
285. Ünkür bolsun çunġur bolsun üyüñ bolsun, ayık bolsun sarık bolsun bayıñ bolsun.
286. Tört ayaklıġda bota tatu, iki ayaklıġda ġurdaş tatu.
287. Êrni nâmus öldürür, ġoyannı kâmiş öldürür.
288. ġulan ġudukka yıķılsa ġurbaġa ġulaġıda oynar<sup>56</sup>.
289. Maġtaġannı faydası yok.
290. Ötmes pıçaġ ġol kēser.
291. Çekritkedin ġorġġan êkin êkmes, barımtadın ġorġġan mâl yıġmas.
292. ġara tal medeng<sup>57</sup> bolmas, bîġâne dedeñ bolmas<sup>58</sup>.
293. Yangâġ özini bâġ eyler, sâyesini taġ eyler.
294. Arslannı ölüġi çıġġannı tirigi.
295. Yaman atġa yal bitse yanıġa torsuġ baġlatmas.
296. Bizdin kētkünçe üyge yētkünçe<sup>59</sup>.
297. Ürdi ġoraz, toġdı mâkiyân.
298. Sen kimçi men kimçi, otur kōtūñni çimçi.
299. Bir künge hōküz ölmes, iki künge êgesi bermes.
300. Usta kōrmegen şâġird her muġâmġa<sup>60</sup> yorġalar.

<sup>53</sup> Sözcük Tacikçede *daxser* “arkaik ölçü birimi” (TRS, s. 125), Özb. *daxsar* “bazı bölgelerde otuz iki kiloya, bazı bölgelerde dörtte bir batmana denk gelen aġırlık ölçüsü” biçimlerinde kullanılmaktadır (ÖTİL-I, s. 216).

<sup>54</sup> Kasap çengeli (OTL, s. 584).

<sup>55</sup> Bu atasözü 761. sırada *ölgende ġurıñ kēñ bolsun, tirikde törıñ kēñ bolsun* şeklinde görülmektedir.

<sup>56</sup> Bu atasözü Dîvânu Lugâti’t-Türk’te *kulan kuğugka tüşse kur baka ayır bolur* şeklinde görülmektedir (DLT:397).

<sup>57</sup> Farsça *medeng* “ahşap anahtar; kilit dişi veya dili; kapıyı cıvatalama” sözcüğüdür (PED: 1203). Özb. *madang* “ahşap kilit” şeklinde kullanılmaktadır (ÖTİL-I, s. 439).

<sup>58</sup> Bu atasözü 491. sırada *tal yıġaç medeng bolmas, usta-kâr dedeñ bolmas* şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

<sup>59</sup> Vámbéry bu atasözü için “tüccarın mallarından kurtulma arzusu” notunu düşmüştür (Vámbéry, 1890, s. 236).

<sup>60</sup> Bu atasözü Vámbéry’nin *Cáğataische Sprachstudien* eserinde *usta körgen şâġird her maġamda yorġalur, usta kōrmegen şâġird andın mundın ġarmalur* biçiminde görülmektedir. Burada Ostroumov’un *muġam* (موڭام) şeklinde verdiği sözcük Vámbéry’de *maġam* (مڭام) olarak kaydedilmiştir (ÇS, s. 50). Bu atasözü Özbeklerde *usta ko’magan şogird har maġomġa yo’rgalar* şeklinde kullanılmaktadır (ÖTİL-I, s. 456).

301. Mîve-dâr dırahtnı başı ham.
302. Eşek eşekdin kılsa kulağını kësér, hatun hatundın kılsa ayağını kësér.
303. Aygır yatıp kaygır.
304. Ketmen çapmak, almak salmak, koş haydamak, barmaq kèlmek, hay hay hamîr kılıp alav yakıp tamak kılmak.
305. Men kıla-men otuz, Teñri kıladı toquz.
306. Naşîp kılsa kèlür Şâm 'Irâkdın, naşîp kılmasa kèter kaç kabaqdın.
307. Özi süygen kılığa, èltip berür yolığa.
308. Ölmesün dègen kılığa, ölük balık yoluqar.
309. Sendin hareket, mendin bereket.
310. İnşâfdın şâf, inşâfi barnı îmânı bar.
311. Kaçkan hem Hudâ dèdi, qovğan hem Hudâ dèdi.
312. Hudâ dèp barsañ emân kèlür-sen.
313. Allah dèdim qand yedim, dünyâ dèdim pend yedim.
314. Bahtsıznı tüyeni üstide it qapar.
315. Kûze künde sınımaydı, bir künde sınar.
316. Yılannı süymes otı inini ağızığa çıkar.
317. Derdi barnı dermânı yok.
318. Buğdaynı barur yeri tégirmen.
319. Süleymân öldi, dîvler kutuldu.
320. Èt yahşısı qartadur<sup>61</sup>, âhir aslıge tartadur.
321. Osraq kötke arpa unı bahâne.
322. Atalage<sup>62</sup> hem tiş sınar mu, bir tarıqqa köz çıkar mu?
323. Qarı ölse hafta sakla, ölüğini qapda sakla.
324. Yığaç kèsseñ uzun kès, tèmür kèsseñ kısqı kès.
325. Cân şîrîn mü, helvâ şîrîn mü?
326. Helvâ dègen bilen ağız çüçür mü?
327. Bir mevîzni kırk kişi bölüp yèpdur.
328. Yaman höküz pâdeni<sup>63</sup> bulğaydı.
329. Yaman tana buzaqqa baş.
330. Yañı kûze suyu tâze.
331. Tüsi yahşıdın tügünme<sup>64</sup>.

<sup>61</sup> Atın yağlı kalın bağırsağı (KTS-I, s.719; KAZTS, s. 383).

<sup>62</sup> Metinde "bulamaç" olarak çevrilen *atala* sözcüğü Kır. *atala* "un ve tahıldan yapılan içecek" (KTS-I, s. 144), Kaz. *atala* "suya tahıl ve un katılarak yapılan sıvı bulamaç" (KAZTS, s. 53), Özb. *atala* "bulamaç" (ÖTİL-I, s. 61) şekillerinde yaşamaktadır.

<sup>63</sup> Farsça *pâde* "öküz sürüsü; eşek sürüsü" sözcüğüdür (PED, s. 229).

332. Aşlı bék ötmegen çıksa şikâre, qarğağa kuş salıp bâzın tanımas.
333. Boynını bağlağan it avğa yaramas.
334. Miñni tanıgunça birni atını bil.
335. Ayım ayımge bakar, kolığa hınâ yaqar.
336. Yügürgen almas, buyurgan alar.
337. Düşmenge aşırını bersen başınğa miner.
338. Kişi cırını cırlama, öz cırırını cırlağıl.
339. Bay birlen uruşup bolmas, terek birlen küreşip bolmas.
340. Boydaqını aklı iki közide.
341. Sözni aytkin uqkanğa, cânını cânğa soqkanğa.
342. Bar bolup yemeseler ur tişige, yoq bolup yey-men dese ur tişige.
343. Cân kıynamay cânâne qayda, tağqa çıqmay dolana<sup>65</sup> qayda?
344. Yırtık tonga zer yamak.
345. İştansızni hadigi<sup>66</sup> çöpdin.
346. İşengen tağda kiyik otlamas.
347. Kések qanatı sunuq kuş közige taş körünür.
348. Öziñdin toğmay oğul bolmas, satıp almay qul bolmas.
349. Egesini sıylagen itige süyek taşlaydı.
350. İt qılğanını iterçi qılmas.
351. Haqını aytsa urarlar, hoşâmedni<sup>67</sup> süyerler.
352. Sözlegendin sözlemegen yahşırağ, sözlep erdim tégdi başımğa tayaq.
353. Toğrı sözüm tokqanımqa yaqmaydı.
354. Yalğançığa tañ atmas.
355. Boladurğan balanı borkidın ma'lûm, bolmaydurğan balanı sözidin ma'lûm.
356. Kuş butağqa sığınar.
357. Molla bilgenini oqur, bözçi bilgenini toqur.
358. Bir taviqqa hem dâñ kerek ve hem su kerek.
359. Barnı bėti yaruq, yoqını bėti savıq<sup>68</sup>.

<sup>64</sup> Bu atasözünü Vámbéry *Von dem Menschen mit schönem Angesicht trenne dich nicht* (Kendini yüzü güzel olandan ayrılma, ayrı tutma) (Vámbéry 1890, s. 239), Ostroumov *He завязывай узла (не думай дурного о том), у кого хорошее лице* (Yüzü güzel olana düğüm atma (onun hakkında kötü düşünme) (Ostroumov, 1888, s. 33) biçiminde çevirmiştir. Burada *tügün-* sözcüğü Karahanlı dönemindeki *tüñül-* “imit kesmek” fiili olmalıdır (DLT: 909). Zira bu atasözü Kırgızlarda *tüsü iyğiden tüñülbö* “görünüşü iyi olandan umudunu kesme” biçiminde kullanılmaktadır (KTS-I, s. 593).

<sup>65</sup> Sözcük Kır. *dolono* “alıç, akdiken” (KTS-I, s. 392), Özb. *do'lana* “alıç” (ÖTİL-I: 242), Kaz. *dolana* “alıç” (KAZTS, s. 155) şekillerinde kullanılmaktadır.

<sup>66</sup> Sözcük Özb. *hadik* “korku, endişe” (ÖTİL-II, s. 671), Kır. *kadik* “şüphe, işkil” (KTS-I, s. 642) olarak bulunmaktadır.

<sup>67</sup> *hoşâmed* sözcüğü burada “dalkavukluk, yalakalık” anlamındadır. Sözcük Özb. *huşomad* “dalkavukluk” (ÖTİL-II, s. 344), Kır. *koşomat* “yalakalık” (KTS-II, s. 26), Uyg. *huşamet* “yalakalık” (URS, s. 427) biçimlerinde bulunmaktadır.

<sup>68</sup> Bu atasözü 615. sırada aynı şekilde görülmektedir.

360. Yoq bolğunça boq bolğıl.  
 361. Kilim satsañ qoşnıǵa sat, bir çetide olturursun.  
 362. Seni kişi taş birlen ursa sen anı aş birlen ur.  
 363. Sorap bergünçe urup ber.  
 364. Tamaq tapılǵanda yemaq kerek, kefen tapılǵanda ölmek kerek.  
 365. Muşıqqa oyun kerek, çıçqanǵa ölüm kerek.  
 366. Baş âmân bolsa mâl börk tapılar.  
 367. Bürgege açığ kılıp körpeǵa ot qoyma.  
 368. İki şunqar talaşsa bir qarǵaǵa yem tüşer.  
 369. Ğri kazuqqa Ğri toqmaq.  
 370. Qımılǵan kır aşar.  
 371. İtni başını legendge salsañ yumulap yerge tüşer.  
 372. Şabırlık çıdar, bî-şabır yanar.  
 373. Su tilsiz yav.  
 374. Sulu sulu emes süygen sulu.  
 375. Süt bilen kirgen mecâl<sup>69</sup> süyek birlen yerge kéter.  
 376. Eceldin pul berip qutulup bolmas, ecelsiz açdın ölmes.  
 377. Azuqlı at çarçamas, Hüdâ degen hâr bolmas.  
 378. Kölde yürgen qoñǵur ğaz yol qadrini bilür mü, yolda yürgen tovalaq<sup>70</sup> köl qadrini bilür mü?  
 379. Şürelık yerge ot bitmes.  
 380. Ara turdıñ bere turdıñ.  
 381. Kefil bolma kefensiz kéter-sen.  
 382. Özünđin bir köylek ilgeri tozdurǵandın ‘akıl sora.  
 383. Oǵuzda<sup>71</sup> toymaǵan toquzda toymas.  
 384. Usta töşekǵa yalçımas<sup>72</sup>, tēmürçi taqaǵa yalçımas.  
 385. Ğnkeygenǵa Ğnkeygin, başıñ yerge tēggünçe, çalkayǵanǵa çalkaygin başıñ kökke yetkünçe.  
 386. Özünđin çıqqan belǵa, qayda baray devâǵa?  
 387. Bende haydasa barma, Hüdâ haydasa qalma.

<sup>69</sup> Ostroumov’un yayınında yanlışıqla *mecâl* olarak yazılmış, Vámbéry *mecâl* olarak düzeltmiştir.

<sup>70</sup> Bu kuş adı Özb. *tudok* ~ *tuvdok* ~ *tuvalok* “toy kuşu” (ÖTİL-II, s. 216, 218), Kır. *toodak* “toy kuşu” (KTS-II, s. 514), Kaz. *duvadak* “toy kuşu” (KAZTS, s. 158) biçimlerinde görülmektedir.

<sup>71</sup> Yeni doğmuş memelilerin ilk sütü (EDPT, s. 98).

<sup>72</sup> Metinde *yalçı*- fiili “göz dikmek, tamah etmek” biçiminde çevrilmiştir (Ostroumov 1888, s. 38). Bu fiil Özb. *yołçı*- “yeterli derecede tatmin olmak, memnun olmak” (ÖTİL-I: 256), Kır. *calçı*- “istediğine ulaşmak, bir şey elde etmek, rahata kavuşmak” (KTS-I, s. 441) şekillerinde karşımıza çıkmaktadır. *yalçı*- fiili metinde *yarlıçı*- biçiminde de görülmektedir: *bözçi belbağqa yarlıçmas* 672. Bu atasözü Kırgızlarda *bözçü bözğö calçıbayt* “bezci beze ulaşamaz / bezden mahrum” olarak kullanılmaktadır (KTS-I, s. 441).



388. Bereyin dēgen ulıa ondın mundın tēgūrūr, bermeyin dēgen ulımı yalguz atunımı ecel alur.
389. Tokan tokan tapıur, yata belâ yapıur.
390. Avıl iti ala bolsa bōri kēlse biriker.
391. Vehmsizler ara sua semirer.
392. Kii bergen kiia azu bolmas.
393. Kōrgenni kōrmegen yeer.
394. Men menge belâ, yūgūrūka tumar.
395. Yol ovan azīnea yoluar, sōz ovan belâa yoluar.
396. Anlamayın sōzlegen arımayın ōler.
397. Kii bergen olıa u toymas.
398. Hūsni barıda yarueckni mayda tart.
399. Őekni yūki yeil bolsa yata bolur.
400. Belâni taıda boluna iide bol.
401. Kelni nēmesi bar, tēmūrdin taraı bar.
402. Oynama erbâb bilen, erbâb urar her bâb bilen.
403. Sen açmasa yav açar.
404. Öz aldımda oylasam kulunlu biye<sup>73</sup> tēgedi, kii aldıa barganımda ayaım anda munda tēgedi.
405. alını kōrse babam dē.
406. ōpni âr ılsa kōzia tūer.
407. Kiini Őikige bama, seni hem dīvârıdın baarlar.
408. Őikidin arasam barı cinnî, tūynūkdin arasam barı cinnî<sup>74</sup>.
409. Avıla aytsam aadı, onıa aytsam oadı.
410. Yetim aı yeti deryâni urutur.
411. anâ‘at arın toydurur, bî-kanâ‘at yalguz uzısın soydurur.
412. Őki bolsun teke bolsun sūti bolsun.
413. Kembraalını bir toyanı ala bayıanı.
414. Bar barıa, yo âlīe
415. Yoa yūgūrūk yetmeydi.
416. Sen ōlgenge men ōlgen.
417. Yâr yârıdın arâb, yâr mendin arâb.
418. Faîr kii piyâde, sour kii dalada.
419. Baynı bayu<sup>75</sup> ızanur, Terini mâlinı eytân ızanur.

<sup>73</sup> *biye* (< *bē*) kısrak (EDPT, s. 291).

<sup>74</sup> Sōzcük burada “deli, kaık” anlamındadır (ÖTİL-I, s. 281).

<sup>75</sup> Sōzcük burada “yoksul, fakir” anlamındadır (Ostroumov, 1888, s. 42).

420. Hân ‘âdillik kılmasa hânümândın ayrılır, bay hayırlık kılmasa bar mâlıdın ayrılır.
421. Mâlnı alası tışıda, âdemni alası içide<sup>76</sup>.
422. Köñül kirin aytsa kéter, kolnı kirin yusa kéter.
423. Meniñ nefsim belâdur, yangan otka saladur.
424. Nefsimni yamanıdın başım tuzak içinde.
425. Bir köñülçek ölür ve bir erinçek ölür.
426. Hâk eğilip sınıymadı, hâkka zevâl bolmaydı.
427. Melâmet hâk bolsañ selâmet.
428. Oyuñğa tüşme, oyuyña tüşkendin soñra köt kımillatışını qoyma.
429. Kêçe keldiñ yügürüp, nêmeni berey suğurup?
430. Ğamsız aşım, da‘vâsız başım.
431. Hizmetke töhmet.
432. Aldurğan anasın qoynın karar.
433. Erzânnıñ şorpası tatımas<sup>77</sup>.
434. Erzân bî-‘illet êmes, kıymet bî-ħikmet êmes.
435. Hindüstân alıs bolsa hem pâygesi<sup>78</sup> yakın.
436. Bir çarçağangâ tégme, bir talığangâ tégme.
437. Otnı kevlesen öçer, qoşnı kevesen köçer.
438. Êr tilegen câyda ‘azîz.
439. Bir pul berip yığlatdım, miñ pul berip tınduralmadım.
440. Altun qolda barıda qadri yok.
441. Yaman birlen yatma, érte turup aytma.
442. Qarını bilgenini perî bilmes.
443. Tüyege yantak<sup>79</sup> derkâr bolsa boynını çozar.
444. Pıçaqñı özünge ur, ağırmasa birevğa ur.
445. Mingeniñ kişini biyesi, érte kélür êgesi.
446. Êzgülikni kêçi yok.
447. Yamangâ bergen êsiz aşım, üyde tursa sasar aşım.
448. Qaşâbğa yağ kayğu, êčkige cân kayğu.
449. Öler ağırñı ölgeni yahşı, üydekilerni tingeni yahşı.
450. Özi kélgen mihmân ‘atâ-yı Hudâ, çaqrıp kélgen mihmân belâ-yı Hudâ.

<sup>76</sup> Bu atasözü Dîvânu Lugâti’t-Türk’te *kişi alası içtin yulki alası taştın* şeklinde görülmektedir (DLT, s. 44).

<sup>77</sup> Bu atasözü 730. sırada *erzânnı şorpası tatımas* biçimde görülmektedir.

<sup>78</sup> Metinde “ay yarışı” olarak çevrilen *pâyge* sözcüğü Kır. *bayge* “at yarışı; at yarışı ve farklı yarışmalarda verilen ödül” (KTS-I, s. 172), Kaz. *bâyge* “at yarışı; ödül” (KAZTS, s. 90), Özb. *poýga* “yarışma, müsabaka” (ÖTİL-I, s. 595) biçimlerinde kullanılmaktadır.

<sup>79</sup> Deve dikenini (EDPT, s. 947).

451. onguna onak uyalur, ongandın sora y eesi uyalur.  
452. onak oydın yova, may berse hem yey beredi.  
453. Bir ılan meded, iki ılan ‘adet.  
454. At bir başkan yrni mi basadur.  
455. azak at yem-or bolsa torban tegini teedi.  
456. Hayt degen tuyege meded.  
457. Argamıa ıl uvvet.  
458. Multani<sup>80</sup> molla anav<sup>81</sup> lني aldap yer.  
459. Ta‘at- akaradın gnah- pinhn yahı.  
460. azanının erki bar aydın ula ıarsa.  
461. A beden ara beden, sua tukende ma‘lm.  
462. alını<sup>82</sup> arasdın krme<sup>83</sup> su iipdur<sup>84</sup>.  
463. Devlet ekiz, minet ekiz ekiz.  
464. Devlet hemesi ittifadın, b-devletlik n-ittifadın.  
465. Ferset nif- kermet.  
466. Atas atmaan onuzn, balas atar tonuzn.  
467. Hayda bol hayda bol, a vatinde peyd bol.  
468. r yahs taz bolur, a yahs boz bolur.  
469. Semiz krkem, bay een.  
470. Kp yrgen azar, kp szlegen yazar.  
471. Yah sz cn azuı, yaman sz ba azuı.  
472. Yol ‘azb gr ‘azb.  
473. Aa azan asdurma, tonana otun yadurma.  
474. Oynaa<sup>85</sup> ienip ersiz alma.  
475. Aızdın ıan tk aytp alınmas.  
476. İki kmeni ulagen deryaa ar boladı.  
477. Birini kesfeti mige teger.  
478. arn kp bolsa mur- msemma yegil.

<sup>80</sup> Vmbry bu sz ckile ilgili u notu dumutur: “*multani* ‘kumaz, akıll’ anlamına gelir. Bu kiilerin zellii tefeci ve dolandırıcı olup Orta Asya’da bulunan bu sınıf ounlukla Multanlı Hintliler temsil etmektedir” (Vmbry, 1890, s. 250). Sz ck zb. *mo‘ltani* “ingene; hileci” olarak kullanılmaktadır (TİL-I, s. 490). Gnmzde *Multan* ehri Pakistan’ın Pencap blgesindedir.

<sup>81</sup> Metinde “safdil” olarak tercme edilen *anav* sz cu Kır. *anoo* “saf, bn” (KTS-I, s. 111), Kaz. *anav* “saf” (KAZTS, s. 40), zb. *anov* “avanak, aptal” (TİL-I, s. 49) biimlerinde kullanılmaktadır.

<sup>82</sup> Bburnme’de *ali* eklinde grlen sz ck (B II/132a2) gnmzde zb. *oli* “pirin; baaından ıkarılmamı pirin” (TİL-II, s. 424), Kır. *ali* “pirin; kabuklu pirin” (KTS-II, s. 704), Uyg. *ali* “kabuklu pirin” (URS, s. 544) olarak karımıza ıkmaktadır.

<sup>83</sup> Pirin tarlalarında yetien, siyah taneleri olan, genelde pirince kararak ayıklama iini zorlatıran yaban otu (TİL-I, s. 407; KTS-II, s. 132).

<sup>84</sup> Bu atasz 649. sırada *alını arasdın krme su ier* eklinde grlmektedir.

<sup>85</sup> *Oynaa* sz cu burada “erkek metres” anlamındadır.

479. Oyun aytsa da oyıdağını aytur.  
 480. Yürgen deryâ, olturğan bûriyâ.  
 481. Yürgen ayakka yörgem<sup>86</sup> yolukar.  
 482. Teni sağlık tereñ baylık.  
 483. Bir kışça kıyançık<sup>87</sup> ağrığı.  
 484. Cins emes birlen ‘asel yegeniñdin zehr-i kâtilni içkeniñ hem hûb.  
 485. Tüveni özige yaraşa cazı<sup>88</sup> bar.  
 486. Her kimniki özige, kız körünür közige.<sup>89</sup>  
 487. Atasını ağrıtken murâdıge yetmes.<sup>90</sup>  
 488. Atasını ağrıtken el içinde hor bolur, anasını ağrıtken pârça nânge zâr bolur<sup>91</sup>.  
 489. Atanı qarğışı oq, yatnı qarğışı boq.  
 490. Uruñge söz aytsañ arasını üzüp ayt, atañ işke buyursa namâzıñnı buzup ét.  
 491. Tal yığaç medeng bolmas, usta-kâr dedeñ bolmas.  
 492. Buzak tana yığılıp sığır bolmas, ağa ini yığılıp ata ana bolmas.  
 493. Ögey yemişi bavursak, bavursakda yoğursak<sup>92</sup>.  
 494. Atañ qarısı kul alma, anañ qarısı küñ alma.  
 495. Ata ana bolsa bolsun, ağzı burnı bolmasun.  
 496. Ata anadın mâl yahşısı, altun üydin cân yahşısı.  
 497. Bî-ferzendni ervâhı bî-murâd fâtiha tiler.  
 498. Atası yaman aş talaşır, hoş yakmas<sup>93</sup> iş talaşır.  
 499. Anası cinnî barı cinnî.  
 500. Oğlıñ tintek<sup>94</sup> bolsa hem âmân bolsun.  
 501. Bilek bir, barmaq başka.  
 502. Kişini balası kişmiş berseñ hem tohtamaydı, öziñni balañ kökreke ursañ hem kêtmeydi.  
 503. Yetim bala öz aşını içedi, kişini minnetini tartadı.  
 504. Yetim balanı ağzı aşka yetkende burnı qanar, yetimni köp toyğuzsa öz haddidin aşar.  
 505. Têñni tapsañ tigin ber.  
 506. İştansızge kız berme, biyesizge kıımız berme.

<sup>86</sup> *Yörgem* (< yörgemeç) işkembe ve bağırsaktan yapılan bir yemek (DLT, s. 372).

<sup>87</sup> Vámbéry bunun bir tür salgın olduğunu, Kırgızlar tarafından böyle adlandırıldığını belirtmiştir (Vámbéry, 1890, s. 252). Sözcük Özb. *kuyonçık* “epilepsi, sara” biçiminde kullanılmaktadır (ÖTİL-II, s. 613).

<sup>88</sup> *Caz* sözcüğü metinde “deve eyeri” olarak çevrilmiştir (Ostroumov, 1888, s. 48).

<sup>89</sup> Buraya kadarki atasözleri derlemin ilk kısmını oluşturmaktadır.

<sup>90</sup> Ostroumov bu atasözünü yanlış numaralandırmaıyla 493. sıraya yerleştirmiştir.

<sup>91</sup> *Zâr bol-* deyimini burada “muhtaç olmak” anlamındadır (ÖTİL-I, s. 309; KTS-I, s. 578).

<sup>92</sup> *يوغورساق* şeklinde yazılan bu sözcük tanımlanamamıştır. Ostroumov bu atasözünü “üvey çocukların yemeği pişidir, onlar bu pişiler gibi hareketlidir” biçiminde tercüme etmiştir (Ostroumov, 1891, s. 6).

<sup>93</sup> Sözcük Uyg. *xuşyakmas* “boş gezen, tembel” biçiminde kullanılmaktadır (URS, s. 428).

<sup>94</sup> Metinde “aptal, salak” olarak tercüme edilen *tintek* sözcüğü Özb. *tentak* “ahmak; deli” (ÖTİL-II, s. 161), Kaz. *tentek* “yaramaz, haşarı” (KAZTS, s. 631), Kır. *tentek* “yaramaz” (KTS-II, s. 479), Uyg. *tentek* “kaprisli; yaramaz” (URS, s. 306) şekillerinde kullanılmaktadır.

507. Kötermelikge<sup>95</sup> kız bërme.
508. Misâfirge kız bërme, alıp kêtse nêter-sen?
509. Kız karısa kâzı bolur, kara itke râzı bolur.
510. Bermes kızını kalını köp.
511. Yağşını arkasından kalma, yamanı kızını alma.
512. İçkeni kıımız yağşı, oynageni kız yağşı.
513. Êr kişiğe vâcib êrür yeti nêmerse asmağ: ıgne, tiven, bigiz, pıçağ, ustıra, tarak, çağmağ; çağmağnı atğa alışken ağmağ.
514. Êr bol öziğdin kalma.
515. Cân barında yalınmağ yaman êrni işidür, mâl barında tarımağ öte yaman kişini işidür.
516. Êr boynıda kıl arğan çirimes.
517. At yağşısı ayağdın qarır, êr yağşısı kulağdın qarır.
518. Yaman êrkek toy buzar, yaman hatun üy buzar.
519. Êrkek yürse yolu açılır, hatun yürse kötü açılır.
520. Êr başıge iş tüşse êtük birlen su kêçer, at başıge kün toğsa suluğı birlen su içer.
521. Hatun Hudânı kahır, ‘ayşı yılannı zehri.
522. Hatun ‘azâda semrer, bit osraqka semrer.
523. Bir hatunnu hilesi kırk eşekke yük bolar.
524. Bir pâre hatun atandek, bir pâre hatun it tartken kötendek.
525. Şalıge orağ, hatunga kotak.
526. Cân alev cân êr.
527. İtde cefâ yok, hatunda vefâ yok.
528. Beççe-dânım<sup>96</sup> bolsa emân, beççe boluşı âsân.
529. Hatun kamçı emes koldın taşlamas-sen.
530. Bağa kuyruksız, hatun ‘ağılsız.
531. Haytda hatun alma, yamğurda yılkı alma.
532. İki pıçağ bir kınge sığmas, iki süyük bir könjülge sığmas<sup>97</sup>.
533. İki tarbuz bir koltuğka sığmas.
534. Bir hatunlik sitizege kalur, iki hatunlik açdın ölür.
535. Qarz üzülp kêter, hatun saña kalur.
536. Hatunıñge kadriñ yok teniñni körer, qarındaşka kadriñ yok betiñni körer.
537. Bulutdın çıkkan kün açığı, yaman hatunnu tili açığı.
538. Yağşı hatun üy devleti, yağşı çapan toy devleti.

<sup>95</sup> *kötermelik* sözcüğü metinde “sundurmada oturan, evsiz” olarak tercüme edilmiştir (Ostroumov, 1888, s. 3). Sözcük Özb. *ko'tarma* “sundurma; topraktan yapılan yükselti, tepe” şeklinde yaşamaktadır (ÖTİL-I, s. 422).

<sup>96</sup> *beççe-dân* sözcüğü burada “rahim” anlamındadır (ÖTİL-I, s. 86).

<sup>97</sup> Bu atasözünün ilk kısmı Dîvânu Lugâti't-Türk'te *koş kılıç kınka sığmas* şeklinde görülmektedir (DLT, s. 154).

539. Hatun alsañ körüp al, at alsañ minip al.
540. At alma piyâdeni maşlahatı birlen, hatun alma boydağını emri birlen.
541. Hatunğa kuçak, atka pıçak.
542. Êr ve hatun hoş höküz.
543. Êrni vezîri hatun, rüzgâr âhiri otun.
544. Kuğurmaç qarın toydurmas, oynaş köñül toydurmas.
545. Körpedin yahşısı buyum (kiyim) yok, makege<sup>98</sup> kiyip bolmaydur; oynaşdın yahşısı êr yok, ölse yığlap bolmaydur.
546. Hatunıñ qarısı it asrama.
547. Kul êriñ bolsun, yemişin kuymak bolsun.
548. Êriñ kul bolsun, kulağı yağlık bolsun.
549. Otuz oğlum bolğunça osraq çalım bolsun.
550. Êr süyse el süyedi.
551. Hatun êr arkasıdın, hanım han arkasıdın.
552. Atam alğan yok, kömürge kömgen yok, maña mirâş kaldı, ölgen açamdın<sup>99</sup> kızıl kayrak<sup>100</sup>.
553. Qarındaşında kayğu bolmasun.
554. Kir yumaççı bolsañ kindikdeşinikige bargıl, böz egirmekçi bolsañ êmikdeşinikige bargıl.
555. Qar yağsa qarındaşınge barma.
556. At alsañ uruğın bilen barup al.
557. Burunni sasık dep kêsip taşlamaydı.
558. Toñ ayırğan may yer, qarındaş ayırğan boğ yer.
559. Yalı semiz eşekden yağır bolsa da at yahşısı, qadir bilmes qarındaşdan yakındağı yat yahşısı.
560. Atası başka atdın tüş, atalaşım atka min.
561. Qarındaşımda bolğunça çerâğ-dânımda bolsun.
562. Âşnâçilik bir yıllık, kudaçilik miñ yıllık.
563. Qudañ bolsa kul da bolsa anı sıyla, kudañ kelse aña kılmağıl hîle.
564. Yahşını keşige bol tofrağ, yamannı urğıl köprağ.
565. Yahşını işidür 'ıtr, yamannı işidür zehr.
566. Yahşını libâsın tik, yamannı kızın sik.
567. Tonguznı boynı yaman, yamannı oynı yaman.
568. Yahşıge her renk yaraşur, yamañga gül-gün yaraşur.
569. Yaman üydin yaman tütün çıkar<sup>101</sup>.

<sup>98</sup> «كلا» şeklinde yazılan bu sözcük tanımlanamamıştır. Ostroumov sözcüğü “ölüm” olarak tercüme etmiştir (Ostroumov, 1891, s. 11).

<sup>99</sup> Sözcük Özb. *aça* “babaanne; büyük babaanne; anne” şeklinde kullanılmaktadır (ÖTİL-I, s. 64).

<sup>100</sup> Sözcük Özb. *kayroq* “bileği taşı” (ÖTİL-II, s. 540), Kır. *kayrak* “bileği” (KTS-I, s. 653), Kaz. *kayrak* “bileği” (KAZTS, s. 358) olarak yaşamaktadır.

<sup>101</sup> Bu atasözü 592. sırada *yaman morıdın yaman tütün çıkadur* olarak karşımıza çıkmaktadır.

570. Èski çapanı bitı açığ, yamanı sözi açığ.
571. Yağşidin yamanlar hem yamanlık köz tutmas, yağşı yamanlarğa hem yağşılıkni unutmas.
572. Teñri mâlını şeytân kızğanur, yağşını hayrıge bahılını başı ağrur.
573. Yağşınıñ yağşı bilür kıymetin, yamanlar kaydan bilsün pulnıñ erzân mu yâ kıymetin?
574. Közi soğurdın kökreki soğur yamanrekdür, körgen işni köyünügi yamandır.
575. Te'essüf kılsañ biter-sen, hâsed kılsañ yiter-sen.
576. Yağşıge hizmet kılsañ bilindi, yamanğa hizmet kılsañ yalındı.
577. Yağşıda kîne bolmas, yamandı kîne kêtmes.
578. Yamanğa işiñ tüşmesün, kalınga kuşın tüşmesün.
579. Yağşını işi şenâ, yamanı işi ğavğâ.
580. Yağşı âdem Hudâğa yakın, yaman âdem şeytânğa yakın.
581. Yağşığa yapış, yamanğa atış.
582. Yağşığa aytdım bilür, yamanğa aytdım külür.
583. Yaman künler yağşı bolur, yaman âdem yağşı bolmas.
584. Yamanğa kün hem karanğu tün hem karanğu.
585. Yaman yağşını saklar, yağşı yamanı saklar.
586. Yağşılar tapıp sözler, yamanlar kapıp sözler.
587. Yer yamanı bâzâr cây, çöp yamanı kuğa<sup>102</sup>, âdem yamanı sipâyı.
588. Yaman âdem yoldaşını karıtar.
589. Yaman âdemğa pul bërme, kaçıp kêtse nêter-sen?
590. Künni yamanı kêter, âdemni yamanı kêtmes.
591. Yamannı küçi yapalakka yetedi.
592. Yaman morıdın yaman tütün çıkadur.
593. Taşkend yeri yaramas lây kötige kılay, kolıda bir pulı yok baynı kötige kılay, tuzı yok kaymağı yok çaynı kötige kılay, yalı yok kuyruğı yok taynı kötige kılay.
594. Ğar özige ğaltek, oğrı özige ortak.
595. Aşılını hatâsı bolmas, nâkesni atası bolmas.
596. Kelni içkeni kâçî<sup>103</sup>, başında altun saçı.
597. Kel ustırağa başını bërmese anı cezâsı kayçı bolur.
598. Kelni körseñ pestke tart, yelkesidin tasma tart.
599. Kêt, mel'ûn taznıñ üyige bar.
600. Pulnı bërseñ pulge bër pulnıñ köymes, kötni bërseñ kulğa bër kişi bilmes.
601. Sayak yürgen tayağ yeydi<sup>104</sup>.

<sup>102</sup> Sözcük Özb. *ko'ga ~ kovga* “kofa otu” biçiminde yaşamaktadır (ÖTİL-II, s. 646, 592).

<sup>103</sup> Farsça *kâçî* “süt çorbası; bir çeşit tatlı” sözcüğüdür (PED, s. 1000). Sözcük Tacikçede *koçi* “mısır unundan yapılan bulamaç” şeklinde kullanılmaktadır (TRS, s. 195).

<sup>104</sup> Bu atasözü 939. sırada *sayak yürgen tayağka kalur* biçiminde karşımıza çıkmaktadır.

602. Öz yüzini ayamagen birevni yüzini çiyè dèk kıılır.
603. Men oğrı bolğanda ay aydın boldı.
604. Kôr bâzârğa barıas, kel hamâmğa barıas.
605. Yalğançı kışi emes, yalğan aytmek èrenler işi emes.
606. Yalğan sözlegüçi kışini bî-‘itibâr kıılır, güherni ħor kıılır.
607. Vefâsızda ħayâ yok, ħayâsızda vefâ yok.
608. Ma‘lûm fâsıkdın ħayâ tileme, zâlimdın vefâ tileme.
609. Atı uluğ, sofrası kıuruğ.
610. Yanar çerâğını mescidde kôrgen, yağlık tamağnı eşikde kôrgen.
611. Fatîrdın kıl çıkmas, bahîldin bir pul çıkmas.
612. Yağşını câyı cennet, bahîlni câyı dûzah.
613. Bay bayğa bakar, su sayğa ağar<sup>105</sup>.
614. Pulıñ bolsa ağzıñ oynar, pulıñ bolmasa köziñ oynar.
615. Barnı bėti yaruğ, yoknı bėti çaruğ.
616. Yemesenğ hem may yağşı, bèrmese hem bay yağşı.
617. Baynı èkkeni biter, kemağalnı sikkeni biter.
618. Kemağalnı èkkeni bitmeydi kirgeni<sup>106</sup> bitedi.
619. Kènge kèñ dünyâ, tarğa tar dünyâ.
620. Bî-meze kıavunnı uruğı köp.
621. Barıda çâre çâre, yoğıda pul bî-çâre.
622. Pulsız yatur, pullik batur.
623. Mâl birlen pul birlen Ĥudânı tapsa boladı.
624. Çapğanda baynı oğlı, toğtağanda èske tüşer.
625. İştansıznı tüşige bir gez böz kiredi.
626. Yalanğaç sudan taymas.
627. Bar kıyse “mübârek bolsun!”, yok “kıyse kıaydın aldıñ?”
628. Birim iki bolmadı, bitim sirke bolmadı.
629. Kemağal avı yürmeydi, avı yürse hem da‘vâsı yürmeydür.
630. Gedâyge bir eşik yapuğ bolsa bir eşik açuğ, aynı bèşi kıarangu bolsa bèşi yaruğ.
631. Bu kün dım<sup>107</sup> boldı, iştan yokatken kim boldı?
632. Gedâyın ħurcunı tolsa hem közi toymas.
633. Aç kışıge ta‘âm kıoysa onğe sonğe bakmas, toğ kışıge toğrağan ètni isi yağmas.
634. Açlık kûçeğa kııkarar, yalanğaçlık üyge kırgüzer.

<sup>105</sup> Bu atasözü 1079. sırada aynı şekilde görülmektedir.

<sup>106</sup> Metinde *kireğeni* şeklinde yanlış yazılmıştır.

<sup>107</sup> Sözcük Özb. *dim* “esintisiz, nefes alması zor derecede sıcaklık; havasız, boğucu” olarak kullanılmaktadır (ÖTİL-I, s. 226).



635. Aç it kèzeğan bolar, açığkan oğrı bolar.
636. Aç bala tok birlen oynamas, tok bala hiç nerse oylamas.
637. Koynıda nânı barnı karnı tok.
638. Toyğan soğ toyıtının étin toprağ tatdı.
639. Qarz-dârnı öldürüp bolmas, açnı toydurup bolmas.
640. Aç itni kötini tok it yalar.
641. Karnı açdın karnı toknı pervâsı yok.
642. Aç karnım, tınç kulağım.
643. Karnı açsa kağı yè.
644. Toklık sùhlik.
645. Yağar işni başıge, yahşı kélür kaşıge.
646. Kèçki èkinni haıarı bar.
647. Tofrağ bolsa bigâne, zemîn bolur divâne.
648. Teni tofrağdın, hâşıl kètmendin.
649. Şalını arkasıdın kürmek su içer.
650. Atağ mîr-âb bolsa hem kulağnı başıda bol.
651. Kötermelikge kız bërme, tarnâvlikge bërmağnı özün bile-sen.
652. Miñnet kılmay râhat tapmas, toğm sèfmey èkin ormas.
653. İşleseñ tişler-sen, yalasañ toyar-sen.
654. Yeri barnı eli bay.
655. Dihkân dâneni saçar, yer yırtmağ birlen zer yolın açar.
656. Yerdin çıkadur tillâ, âdemdin çıkadur hîle.
657. Köp yamğur yerni buzar, köp söz èrni buzar.
658. Dihkân bolsañ küz hayda, küz haydamasañ yüz hayda.
659. Kişi yerini işlep kaldım, lebmni tişlep kaldım.
660. Èkken orar, tikken alar.
661. Bir mişkâl èkken orar, iş kılğan tapar.
662. Arpa buğday aş bolur, altun kümüş taş bolur.
663. Çumçuğdın qorğkan tarıq èkmes.
664. Qış çilleside tarıq pişdi, yaz çilleside höküz öldi.
665. Kâsib habîb-i Hudâ.
666. Nân bolmasa fatır kıl.
667. Nân-vây ölse koynıdın nân çıkar.
668. Çumçuğnı soysa hem kaşşâb soysun.
669. Hüneri yok kişini lezzeti yok işini.
670. Araba oğnı yeydür, araba-keş boğnı yeydür.

671. Kulâl mundîde<sup>108</sup> su içer.
672. Bözçi bëlbağka yarlıçımas.
673. Kônçi pul süzedür, bözçi pul buzadur.
674. Aldı bâzâr aldı bâzâr, arka başını yazar.
675. Bâzâr bilgen aç kılmas, yol bilgen kéc kılmas.
676. Üydağı söz bâzârda râst këlmes.
677. Êrtegi sûdânı dehser ağırlığı bar.
678. Pul tapkunça hisâb tap.
679. Kõterse zam kıl, kõtermese kem kıl.
680. Kıymet hikmetsiz emes, erzân 'illetsiz emes.
681. Kembrağal tohm<sup>109</sup> alsa içide sarısını tapmas.
682. Kesel tüzeltgüsü kelse tabîb öz ayağı birlen këlür.
683. Tabîb tabîb emes, derd kõrgen tabîb.
684. Ana kõymedi, dâye kõydi.
685. Âsmânda yulduz kõp, yerde Kırgız kõp.
686. Kazağda ayran kõp, Urusda bayram kõp.
687. Kazağçılık emes mü, kan kurutup yemes mü?
688. Hindû özini bâğ eyler, kõlenkesini tağ eyler.
689. Sartka konak bolğunça Uruska avak<sup>110</sup> bol.
690. Karağalpak nehârî kılar kõzi kellesige yetkende, Türk etikini yeşer su kõtige yetkende.
691. Müselmânı kerâmeti tüşü, ferâset nısf-ı kerâmet.
692. Lûliden sipâhî bolsa öz elini çapar.
693. Şâgirdni bî-ferâseti üstâdnı müttehem kıılır, mürîdni bî-ihlâş pirni müttehem kıılır.
694. Mürîdni ihlâş nezîridin ma'lûm bolur, pirni terbiyetidin mürîdni ihlâş zûr turur.
695. Yalğançı pir sigirdür, mürîdleri bukadur.
696. Şeyhni hûneri bolmasa hânkâh tenk bolur.
697. Molla bolup şeyh bolsa iki dünyânı çerâğı, 'âmâ bolup şeyh bolsa yarguçaknı tayağı.
698. Fes fes<sup>111</sup> birlen karanguda tapışır, iki yalangaç hamâmda tapışır.
699. Kel baradur Buğârâğa, köt bêredür zağârage<sup>112</sup>.
700. Zağâra ağır boldı, kelnı kötü yağır boldı.

<sup>108</sup> Sözcük Tacikçede *mundî* "çömlek kırıntısı" şeklinde kullanılmaktadır (TRS, s. 239). "Çömlekçi çömlek kırıntısında su içer" anlamındaki bu atasözü *terzi kendi söküğünü dikemez* atasözünü andırmaktadır.

<sup>109</sup> Yumurta (ÖTİL-II, s. 235; KTS-II, s. 535; URS, s. 329).

<sup>110</sup> Rusçadan geçen *abvahta* (<Rus. абвах < абвахта < гауптвахта) "hapis" sözcüğünün değişmiş biçimidir (Ostroumov, 1891, s. 26).

<sup>111</sup> Farsça *pes* "alçak, adi" (PED, s. 265) sözcüğü *fes* şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

<sup>112</sup> Farsça *zağâra* "akdarı ekmeği" sözcüğüdür (PED, s. 617). Kır. *zagara* "mısır unu; mısır ekmeği; mısır bozası" (KTS-I, s. 574), Özb. *zogora* "mısır ekmeği" biçiminde bulunmaktadır (ÖTİL-I, s. 310).

701. Hudâ rahmet kılğan yer mescid bolur, Hudâ ‘âzap kılğan yer hamâm bolur.
702. Ahmak sûdâ kılar bâzâr ötkende.
703. Ahmak çarçagenin bilmes, köse karığanın bilmes.
704. Ağızğa kirgenni demek nâdân işi, aldıge kèlgenni yemek hayvân işi.
705. Nâdânğa ülfet bolğan kan yutar.
706. Ahmakğa iş buyursañ iş kalur, börk al deseñ baş alur.
707. Tintek çokmar yığar.
708. Tintekni tintek dese börki kazandağ bolur, cinnîni, cinnî dese arpa boyı koşulur.
709. Her kim öz kömeçiğe kül tartadı.
710. Tègirmeñni öziñ tart, bâzârıñı öziñ kıl.
711. Aş degen yerge kuruğ kelle yügürür.
712. Yutқан yutamas.
713. Hudâ karğağan tabağğa dört kol kirer.
714. Tamağ yesen toyğunça, oğurlık kılsañ ölgünçe.
715. Alma yèp ağığunça örük yèp ölgil.
716. Kavun yeseñ seher yè, seher yemesen zehr yè.
717. Yalasañ toyar-sen, yemesen yeter-sen.
718. Aşnı ayasañ aşka, nânnı ayasañ nânğa.
719. Sunıñ mezesi muz bile, aşnıñ mezesi tuz bile.
720. Bèli ağımağannı nân yèşige kara.
721. Tüşteki aşka tüşlik yerden kişi kèlür.
722. Eger ét tatlığın koysa men oğurlıgım koyar èrdim.
723. Tigin tamağ tenni tâze kılur.
724. Koşnumnı aşı gavgâmı başı.
725. Tayar aşka bekevül.
726. Karındaşım kara kazanım.
727. Tamağ turğan yerde derd turmas.
728. Yıglağanğa yaş bèrür, yegen ağızğa aş bèrür.
729. Buyurğan aşka tiş teger, yaz tégmese kış teger.
730. Erzânı şorpası tatımas.
731. Yegenim meniki, çaynagenim gümânda.
732. Kazanda bolsa çömüçke çıkar.
733. Nege yedim bavurnı, yemey içim ağırdı.
734. Özümge tégmegen kazanda boğ kaynasun.
735. Ölükdin osuruğ çıkmas, eski mesciddin çerâğ çıkmas.
736. Yağlık aşnı küçede körgen, yağlık çerâğnı mescidde.

737. Ölgenni üstige on tayaq.
738. Ölmaqnı cezâsı könmak, yamannı cezâsı urmak.
739. Sipâyı qarısı, argımaq atnı qarısı, nar tüyeni qarısı, beççeni qarısı şümşük bolur.
740. Yılanı dümi, kempîrni süti.
741. Bakraq tüyeni barı yahşı.
742. Kul yığılıp baş bolmas, kum yığılıp taş bolmas.
743. Ur dëgende kul kaçır, çöriğe<sup>113</sup> çelpek<sup>114</sup> bersenj kazanıña tofrek saçar.
744. Kul bilen kuda bolsañ kuğurmaç bilen, çöri bilen kuda bolsañ çelpek bilen.
745. Kulmı hayâli özidür.
746. Uyalğan kul tek turmas.
747. Kulnı kulağı maylı, kël dese nâzı këlür, kël demese özi këlür.
748. Ayağdağı bit başke çıkar.
749. Kulnıñ ‘aqlı tüşdin soñ kirer, Hindûnı ‘aqlı pëşindin soñ kirer.
750. Kulnı qarındaşı yok, kembergalnı dâş<sup>115</sup> yok, filni başı yok.
751. Kulda kulak bolmas, yılanda ayak bolmas.
752. Kul balası kulğa oğşar, toyka<sup>116</sup> yegen itke oğşar.
753. Mâlğa yetkünçe ‘Azrâil cânğa yeter.
754. Qan çıkdı cân çıkdı.
755. Kefen kiygen kêter.
756. Suğa kirgen kuruq çıkmas, gürge kirgen tirik çıkmas.
757. Tër çıkqandın cân çıkmas.
758. Çıkmağan cândın ümîd.
759. Ak koyını ayağıdın asadur, kara koyını ayağıdın asadur.
760. Ölüp kêtken Hâce Ahmet tayaq tayanıp këlîp kaldı.
761. Ölgende gürîñ kên bolsun, tirikde törîñ kên bolsun.
762. Çakırğan yerdin kalma, çakırmağan yerge barma.
763. Mihmânı aşkar<sup>117</sup>, başıñnı kutqar.
764. Qonaq toymadım dëmes, soymadı dër.
765. Mihmân ‘atâ-yı Hudâ, atı bolsa belâ-yı Hudâ.
766. Mihmânğa aş koy, qolıñnı boş koy.
767. Sipürmeğan uyge mihmân këlür.

<sup>113</sup> Bu sözcük Özb. *ço'ri* “karavaş” (ÖTİL-II, s. 387), Uyg. *çöri* “karavaş” (URS, s. 393) biçiminde yaşamaktadır.

<sup>114</sup> Hamur kızartması, pişi (DTO, s. 287; ŞS 42; S: 208v/18).

<sup>115</sup> Farsça *dâş* “arkadaş, yoldaş, ortak” sözcüğüdür (PED, s. 497).

<sup>116</sup> Sözcük metinde *تويقه* şeklinde yazılmış ve “hayvan kemiği” olarak tercüme edilmiştir (Ostroumov, 1891, s. 33).

<sup>117</sup> Sözcük *atkar*- “göndermek, yollamak” yerine yazım yanlışıyla *aşkar*- biçiminde yazılmıştır. Bu atasözü Kırgızlarda *konoktu atkar*, *balaadan kutkar* “misafiri gönder, beladan kurtul” şeklinde kullanılmaktadır (KOS-I, s. 79).

768. Mihmân aldıda müşükiğini ‘pışt’ dème.
769. Özini tabaķı köñ tefe dek, mihmânı tabaķı ketişip<sup>118</sup> koyupdur.
770. Uyalmağan buyurmağanını yer.
771. At yokıda eşek hem mâl.
772. Êşekni küçi helâl süti harâm.
773. Êşek Mekkege barıp helâl bolmas, yahşı söz köp aytılsa hem melâl bolmas.
774. Êşekdin yıgılğan tahta, tüyedin yıkılğan pahta.
775. Êşekke mingen elde köp, yol körmegen yurtda köp.
776. Êşekke mügüz bitmesün egesini süzer, tüyege kanat bitmesün tamıñnı buzar.
777. Êşekni sıylasañ baķange çıçar, ölükni sıylasañ kefenge çıçar.
778. Êşekni yamanı kazuķķa çıçar, atnı yamanı aħurģe çıçar.
779. Êşekke toķum, âdemge libâs.
780. Êşekni yamanı otda turmas boķda turar.
781. Êşekni tanıgeni şüre.
782. Êşekdin eşek toģar, atdın at toģar.
783. İtdin toķķan ķurbânlikke yaramas, eşekdin toķķan insânlikke yaramas.
784. Êşek mınçaķ tâc bolmas, it üzümü tâk bolmas, eşek yıgılıp at bolmas, öz uruģıñ yat bolmas.
785. ‘Aşksız kèsek, maħabbetsiz eşek.
786. Êşek yürer katķaķda, ma‘lûm bolur batķaķda.
787. Êşek oyını kırķ yılda, it oyını her künde.
788. Êşek eşekdin ķalsa âdem âdemdin ķalmaydur.
789. İt yengenini talaydı.
790. İtni ortaģı bit.
791. İt yegenini ķusar.
792. Êrģe bersenģ aşıñnı erler sıylar başıñnı, itke bersenģ aşıñnı itler tartar başıñnı.
793. İt itni ortaģı.
794. İt ulısa êldin çıķarur.
795. İtni başını sılasañ tabaķķa barur.
796. Sarıģ it savģa<sup>119</sup> tiledi.
797. Üre bilmegen it ķonaķ kèltürer.
798. İt itke buyuradı, it ķuyruģıģa buyuradı.
799. Yüģürük at yemni artar.
800. At torbadın ķarıydur.

<sup>118</sup> Sözcük metinde كاتشيب şeklinde yazılmıştır. Doğru okunması konusunda tereddüt ettiğimiz sözcüğün kökeni muhtemel olarak *kert-* fiiline bağlanabilir. Ostroumov bu atasözünü “kendi tabağını gübre tepesi gibi doldurmuş, misafirin tabağına kenarları eşit bir şekilde yerleştirmiş” biçiminde tercüme etmiştir (Ostroumov, 1891, s. 34).

<sup>119</sup> *Savģat* “avcıların avlarından verdikleri pay” sözcüğünün kısalmış biçimidir (Ostroumov, 1891, s. 37).

801. Ala at belâ at.
802. Azğandın soñ argımağ at bolmas.
803. Kêpek yegen at yügürük bolmas, lâydın yasağan tüynük bolmas.
804. Ayğır kaçsa üyürden tap, baytal kaçsa peşeden<sup>120</sup> tap.
805. Tay tulasa üyürden çıkmaz.
806. Kişi tonı kirçilik, kişi atı tərçilik.
807. Atı tēpmes dēme, itni qapmas dēme<sup>121</sup>.
808. Yügürükdin yügürük çıksa ayağı tıtır tıtır kıladı.
809. At baqqunça tay baq.
810. Ala toğanaq algur bolsa hem ahvâli ma'lûm.
811. Qarçığay qazan toldurar, it algu at öldürer.
812. Zîrek kuş iki ayağıdın iliner.
813. Çumçuk sēmirse hem batman bolmas.
814. Kērilme tavıq, kōtiñdin çıkar savıq.
815. Bideneni üyi yoq, qayda barsa 'bitpıllıq'<sup>122</sup>.
816. Lekleknî kēterige baqmas, kēlerige baqarlar.
817. Yat tavıknı ketekke qamama ketekni buzar.
818. Turnadın qaravul qoysañ tēpeñdin 'qıkruv'<sup>123</sup> kētmes.
819. Yüq yıgılıp taylaqqa qaldı.
820. Bürge kētdi şayaqqa, bitni qoydı tayaqqa.
821. Qurbakanı üyige çümeli gedâylikke barur.
822. Qoradın ayrılğan qoynı bōri yutar.
823. Ayağannı hōküz bilmes, sılağannı sıgır bilmes.
824. Qurbakanı bassañ hem 'vaq'<sup>124</sup> ētedi.
825. Qurbaka vaqtı bilen qurıllaydı.
826. Yasañçaq merdâne bolmas, kōpelek pervâne bolmas.
827. Bōri arıglıgın bildürmes.
828. Toğrı yürgen kıyikni kōzidin başqa 'aybı yoq.
829. Êçkiniki miñ açılsa 'aybı yoq, qoynıki bir açılsa 'aybı bar.
830. 'Bağ pağ' ētken tekeni qar yağqanda kōre-miz, batırsıngen yigitni yav kēlgende kōre-miz, çēçenlengen yigitni dav bolğanda kōre-miz.
831. Çoçqa atasını tanımas, it ēgesini tanımas, müşük balasını tanımas.

<sup>120</sup> Sözcük Özb. *paşşaxona* "sivrisinek ve sineklerden korunmak amaçlı yapılan özel çadır" şeklinde kullanılmaktadır (ÖTİL-I, s. 581).

<sup>121</sup> Bu atasözü Dîvânu Lugâti't-Türk'te *it ısırmas at tepmes tîme* şeklinde görülmektedir (DLT, s. 91).

<sup>122</sup> Bildircimin çıkardığı ses (ÖTİL-I, s. 121; KTS-I, s. 324).

<sup>123</sup> Turna sesi.

<sup>124</sup> Kurbağanın çıkardığı ses.

832. Sığırlar su içkende buzaqlar muz yalaydur.
833. Buzaknı yürge ni samanlik-kaça.
834. Yalğançını sözi zâyi‘ bolur.
835. İt hürer kervân kêçer.
836. Bilmes Hudânı bilmes, körmes Hudânı körmes.
837. Ülkendin tãama‘ kıılmağan Hudâdn tãama‘ kıılmas.
838. Yamaña işiñ tüşmesün, kulanğa hoşıñ tüşmesün.
839. Harâm-zâdeni kıuyruğı bir tutam.
840. Kişini kişisi bolmasa tofısın yerge kıoyup kêneşür.
841. Bit ğamdın, bürge nemdin, peşe dımdın, kene köñdin.
842. Dünyâda kim öledi, bir köñülçek bir érinçek.
843. Yamannı öldi dese inan, yamanlıķnı kıoydı dese inanma.
844. Öz közüñ ölüknı tırgüzür, ölük tırgüzalmasa yatķannı tırgüzür.
845. Çilleki<sup>125</sup> çillekını körüp çümeκ urar<sup>126</sup>.
846. Tüye tilini sar-bân<sup>127</sup> bilür.
847. Kıorada kıara körseñ kıarın tokı.
848. Söznıñ toğrısı yahşı, tüyenıñ burası yahşı.
849. Çöl börisiz bolmas, yurt oğrısız bolmas.
850. Saķav<sup>128</sup> sözlemsak<sup>129</sup> bolar, açıngeñ tillik bolar.
851. Aytalmağan ağızdın çıçalmağan köt yahşı.
852. Hem-nışiniñ ala kıarğa bolsa aşın boķ bolur.
853. Hisâbını tapķan hemyânıdn ayrılmas.
854. Ésiñ barıda étekiñni yap.
855. Ferâsetsiz âdemdin til bilmes hayvân yahşı, eşiki yok üydin üç yıģaç eyvân yahşı.
856. Köp demek birlen bolmağıl nâdân, köp yemek birlen bolmağıl hayvân.
857. Dâna düşmendin nef‘ imkânı bar ve nâdân dostdn zarâr imkânı bar.
858. Oyçı oy oylağunça tevekkülçi işini bitirür.
859. Su baştan aşsa hâh bir kıarış hâh miñ kıulaç bolsun.
860. Bir kıoçķarnı başı kêtķünçe miñ kıoynı başı kêter.

<sup>125</sup> Erken olgunlaşan bir çeşit üzüm (ÖTİL-II, s. 368).

<sup>126</sup> Bu deyim Özb. *çumak ur-* “renk almak, kıazararak olgulaşmaya başlamak” biçiminde kullanılmaktadır (ÖTİL-II, s. 382).

<sup>127</sup> Sözcük Özb. *sarbon* “kervanbaşı; kılavuz” şeklinde bulunmaktadır (ÖTİL-II, s. 22).

<sup>128</sup> Sözcük Özb. *soķov* “dilsiz” (ÖTİL-II, s. 73), Kır. *sakoo* “genç atlarda görülen, bademcik bezlerinin iltihaplanmasıyla oluşun bulaşıcı hastalık; kekeme” (KTS-II, s. 367), Kaz. *saķav* “peltek” (KAZTS, s. 547) biçimlerinde bulunmaktadır. Ostroumov bu sözcüğü “kekeme” olarak tercüme etmiştir (Ostroumov, 1891, s. 43).

<sup>129</sup> *Söz-le-m-sak* şeklinde oluşun bu sözcüğü Ostroumov “söz ustası” olarak tercüme etmiştir (Ostroumov, 1891, s. 43). -*Saķ* eki burada düşkünlük bildiren bir sıfat türetmiştir.

861. Molladın nân sorama, yılandın ayak sorama, çümelidin köz sorama, kâtipden kâğaz sorama, Hindûdın sürme sorama.
862. Berermenge beşev köp, alarmange altav az.
863. Êlge koşulğan ârâyiş tapdı, êldin çıkқан âsâyiş tapdı.
864. Kigiz kimniki bolsa şunıñ bilegi qabarur.
865. Têgürmenge her ne kêlse ügürmeñ.
866. Mite yamanı têgürmeden bütün çıkar.
867. Yılanı öñde körseñ yanç, tüşde körseñ kenç.
868. Tüşke nêmeler kirmeydür, köñülge nêmeler kêlmeydür.
869. Qış keledi qılıçın südrep.
870. Birge vefâ miñge vefâ.
871. Köpni tilegi köl.
872. ‘İllet ketedı, ‘âdet kêtmeydi.
873. Tilengendın tilingen yañşı.
874. Yerden tapsañ sanap al, âşnâ bolsañ sınañ al.
875. Tamurıñnı yañşı dême, artıdın yaman çıkısa kaytar-sen.
876. İkilesi bir kişi, ‘arabamı têrkişi.
877. Ata anañ ölse ölsün, qadîr-dânıñ ölmesün.
878. Yañşı libâs tenğa ârâyiş, yañşı qoldaş cângâ âsâyiş.
879. Dostıñnı aşını düşmânıñça yêgil.
880. Dost kêlip düşmen işini qılmasun.
881. Âşnâ bolmaq âşân, cüdâ bolmaq müşkül.
882. Cân ağırtken dost bolmas.
883. Tüşke nême kirmeydi, düşmen nême demeydi.
884. Dostdın düşmennı farq êterge köp mülâhaza kerek ve ferâsetlik bilen hîle-kernı köp tecrebe kerek.
885. Kör bilen yoldaş bol, kör köñül birlen yoldaş bolma.
886. Boyım dek boy tapdım, köñlim dek köñül tapalmadım.
887. Piyâznı postı köp, yamanı dostı köp.
888. Qazuk başıda qar turmas, nâdân kişi dost bolmas.
889. Yamansız yañşı bolmas, yañşısız yaman bolmas.
890. Şabır qılğan may aşar, du‘â alğan köp yaşar.
891. Yat kötige yantak, inanmasañ yatıp bak.
892. Mestlik râstlik.
893. Bîkâr yürgendın köre bîkâr işlegen yañşı.
894. Bîkârdın Hüdâ bezer.



895. Bir künki işni értegeçe qoyma.
896. Kör qoyğannı sağ tapmas.
897. Ğam başkannı bit basar.
898. Mollanı aytkenini kııl, kıılğanını kıılma.
899. Âsmân uzak, yer qatığ.
900. Ğayretlikdin î mân qutulmas.
901. Cândın kécemey iş bitmes, qaşđ kıılmayın nefis ölmes.
902. Üç nemedede bahâ yok: atda bahâ yok, kıılıçda bahâ yok, pıçaqda bahâ yok.
903. Özi yoqnı közi yok.
904. Birim iki bolmadı, bêşim sığır bolmadı.
905. Tüşni hezl-keş kişige aytma.
906. Evveli yağşı bolsa âhîri şaylı<sup>130</sup> bolur.
907. Üy içide unı yok, tam başıda qoş tenûr.
908. Az az örgenip dâ nâ bolur, qatre qatre yığılıp deryâ bolur.
909. Baş başqa, yağırçaq taşqa.
910. Bardın teger, baldın tamar.
911. Yoğdın qaçar, yamandın tanar.
912. Köp yêr-men degen az yêr.
913. Baradigen üyiñge eşik yapma qatığ yüzünge.
914. Qoynıdın tökülse qonçıge teger.
915. Mingeni höküz, tilegeni toquzdan toquz.
916. Nasyadan ötkeni tégirmenden çıqqanı.
917. Özi yoqdağ, âvâzı oqdağ.
918. Yerge tüşken gül bolur, otke tüşken kül bolur.
919. Aç yürekke açığ sarımsaq.
920. Edebni bî-edebdin örgen.
921. Kemâl-i î mân şabır.
922. Şabır tégi sarıq altun.
923. Mezelik sözge her qanqa kulaq salsa bolur.
924. Her kim yürse yolını bilip, kêtmes ayağı tayılıp.
925. Baş yarılrsa bork içide, qol sinsa yeñ içide.
926. Qardın qutulup yamğurğa yoluqtım.
927. Âb-cuvâz<sup>131</sup> nevbetige qara.
928. Bilgeniñçe bitni basa kör.

<sup>130</sup> Sözcük Kıır. şay “dört dörtlük, mükemmel” şeklinde kullanılmaktadır (KTS-II, s. 698).

<sup>131</sup> Suyla çalışan tahıl öğütücü makine (ÖTİL-I, s. 515).

929. Âftâbda bit bakışar.
930. Buyursa erinmeŋ.
931. Üyni töri yaŋşı, yigitni zûrı yaŋşı, ƙarını gûrı yaŋşı.
932. Yaman aygırda yal bolmas, ölermede mâl bolmas, yaman arıda bal bolmas, susız yerde tal bolmas, ƙarımayın ƙal bolmas.
933. Yorğalikke yoldaş bolma.
934. Yüzi ƙızılını uyalturup bolmas.
935. Êlçini kèçik(k)enidin süyün.
936. Bolmağange boluşma.
937. Tègirmen aylanıp sümekke zûr kèldi.
938. Bir ƙış ƙuyançık ağırığı.
939. Sayaƙ yürgen tayaƙƙa ƙalur.
940. Kün körmegen körse kündüzi çerâğ yaƙar.
941. Öpke ciger aş bolur mu kelle paçalar birlen?
942. Ağırmas başƙa altun ısırğa.
943. Yer yutarge toymaydur, ot otunge toymaydur, köz körege toymaydur, ƙulak sözge toymaydur, köŋül oyğa toymaydur, bõri ƙoyğa toymaydur.
944. İşlegin işni ƙışda kiyer-sen ƙışni, işlemesen işni titrep çıkarar-sen ƙışni.
945. Aynı ètek bilen yapıp bolmas.
946. Ƙannı ƙan birlen yumaydı su birlen yuydı<sup>132</sup>.
947. Cân neme kèrek cânâne bolmasa, üy neme kèrek ğam-ğâne bolsa?
948. Ƙolıŋ maylı bolsa başıŋge sürt.
949. Yoknı yondurup bolmas, ƙuşnı ƙondurup bolmas.
950. Alevge kèlgen èlekni almas.
951. Üylikni tapmağan ƙişilikni tozdurar.
952. Oraƙçını yamanı oraƙ tanlar.
953. Ƙoyçı bir boranlık, batır bir oƙlık.
954. Uralmağan âdem kette keltek alıp yügürer.
955. Su kèter taş ƙalar, osma kèter ƙaş ƙalar.
956. Birevni üyige baƙma, bî-maħal eşikni ƙaƙma.
957. Kör tutƙanını ƙoymas, ker eşitkenini ƙoymas.
958. Talnı yumşağını ƙurt yer, âdemni yumşağını bit yer.
959. Her kim özini ayasa ƙişini ayaydı.
960. Cân cânğa köyedi, şiş kebâbge köyedi.
961. Keşşizlikdin ħafa bolmağıl, ayağsızlarğa baƙıp şükür ƙıl.

<sup>132</sup> Bu atasözü Dîvânu Lugâti't-Türk'te *kânıg kân bile yūmas* şeklinde görölmektedir (DLT, s. 378).

962. arası krngendin aldım dme, olinqe tgmegenni aldım dme.
963. Deryge hezl ılma su seni urutur, vliyge hezl ılma tpgn<sup>133</sup> urur.
964. Fi'lini kn tut, tenbeni<sup>134</sup> tn tut.
965. olk demni seyri yok, kembgal demni ayrı yok.
966. Ot ii avırmk, yel ii savırmk.
967. Her kimni ii emes ulk<sup>135</sup> urlamak<sup>136</sup>, medresege barıp toprak yalamk.
968. At ayaan yerge baar, u ayaan kkke baar.
969. Smiz urtnı uyası yangknı keveki.
970. Her kimni niyeti yoldaı.
971. Yaı niyyet yarım ml.
972. ler hkz baltadın taymas, talageng ta bolmas.
973. Yatıp aluna atıp al.
974. Atımnı ktim mnemes, atım eger cabdunı hlamas.
975. Ayagen kzge p ter, talaang ta tmes.
976. Uyat lmdin atı.
977. r yigitni uyalanı lgeni.
978. alavını tapsa ar yanar, alavını<sup>137</sup> tapmasa aal otun hem yanmas.
979. rtegi inı kke oyma.
980. ı tapsa yaz tapmas-sen, yaz tapsa ı tapmas-sen.
981. Fil-bng n bolsa dervzenı kette ıl.
982. kisi kpni szi p.
983. Kn kneip yırtıladı, tar tartııp yırtıladı.
984. Azı ıyı bolsa bolsun, baynı olı szlesn.
985. rmen yıanı gilgeni sinqeni.
986. Blngenni bri yr.
987. Baynı anı bay-tbet<sup>138</sup> ızanadı.

<sup>133</sup> “Soy” anlamına gelen *tpuk* szcg Tat. *tpek* “en kck ocuk; vris” olarak kullanılmaktadır (TATRS-II, s. 409).

<sup>134</sup> Farsa *tenbe* “kapının srgs, kolu” szcgdr (PED, s. 327). Szck Tacikede *tanba* “direk, destek” (TRS, s. 379), zb. *tamba* “kapıyı rtmek iin arkasına yaslanan aap, tahta” biimlerinde kullanılmaktadır (TL-II, s. 113).

<sup>135</sup> Szck zb. *ulo* “eitli yollarla (balama, dikme, yapıtırma, yamama, ivileme vs.) bir araya getirilen, birletirilen, eklenen, birkaç paradan oluan” eklinde kullanılmaktadır (TL-II, s. 272).

<sup>136</sup> *Ula-* “eklemek” fiili metinde yazım yanlııyla *urla-* biiminde yazılmıtır.

<sup>137</sup> “st ste dizmek, yımak; ocaa odunu st ste dizmek” anlamındaki *ala-* (TL-II, s. 543) fiilinden treyen bu szck zb. *alav* “ıra, tututurucu” biiminde kullanılmaktadır. Ayrıca bu szckten meydana gelen ve atasözünde grlen *alavını tap-* “odunu st ste dzgn bir ekilde dizerek yakmak; yol, are bulmak” deyimini de bulunmaktadır (TL-II, s. 545).

<sup>138</sup> Ataszlerinde “hizmeti, kle” anlamında kullanılan bu szck zb. *boytevat* “iri kpek; saları uzamı, st baı dklen insan” (TL-I, s. 127), Kır. *baydbt* “byk, iri kpek” (KTS-I, s. 173), Kaz. *baytbet* “iri kpek” (KAZTS, s. 77) biimlerinde kullanılmaktadır.

988. İçkeni aşu yok, itini atı bay-têbet.
989. Umı yoknu hûnı yok.
990. İtini ulığanını böri eşitmes, bürini ulığanını Teñri eşitmes.
991. Aytur yerde unutma, aytmas yerde özünü mütekellim tutma.
992. Sunı özi suyuğ erdi, neme koşup koyuğ kıldıñ?
993. Toğğan ay toğrağan ét, on beşide batar, tañda atar.
994. Közi yoknu sözi yok.
995. Yav kaçsa batur köpeyür.
996. Kaygunı köp tartsañ miñnetiñ artar.
997. Cende<sup>139</sup> bolsa bolsun gende<sup>140</sup> bolmasun.
998. Alevni tişi yok, hól kuruğka işi yok.
999. Sunı körüp etik saladı.
1000. İt itke buyuradı, it kıyruğıge buyuradı.
1001. Tülki inige bakıp oymasa qotur boladı<sup>141</sup>.
1002. Quşnu yamanı yafalağ, tüye kiçiki botalağ.
1003. İtini yamanı töşekdekidin ümîd kılar.
1004. Kişi gamı erte kirip kéc çıkar.
1005. Tütünü açığı morı biler.
1006. Özini işi pahtadın yeñil, kişini işi taşdın ağır.
1007. Kereklik taşnu ağır yok.
1008. Sen tınç koşnu tınç.
1009. Koşnuñni aşka örgetme, kötiñni osrukka örgetme.
1010. Yamanga gürda koşnu kılmasun.
1011. Koşnuñni oğrı tutma, öz öziñge hâzır bol.
1012. Yağşı koşnu ata ana, yaman koşnu başka belâ.
1013. Köp demek sözge mağrûrlik, köp yemek nefske memûrlik.
1014. Az demek hikmetke lâzım, az yemek şohbetke lâzım.
1015. Arqadağı söz ağıldağı boğ.
1016. Yağşını sözi kaymak, yamanı sözi toqmaq.
1017. Sözni anası kulağ, sunı anası bulaq.
1018. Sasığan ağızdın çirigen söz çıkar.
1019. Aytken sözni içkeri yutmaq bolmas.
1020. Bî-fayda sözni aytma, faydalık söz ayturdın qaytma.

<sup>139</sup> *Jende* “yamalı hırka” sözcüğü metinde *c*’li biçimde görülmektedir.

<sup>140</sup> Farsça *gende* “pis, kirli” (PED, s. 1099) sözcüğü metinde *kef* (كف) ile yazılmıştır.

<sup>141</sup> Bu atasözü *Dîvânu Lugâti’t-Türk*’te *tilkü öz inke ürse uduz bolur* şeklinde görülmektedir (DLT, s. 26).

1021. Tiliñni tut tişin sınmasun, âdemler saña külmesün.  
 1022. Otuz tişdin çıqqan söz otuz uruğ elge kèter.  
 1023. Köp söz eşekke yük.  
 1024. Keselni kelişi âsân, kètişi kıyın.  
 1025. İçin ağrısı ağızını tıy, köziñ ağrısı qolıñnı tıy.  
 1026. Şihhat tileseñ köp yeme, ‘izzet tileseñ köp dème.  
 1027. Köp dègen köp yañılur, köp yegen köp yıqılur.  
 1028. Sözni yamanı ‘sen çıq’, derd yamanı kıyançıq.  
 1029. Emân bolsa başım, yana çıkar bu saçım.  
 1030. Yerdin yer kıtluğ.  
 1031. Kesel bolup ölmedim, üzlüküp<sup>142</sup> öldim.  
 1032. Yağşı kèlse hût, yaman kèlse yut.  
 1033. Derdim bardur kişim yok, gamım bar gam kişim yok.  
 1034. Derdiñ tumav bolsun, küniñ tuman bolsun, tuman hevânı tâzeleydi, tumağ içni tâzeleydi.  
 1035. Kışın tuman birlen ötsün, keseliñ tumav birlen ötsün.  
 1036. Tenesi başqa derd bilmes, üyi başqa muñ bilmes.  
 1037. Yaman ağığa yağşı aş.  
 1038. İçin kètdi küçin kètdi.  
 1039. Ata körgen oq yonar, ene körgen ton piçer.  
 1040. Kıuş uyasıda körgenini kıladı.  
 1041. Körgen körgenini kıladı, kösev türkenini kıladı.  
 1042. Köp atқан bilen mirgen bolmas, köp aytқан bilen çèçèn bolmas.  
 1043. Örgengen köñül örtense kıoymas.  
 1044. Dost miñ bolsa hem az, düşmen bir bolsa hem köp.  
 1045. Tiğın sirke ‘aseldin tatlıq.  
 1046. Kıçkine taş yarar baş.  
 1047. Ölme atım, yaz kèlür yunuçqa biter.  
 1048. Yalğuz atnı çanı çıqmas, çanı çıksa danı çıqmas.  
 1049. Güştı sizniki, süyeki bizniki.  
 1050. ‘İlm kışda èriydi, yazda tonğadı.  
 1051. Sabaq müşkül bolsa oquğucını uyku basar.  
 1052. Okumak igne birlen kıduq kıazımak.  
 1053. Şâ’irğa üç nerse lâzım: söz ve âvâz ile sâz.  
 1054. Kıarındaşını aşka çakır, çâşke<sup>143</sup> çakırma.

<sup>142</sup> Sözcük Özb. *uzluk*- “hastalık nüksetmek, depresmek” biçiminde yaşamaktadır (ÖTİL-II, s. 265).

<sup>143</sup> Farsça *çâş* “ayıklanmış ekin, tahıl yığını” sözcüğüdür (PED, s. 386; ÖTİL-II, s. 380).

1055. Ayrılgen azadı, birikken ozadı.  
 1056. Aznı bilmegen köpni bilmes.  
 1057. Atdın yıkılsun, yav ölsün.  
 1058. Âdem bardur âdemlerniñ naqşıdur, âdem bardur hayvân andın yaqşıdur.  
 1059. Qazâ kelse köz kör bolur.  
 1060. Qul yazmay cezâ bërmes, bende yazmay belâ bërmes.  
 1061. Derd bërgen dermân bèredi.  
 1062. Qul ölmes, rızkı kemeymes.  
 1063. Hudâ ursa çâre yok, asray-men dese belâ yok.  
 1064. İçken ağızğa aş bere-men, yıglağan közge yaş bere-men.  
 1065. Rızkıman mañlayım, âşnâm belbağım.  
 1066. Özi yoqni Hudâyı hâzır.  
 1067. Dîv urgenni tégirmençi urar.  
 1068. Şûrlikke yer oyular.  
 1069. Cân barıda qazâ bar.  
 1070. Buyursa bala, buyurmasa belâ.  
 1071. Qırq yıl kırğın bolsa eceli yetken öledi.  
 1072. Kişidağı kilid âsmânda.  
 1073. Birni bërseñ maña, miñni bere-men saña.  
 1074. Özini bilmegen haqni bilmes.  
 1075. Haq süygenni halk süyer.  
 1076. Hudâdın qorqqan âdemdin qorqmas.  
 1077. Hudâ degen mahrûm qalmas.  
 1078. At arıqlıqda, kız yetimlikde.  
 1079. Bay bayğa baqar, su sayğa aqar.  
 1080. Tüpürgen tüpürükni qayıp almaydurlar.  
 1081. Arıqda aqqan sunıñ qadri yok.  
 1082. Qıldın qıldın tâze kıl.  
 1083. Tüye mu'âmelege çökedi.  
 1084. Selâm hem qarız, 'aleyk hem qarız.  
 1085. Hoşâmed deseñ qap qap, bir pul deseñ Semerqanddın tap.  
 1086. Her kim öz 'aybını bilse öz özini öldürür erdi.  
 1087. Tikendin gül biter, güldin tiken biter.  
 1088. 'Aybsız dost ahtarğan dostsız qalur.  
 1089. Köp yaşağan bilmes, köp kıdırğan bilür.  
 1090. Molla Mîr 'Aşûr, pulığa yaraşur.

1091. Tîz yürgen tîz çarçar.  
1092. Körpenge köre ayagıñ uzat.  
1093. Tilini saklağan başını kutkarur.  
1094. Tintekdin toğrı haber.  
1095. Hatunnıñ maşlahatı hatunge yaraydur.  
1096. Bal bal demek birlen ağız tatlık bolmaydur.  
1097. Dost birlen alıñ beriş kılma.  
1098. Köñöldin kélgen qoldın kélse hem kempağal pâdşâh bolur.  
1099. Helâl mâl zâyi‘ bolmas, nâ-ħağ mâl tîz zâyi‘ bolur.  
1100. Her kim öz ‘aybını bilmes.  
1101. Til kılıçdın ötkürdür.  
1102. Kılıç yarası biter, til yarası bitmes.  
1103. Eğri oltur toğrı sözle.  
1104. Zamâneğa boyın sunmağ kerek.  
1105. Qasâb üstühânını öz dostığa satar.  
1106. Söznıñ bardısığa qara.

## 2. Sonuç

Görüldüğü üzere, Ostroumov'un derlediği atasözlerinin sayısının fazlalığı bu çalışmanın sadece metin yayınıyla sınırlı tutulmasını gerektirmiştir. Ostroumov her ne kadar bu atasözlerini yirmi bir farklı konu alanına göre sınıflandırmış olsa da metnin içeriği, ihtiva ettiği sözcükler ve anlamlar açısından daha geniş bir kavram ve konu yelpazesine işaret etmektedir. Başka bir deyişle, bir atasöz, tamamen kapsadığı konu alanının ötesinde, içinde bulunduğu kavramlar ve anlamlar açısından daha geniş bir kavram ve konu alanını çağrıştırmalıdır. Bu nedenle, atasözlerinin kavram alanları bakımından detaylı bir şekilde ele alınması gerekliliği doğmaktadır ve bu da metni, söz varlığı incelemeleri açısından daha değerli kılmaktadır.

Ayrıca atasözleri çok çeşitli soyut ve somut anlam varlığı bakımından da dikkat çekmektedir. Bilindiği üzere, ifade ettiği gerçek anlamın dışında başka anlamları ifade eden atasözleri bütünüyle ya da kısmen mutlaka metaforik (deyim aktarmalı, eğretilmeli) ya da metonimik (ad aktarmalı, düz değişmeceli) süreçlere işaret etmektedir. Metinde bu türden *it hürer kervân keçer* 835 “it ürür kervan yürür”, *koradın ayrılğan koyunu böri yutar* 822 “sürüden ayrılan koyunu kurt kapar” gibi atasözleri bütünüyle kendi anlamı dışında metaforlaşmaya bağlı olarak ortaya çıkan soyut birer anlamı göstermektedir. Metindeki kimi atasözlerinin metafor ve metonimi ile ilişkisi ise bünyesinde bulundurduğu deyimsele ifade ve sözcüklerle ilişkili olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin *tilini saklağan başını kutkarur* 1093 “dilini tutan başını kurtarır” atasözünde *tilini sakla-* ve *başını kutkar-* deyimlerinde metonimik bir şekilde organ adı olan *til-* sözcüğüyle “söz, konuşma” ve *baş* sözcüğüyle de “kişinin kendisi” kastedilmiştir. Metinde bunun gibi dikkat çeken çeşitli seviyelerdeki metafor ve metonimi süreçleri atasözlerinin metafor ve metonimileşmeleri bakımından da ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Atasözlerinin dil özelliklerine gelince gramer yapısı büyük çoğunlukla Çağatay Türkçesi özelliklerini taşımakla birlikte *e > ü* değişimiyle *süy-* “sevmek” (< seb-) 550, *tüye* “deve” (< tebe) 443; *b > p* değişimiyle *piş-* “pişmek” (< bış-) 138, *piç-* “biçmek” (< biç-) 1039, *piçak* “bıçak” (< bıçağ) 290; *k > ğ* değişimiyle *gaz* “kaz” (< kaz-) 378; *η > y* değişimiyle *süyek* “kemik; akraba” (< süñük) 349, *köylek* “gömlek” (< köñlek) 382; *s > ç* değişimiyle *çıç-* “sışmak” (< sıç-) 220, *çıçkan* “fare” (< sıçğan) 265, *çüçü-* “tatlılaşmak” (< süçig) 326, *çoz-* “uzatmak” (< soz-) 443; *y > c* değişimiyle *cır* “şarkı, türkü” (< yır) 338 gibi örnekleri de bünyesinde barındırmaktadır.

Bunun dışında +A / y + *dur-* + *kişi zamiri* şimdiki zaman yapısındaki *dur-* fiilinin -r sesi kimi örneklerde düşmekte ve önündeki ünlü düzleşmektedir: *boladı* 4, *tüşedi* 10, *sığmaydı* 14, *acratmaydı* 71, *koşulmaydı* 89, *karaydı* 90, *aladı* 113, *qalmaydı* 130, *çıkadı* 172, *oynaydı* 173, *köteredi* 173, *kiredi* 185, *öledi* 283, *tohtamaydı* 502, *kétmeydi* 502, *içedi* 503, *tartadı* 503, *süyedi* 550, *taşlamaydı* 557, *yetedi* 591, *talaydı* 789 vs.

Atasözlerinde ağızlara özgü şu özellikler de dikkat çekmektedir: *tumağ* 1034 ~ *tumav* 1035 “nezle, tumağı”, *açlık* 120 ~ *açlık* 634 “açlık”, *ağrı-* 72 ~ *ağru-* 572 “ağrımak”, *arpa* 203 ~ *arfa* 153 “arpa”, *batır* 239 ~ *batır* 139 “batur, bahadır”, *bitir-* 858 ~ *bitür-* 248 “bitirmek”, *dân* 358 ~ *dâne* 109 “tane, tohum”, *etik* 45 ~ *étük* 520 “çizme”, *gedâ* 163 ~ *gedây* 201 “fakir, yoksul”, *Hudây* 24 ~ *Hudâ* 311 “Allah”, *muşık* 365 ~ *müşik* 281 ~ *müşük* 768 “kedi”, *oltur-* 361 ~ *otur-* 138 “oturmak”, *sarığ* 796 ~ *sarığ* 285 ~ *sarı* 681 “sarı”, *sipâhî* 692 ~ *sipâyi* 30 “asker”, *taş* 400 ~ *tış* 122 “dış”, *tépe* 273 ~ *tefe* 769 “tepe”, *tüpük* 475 ~ *tüpürük* 1080 “tükürük”, *yarğuçak* 697 ~ *yarğuçek* 398 ~ *yağırçak* 909 “el değirmeni”, *dav* 244 ~ *da'vâ* 75 “dava” vs.



Elimizdeki atasözlerinin *sosyal ve kültürel hayat, dünya görüşü, ahlaki normlar, insan ilişkileri* başta olmak üzere içerdiği geniş temalar ayrı ayrı çalışmaların konusu olacak niteliktedir. Diğer ilgili çalışmalarda yer alan atasözlerini de ekleyerek Çağatay Türkçesi atasözlerinin tasnifi, bu atasözlerinden hareketle Doğu Türklüğünün kültürü, değer yargıları, tutum ve davranışları, bu atasözleriyle diğer Türk lehçeleri arasındaki benzerlikler, atasözlerindeki diyalektolojik özellikler, metafor ve metonimi gibi konulardaki çalışmalarımız devam etmektedir.

Sonuç itibarıyla Doğu Türklüğünün asırlardır biriktirdiği zengin hayat tecrübesinin bir ürünü olan ve 19. yüzyılda halk ağzından derlenerek kayda geçen bu atasözü örnekleri tarihsel dil bilimi, anlam bilimi, etimoloji, halk bilimi araştırmalarına katkı sağlayacaktır.

#### Kısaltmalar

B	Bâburnâme (Thackston)
BV	Bedâyi'ü'l-Vasâf
DLT	Dîvânu Lugâti't-Türk
DTO	Dictionnaire Turk-Oriental
ÇS	Çagataische Sprachstudien
FK	Fevâ'idü'l-Kiber
EDPT	An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish
HE	Hayretü'l-Ebrâr
Kaz.	Kazak Türkçesi
KAZTS	Kazak Tilinin Sözdüğü
Kır.	Kırgız Türkçesi
KOS	Kırgızça-Orusça Sözdük
KTS	Kırgız Tilinin Sözdüğü
MK	Mahbûbu'l-Kulûb
NM	Nesâyimü'l-Maḥabbe min Şemâyimi'l-Fütüvve
NRS	Nogaysko-Russkiy Slovar'
OTL	Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat
ÖTİL	Özbek Tilining İzahli Luğati
Özb.	Özbek Türkçesi
PED	Persian-English Dictionary
Tat.	Tatar Türkçesi
ŞS	Şeyh Süleyman Efendi
S	Sanglax
TATRS	Tatarça-Rusça Sözlük
TRS	Tacikçe-Rusça Sözlük
URS	Uygursko-Russkiy Slovar'
Uyg.	Uygur Türkçesi

### Kaynaklar

- Akmataliyev, A. (Ed.). (2015). *Kırgız tilinin sözdüğü I-II*. Bişkek: Avrasya Press.
- Alî Şîr Nevâyî (1993). *Mahbûbu'l-Kulûb*. Haz. Zuhâl Kargı Ölmez, (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Alî Şîr Nevâyî (1996). *Fevâ'idü'l-Kiber*. Haz. Önal Kaya, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Alî Şîr Nevâyî (1996). *Nesâyimü'l-Mahabbe min Şemâyimi'l-Fütüvve*. Haz. Kemal Eraslan, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Alî Şîr Nevâyî (2002). *Bedâyi'u'l-Vasaf*. Haz. Kaya Türkay, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Alî Şîr Nevâyî (2015). *Hayretü'l-Ebrâr*. Haz. Vahit Türk, Şaban Doğan, Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Baskakov, N. A. (1963). *Nogaysko-russkiy slovar'*. Moskova: Gosudarstvennoye İzdatel'stvo İnostrannıx i Natsional'nıx Slovarey.
- Bertels, Ye. E. (1954). *Taciksko-russkiy slovar'*. Moskova: Akademiya Nauk Tacikskoy SSR.
- Canuzakov, T. (1999). *Kazak tiliniñ sözdigi*. Almatı: Dayk-Press Yayınevi.
- Clauson G. (1960). *Muhammad Mahdî Xân Sanglax: A Persian guide to the Turkish language*. London: Messrs Luzac.
- Clauson G. (1972). *An etymological dictionary of pre-thirteenth-century Turkish*. London: Oxford University Press.
- Devellioğlu F. (2010). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Ercilasun, A. B. ve Akkoyunlu Z. (2014). *Kâşgarlı Mahmud Dîvânu Lugâti't-Türk*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kaymaz, Z. (2020). Çağatay Türkçesi metinlerindeki atasözleri varlığı. *VII. Uluslararası Türk Dili Kurultayı 24-28 Eylül 2012, II*, 2363-2396.
- Marufov Z. M. (1981). *O'zbek tilining izohli lugati I-II*. Moskova: İzdatel'stva Russkiy Yazık.
- Necip, E. N. (1968). *Uygursko-russkiy slovar'*. Moskova: İzdatel'stvo Sovetskaya Entsiklopediya.
- Ostroumov, N. P. (1888). *Poslovitsı tuzemnago naseleniya Turkestanskago kraya*. Trudı Sır-Dar'inskago Oblastnago Statistiçeskago Komiteta v 1887-1888, Tipo-Litografiya S. İ. Lahtina, Taşkent.
- Ostroumov, N. P. (1891). *Poslovitsı i pogovorki tuzemnago naseleniya turkestanskago kraya*. Sbornik Materialov dlya Statistiki Sır-Dar'inskoy Oblasti, İzdaniye Sır-Dar'inskago Oblastnago Statistiçeskago Komiteta, Tipo-Litografiya S. İ. Lahtina, Taşkent.
- Ostroumov, N. P. (1895). *Sartı: etnografiçeskie materialı: poslovitsı i zagadki Sartov*. Taşkent: Vıpusk Tretiy.
- Pavet de Courteille, M. (1870). *El-lugâtu'n-Nevâ'yye ve'l-istişhâdâtu'l-Çagata'iyye. Dictionnaire Turk-oriental, destiné princippalmnt à faciliter la lecture des ouvrages de Bâber, d'Aboul-Gâzi et de Mir-Ali-Chir-Navâi*. Paris.
- Şejx Sulejman Efendi's *Çagataj-Osmanisches Wörterbuch* (1902). Haz. Ignaz Kúnos, Budapest.
- Steingass, F. (1998). *A comprehensive Persian-English dictionary*. Beirut, Lebanon.
- Tatarça-rusça süzlek I-II. (2007). Kazan: Mâgarif Nâşriyatı.

Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Kalp. Güncel Türkçe sözlük içinde*. (2024, 20 Mayıs). Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr/>

Vámbéry H. (1867). *Čagataische sprachstudien*. Leipzig.

Vámbéry, H. (1890). Die Sarten und ihre sprache. *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft*, 44(2), 203-255.

Yudahin, K. K. (1985). *Kırgızça-oruşça sözdük I-II*. Frunze: Sovetskaya Entsiklopediya

Zahirüddin Muhammed Bâbur Mirza. (1993). *Bâburnâme I-III*. Haz. W. M. Thackston Jr. Yayınlayanlar: Şinasi Tekin, Gönül Alpay Tekin. Cambridge: Harvard Üniversitesi.

### Extended Abstract

In the second half of the 19th century, under the influence of Orientalism, Western and Russian Orientalists began the first exploratory and folk narrative collection activities in various regions of the Turkic world, especially in the field of language and culture, in order to obtain information about the languages, cultures, and geography of Eastern societies. The content of these compilations is varied and includes many examples of folk literature, among which proverbs are the literary genre that have attracted the most attention from Orientalists.

However, although the first collections of proverbs used among the people coincide with the last periods of Chagatay, proverbs have been frequently found in Chagatay texts from the very beginning. For example, proverbs such as *uşaqlar işi nime bolmas, piste kabuzağı kime bolmas* (MK s. 321), *sunuñ mezesi muz bile aşnuñ ta'mı tuz bile* (MK s. 319), *yasañçaq merdâne bolmas, köpelek pervanâ bolmas* (MK s. 320), *ikki kılıç bir kında bola almas* (NM § 592/s. 368), *oķi ki yaddın çıktı anı kıyarsa bolmas* (NM § 699/s. 412), *kaşşâb köp bolsa koy murdâr öler* (FK 182/1), *altun ısırga kulağ ağırtur, zer-ħal ötüik ayak ağırtur* (HE 1850), *her koyını öz ayağı birle as* (HE 3751), *ni ikseñ anı oķ orar-sin* (BV 172/6), *kapudakını kapmasa karıguça kayğurur* (B I/73a8-9), *inanmağın dostuñğa, saman tıkar postuñğa* (B I/78b7), *düşman ne demäs, tüşkâ ne kirmäs* (B II/144b12-13), which we have identified in the works of Alî Shîr Navâ'î and Baburnama, are just a few of them. In fact, Kaymaz, in his study entitled *Çağatay Türkçesi Metinlerindeki Atasözleri Varlığı*, has identified 285 proverbs from Chagatay texts of different periods and states that most of them are still in use today. According to him, Alî Shîr Navâ'î and Lutfî stand out as the poets who used proverbs the most in their poems (Kaymaz, 2020: p. 2393).

As for the activities of collecting folk narratives, the first examples of proverbs collected from Turkestan can be found in Arminius Vámbéry's *Čagataische Sprachstudien* published in 1867. Between pages 44-58 of this work contain 112 proverbs under the title *Bir Nêçe Uzbek Nakıllar Beyanıda Turur* (Einige Özbekische Sprüchwörter). Later on, inspired by the examples of Vámbéry, Ostroumov began to collect the proverbs of the region. Ostroumov published the first part of proverbs in 1888 under the title *Poslovitsı tuzemnago naseleniya Turkestanskago kraya* (Proverbs of the local people of the Turkestan region) and the second part in 1891 in Tashkent under the title *Poslovitsı i pogovorki tuzemnago naseleniya Turkestanskago kraya* (Proverbs and idioms of the local people of the Turkestan region). The introduction to this collection of 1106 proverbs is entitled *Uşbu Türkistân Vilâyetiniñ Barça Halklarınıñ Ba'zı Sözlerini Arasında Sözleydurğan Maqalları*, and the term *maqal* is used here as a synonym for proverb. Later, in 1890, Vámbéry published the Arabic text and German translation of the 486 proverbs published by Ostroumov in 1888 under the title *Die Sarten und ihre Sprache*.

Due to the large number of proverbs compiled by Ostroumov, it was necessary to limit this article to the publication of the text only. The wide range of themes contained in the proverbs in our possession, including *social and cultural life, world view, moral norms, human relations*, are of a nature to be the subject of separate studies. Although Ostroumov categorises these proverbs according to twenty-one different subject areas, the words and meanings contained in the text point to even more diverse subject and conceptual areas. In other words, a proverb, in terms of its individual words and meanings, can evoke many other concepts and subject areas in addition to the subject area in which it is included as a whole. Therefore, it is possible to reveal a wider range of concepts than Ostroumov's classification when independent words are taken into account. From this point of view, it is necessary to study proverbs in detail in terms of their conceptual areas, and this makes the text much more valuable in terms of vocabulary analysis.

As for the linguistic features of the proverbs, although the grammatical structure mostly bears the characteristics of Chagatay, it also contains examples such as *süy-* “to love” (< seb-) 550, *tüye* “camel” (< tebe) 443 with the change  $e > ü$ ; *piş-* “be cooked” (< bış-) 138, *piç-* “to cut” (< biç-) 1039, *pıçak* “knife” (< bıçak) 290 with the change  $b > p$ ; *ğaz* “goose” (< kaz-) 378 with the change  $k > ğ$ ; *süyek* “bone; relative” (< süñük) 349, *köylek* “shirt” (< köñlek) 382 with the change  $\eta > y$ ; *çıç-* “to shit” (< sıç-) 220, *çıçkan* “mouse” (< sıçğan) 265, *çüçü-* “to sweeten” (< süçig) 326 with the change  $s > ç$ ; *cır* “song, folk song” (< yır) 338 with the change  $y > c$ .



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/3 2024 s. 945-957, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

**TARAMA SÖZLÜĞÜ'NDE OLUMSUZ İNSAN KARAKTERLERİNİ ADLANDIRAN  
SÖZLERİN DUYGU ULAMI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Özgül ÖZBEK\***

*Geliş Tarihi: 21 Mart 2024*

*Kabul Tarihi: 9 Haziran 2024*

**Öz**

Çalışmada *XIII. Yüzyıldan Beri Türkiye Türkçesiyle Yazılmış Kitaplardan Toplanan Tanıklarıyla Tarama Sözlüğü* adlı eserden hareketle Türkçede insanın olumsuz karakterlerini gösteren sözlerin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Eser Türkçenin en önemli sözlüklerinden biridir ve Türkçenin tarihsel sürecini ortaya çıkarması bakımından araştırmacılar için çok önemli bir kaynak kitap niteliğindedir. İnsanın olumsuz karakterlerinin birçok yönü vardır. Örneğin eserde insanın cimriliği *cığan* "cimri, bahil, hasis" sözleriyle, cahilliği *bilmez* "bilmeyen, cahil" veya *bilüsüz* "bilgisiz, cahil" gibi sözlerle, cesaretsizliği *babak* "korkak" sözüyle yer almaktadır. Eserde insanın hangi olumsuz karakterlerinin hangi sözlerle ifade edildiğini tespit etmek, Türkçe kavram dünyasının zenginliğini ortaya koymak, dolayısıyla Türkçenin gücünü göstermek açısından önemlidir.


**Anahtar Sözcükler:** Tarama Sözlüğü, karakter, kavram, söz varlığı, cimrilik.

**WORDS MENTIONED IN "TARAMA SÖZLÜĞÜ" INDICATING  
NEGATIVE SIDES IN HUMAN CHARACTER**

**Abstract**

In this paper, it is aimed to reveal the words showing the human negative character in Turkish, based on the work named "XIII. Yüzyıldan Beri Türkiye Türkçesiyle Yazılmış Kitaplardan Toplanan Tanıklarıyla Tarama Sözlüğü" (Browsing Dictionary with testimonials collected from books written in Turkish in 13th Century). This work is not only one of the most important Turkish dictionaries but also a significant source for researchers in terms of revealing the historical process of Turkish language. There are many aspects of negative side of human character. For instance, here human stinginess is defined as: *cığan* "parsimonius", his ignorance as: *bilmez* "ignorant" or *bilüsüz* "ignorant", his discouragement as: *babak* "coward". It is important to set which negative characters are stated in which words to reveal the richness of the world of Turkish notion, and therefore to display the power of Turkish language

**Keywords:** Tarama Sözlüğü, human character, concept, vocabulary, stinginess.

\*  Arş. Gör. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, [ozgulozbek@comu.edu.tr](mailto:ozgulozbek@comu.edu.tr)

## Giriş

İnsan, yaşamını sürdürmesi için ona gerekli olan her şeyi tanınması, hayatını nasıl sürdüreceğine yön vermesi gibi birçok nedenden dolayı kavramları adlandırma gereği hissetmiştir. Kişi arzularını, isteklerini, olan veya olacak bir durumu dile getirirken çeşitli sözcüklerden faydalanır. Huber, dünyanın sonsuz nesne ve olgular bütünü olduğunu ve bunun ilk bakışta bir karmaşa gibi görüldüğünü dile getirerek insanların, aralarındaki benzerliklere göre nesne ve olguları gözlemleyip gruplayarak kavramları oluşturduğunu, kavramlara verilen adlara da sözcük dendiğini dile getirmiştir (Huber, 2013, s. 149-150). Bu kavramlar da kendi arasında çeşitli sınıflandırmalara tabi olabilmektedir. Özellikle insanların karakter dünyasının çeşitliliği, bu karakterlere sahip olan ya da sahip olanlarla iletişim kurmak zorunda olanlar tarafından tanımlanması ve bilinmesi gerekli alanlardan biri olmuştur.

Öncelikle olumsuz kavramının tanımına göz atılacak olursa; Türkçe Sözlük'te *olumsuz* sözcüğüne şu anlamlar verilmiştir:

1. Yapıcı ve yararlı olmayan, hiçbir sonuca ulaşmayan, gözetilen amaca veya beklenilene uygun olmayan, menfi, negatif.
2. Onaylamayan, kabul etmeyen, aleyhte olan.
3. *mec.* Davranışları beğenilmeyen, yıkıcı düşünceleri olan, zararlı, menfi.
4. *db.* Olumsuzluk anlatan (kelime, cümle), menfi.
5. *fel.* Bir şeyi inkâr eden, inkâr veya ret özelliği taşıyan (2011, s. 1800).

Bunun yanında olumsuzluğun sadece dil bilgisi açısından ele alındığı tanımlar da vardır. Örneğin Korkmaz *olumsuzluğu*: “Cümlede yüklem bildirdiği oluş ve kılışın olumsuz olarak gerçekleştiğini gösteren dil bilgisi kategorisi. Türkçede fiile olumsuzluk kavramı *-mA-* ekiyle, ad cümlelerinde *değil* kelimesinin eklenmesiyle verilir.” (Korkmaz, 2007, s. 162) şeklinde açıklamıştır.

İmer vd. konuyu *olumsuz / olumsuzluk* başlığı altında “Tümcenin içerdiği anlamın bir bölümünü ya da bütünü yadsımayı anlatan süreç ya da yapı” şeklinde tanımlayarak, yüklemi eylem olan tümcelerde eyleme *-mA* ekinin eklenmesi, yüklemi adsıl olan tümcelerde *değil* parçacığı ve *yok* sözcüğünün kullanımıyla Türkçede üç ayrı yapının olumsuzluk belirttiğini bildirmiştir (İmer vd., 2019, s. 205).

Diğer taraftan olumsuzluk konusu bugüne kadar birçok çalışma tarafından çeşitli açılardan incelenmiştir. Örneğin;

Olumsuzluk kavramı, temel olarak iki alanda değerlendirilebilir: biçimbirimsel düzlemde ve söylemsel/bağlamsal düzlemde. Biçimbirimsel düzlemde olumsuzluk, bir nesnenin veya durumun yokluğunu belirtebildiği gibi bir eylemin de gerçekleşmediğini ekler veya olumsuzluk bildiren zarf, bağlaç, fiil gibi kelime türleriyle anlatılmaktadır. Söylemsel / bağlamsal düzlemdeki olumsuzlukta ise devreye yüzey yapıdan ziyade derin yapı girmektedir. Bu durumda kelimenin anlamında çağrışımlar, mecazlar, sezdirmeler, inkârlar, kinaye ve taşlamalar rol oynamaktadır. Dolayısıyla olumsuzluğu yalnızca kelime ya da yalnızca bağımsız biçimbirimler boyutuyla incelemek doğru bir yaklaşım olmamaktadır (Hirik, 2014, s. 351).

açıklamasında Hirik olumsuzluğun, dilin gerek biçim gerekse anlam alanlarında incelenebilen bir konusu olduğundan söz eder.

Erten ise *+sIz* eki üzerine yaptığı bir çalışmada olumsuzlukla ilgili şunları söyler:

Olumsuz terimi bir şeyin zıddı, karşıtı; bulunmama, içermeme, yokluk anlamındadır. Fakat biz olumsuz kelimesine, tasvip edilmeyen, doğru olmadığı herkes tarafından kabul edilen vb. başka anlamlar da yükleriz; hatta olumsuz terimini bu anlamıyla kabul ederiz. Örneğin: Yalan söylemek, insanların arkasından konuşmak, hile yapmak gibi. Oysa +sLz eki ile yapılan kelimelere bakıldığında hep karşıtlık, bulunmama, yokluk özellikleriyle karşılaşırız: parasız (adam) örneğinde parasız, parası olmayan anlamındadır. Peki, parasız bir adam olumsuz bir adam mıdır? Hayır. Buna karşılık hile yapmak olumsuz bir davranıştır ( Erten, 2007, s. 1169).

Hengirmen ise *olumsuzluğu* “Belirli bir bilgiyi, yargıyı, olayı vb.yi gerçekleşmeme, geçerli olmama, bulundurmama vb. açılardan aktarma durumu.” olarak tanımlamıştır (Hengirmen, 1999, s. 286).

Börekçi; nesne, kavram veya durumun kişiye göre istenen ya da istenmeyen olmasının ad, sıfat ve fiilleri de etkilediğini, “güzel, iyi, mutlu...” gibi sıfatların, “başarı, orman, vatan” gibi isimlerin, “kazan-, yüksel-...” gibi fiillerin “olumlu” duygular uyandırdığını, “çirkin, kötü...” gibi sıfatların, “deprem, savaş...” gibi isimlerin ve “kork-, ağla-...” gibi fiillerin ise olumsuz çağrışımlar yarattığını belirtir. Tüm bunların yanında “uçgen, bir, yol, git-...” gibi yansız nitelik, kavram ve eylemlerden de söz ederek, nesne veya durumun içerdiği iyi-kötü, güzel-çirkin gibi karşıtlıklarının anlam bilim düzeyinde “duyuşsal ulamı” (catégorie thymique) oluşturduğu varsayılırsa bu karşıtlıklardan ilkinin “olumluluk” (euphorie), ikincisinin “olumsuzluk” (dysphorie) üçüncüsünün “genellik” (aphorie) kavramıyla ortaya konabilen diziler (paradigmalar) oluşturduğunu belirtir (Börekçi, 2003, s. 45-46).

Hirik duygu değerinin bir kelime ya da kelime grubunun sözlük anlamı dışında bazen özel, çoğu zaman da genel duygusal anlam alanını gösterdiğini belirterek kelimelerin farklı nedenlerle sözlük anlamıyla bağlantılı / bağlantısız olarak çeşitli duyguları temsil edebildiğini ve çağrışım değerleri taşıyabildiğini dile getirir (Hirik, 2017, s. 1731).

İlhan ve Kabadayı *Türk Dilinde Olumsuzluk* adlı çalışmalarında konuyu anlamsal ve yapısal olmak üzere iki başlıkta incelemişlerdir. Buna göre söz konusu çalışmada olumsuzluğun anlamsal boyutuyla ilgili şu bilgiler verilir:

Olumlu anlam taşıyan kelimelerin bağdaştırmalar veya alışılmamış bağdaştırmalar yoluyla olumsuz bir çağrışım değeriyle sözdiziminde kullanılması, sözdiziminde kelimelere yüklenen anlamlarla olumsuz bir durum ifade etmesi anlamsal olumsuzluktur. Ayrıca dilin bilinmeyen tarihlerinden itibaren olumsuz anlamlar yüklenerek dil sistemi içerisinde kullanılan bütün isim, sıfat, fiil gibi olumsuz anlamlı kelimeler ile sözdizimine olumsuzluk anlamı katan bağlaç, edat gibi görevli kelimeler de anlamsal olumsuzluk içerisinde değerlendirilmelidir” (İlhan ve Kabadayı, 2017, s. 33).

Öte yandan yine aynı çalışmada olumluluk ya da olumsuzluğun her zaman ek ya da kelimelerle ifade edilmediğinin, bazen olumsuz şekillerle olumlu durumun, bazen de olumlu anlam taşıyan kelimelerle olumsuz bir durumun ifade edilebildiği belirtilerek aşağıdaki örnekler verilir:

“*Ne çalıştı ne dinlendi, zamanını boşa harcadı* (Hem çalışmadı hem de dinlenmedi, zamanını boşa harcadı.) (Yapısal olumluluk-anlamsal olumsuzluk)

*Beyni sulanmış adamdan ne hayır çıkar?* (Beyni sulanmış adamdan bir hayır çıkmaz) (yapısal olumluluk- anlamsal olumsuzluk)

*Bu çocuk çirkin değil.* (Bu çocuk güzel.) (Yapısal olumsuzluk-anlamsal olumluluk) (İlhan ve Kabadayı, 2017, s. 34).

Tüm bu açıklamalardan yola çıkılacak olursa en genel bakış açısıyla ifade edilmek istenen düşüncelerin insanın görüşüne bağlı olarak istenen, sevilen, yararlı görülen özelliklerin olumlu; aksi durumların olumsuz olarak nitelendiğini, bunu dile getiren cümlelerin kuruluş biçiminin belirli özellikler taşıdığını belirtmek gerekir. Konu bu hâliyle hem biçimsel hem de anlamsal açıdan ele alınabilmektedir. Dolayısıyla olumsuzluk kavramı hem dil bilimsel hem de anlam bilimsel boyutuyla değerlendirilmesi gereken bir konudur.

İnsan karakterleri, çağrıştırdığı duygulardan hareketle olumlu veya olumsuz anlama sahip olabilmektedir. Bu çalışmada *XIII. Yüzyıldan Beri Türkiye Türkçesiyle Yazılmış Kitaplardan Toplanan Tanıklarıyla Tarama Sözlüğü'nde (I-VI. Cilt)* (TS) yer alan olumsuz olarak nitelenebilecek insan karakterlerine ait söz varlığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Türkçenin söz konusu tarihsel gelişim sürecinde olumsuz insan karakterlerini hangi sözcüklerle karşıladığını belirlemenin dönemin konuyla ilgili söz varlığını ortaya çıkarmak açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma, *XIII. Yüzyıldan Beri Türkiye Türkçesiyle Yazılmış Kitaplardan Toplanan Tanıklarıyla Tarama Sözlüğü'nün* (TS) (I-VI Cilt) taranmasıyla elde edilen insanın olumsuz karakterlerini adlandıran sözcükler, yine söz konusu eserde bu sözcüklere verilen anlamlar ve olumsuz olarak nitelenen karakterlerin ortak özelliklerden yola çıkılarak sınıflandırılması üzerinedir. Dolayısıyla çalışma, olumsuzluğun anlamsal boyutuyla ilgilidir. Çalışmada öncelikle Sözlük taranarak olumsuz insan karakterlerine ait sözcükler elde edilmiş, daha sonra Sözlük'teki anlamları dikkate alınarak duygu ulamı açısından sınıflandırılmış ve her başlık altında sözcükler, Sözlük'te verilen anlamlarıyla yer almıştır. Sözlük'te sözcüklere birden fazla anlam verildiği de görülmektedir. Böyle durumda sözcüğün sadece bir anlamı dikkate alınmış ve uygun başlık altında değerlendirilmiştir.

## 1. Tarama Sözlüğü'nde Olumsuz İnsan Karakterleri

### 1.1. Açgözlü

**soğumsuz:** Kanaatsız, tamahkâr, haris, pisboğaz. (TS V, s. 3498)

**sok:** Harîs, tamahkâr. (TS V, s. 3499)

### 1.2. Ağzı bozuk

**dili zifir:** Ağzı bozuk. (TS II, s. 1153)

**sol ağızlu:** Aksi, ters konuşan, şom ağızlı. (TS V, s. 3504)

**yoğun sözlü:** Kaba sözlü. (TS VI, s. 4635)

### 1.3. Aptal- Ahmak

**beynisüz:** Beyinsiz, ahmak, anlayışsız, kafasız. (TS I, s. 529)

**ende baş:** Sersem, akılsız baş. (TS III, s. 1466).

**göñüllü:** 4. Bön, sersem. (TS III, s. 1770)

**mank:** Ahmak, akılsız, mankafa, sersem. (TS IV, s. 2796)

**sankı, (sañgi):** Şaşkın, sersem, ahmak, şüphe ve tereddüt içinde. (TS V, s. 3304)

**sıñarı:** 1. Aşağılık, bayağı, yoksul, akıl yoksulu. (TS V, s. 3431)

**usdan alu:** Akılsız, akıldan mahrum, akıl yoksulu. (TS VI, s. 3993)



**uya:** 1. Ahmak, sersem, ebleh, uysal. (TS VI, s. 4022)

#### 1.4. Beceriksiz

**çolpa, (çulpa):** Bön, beceriksiz, âciz, zavallı. (TS II, s. 939)

**emsiz:** Beceriksiz. (TS III, s. 1465)

**yalpak:** 1. Şaşkın, beceriksiz. (TS VI, s. 4258)

#### 1.5. Bencil

**kendözün görücü, (kendin görücü):** Hotbin, bencil. (TS IV, s. 2419)

#### 1.6. Cahil

**bilmez:** Bilmeyen cahil. (TS I, s. 567)

**bilüsüz:** Bilgisiz, cahil. (TS I, s. 575)

**cahilceler:** Cahillik durumunda olanlar. (TS II, s. 747)

#### 1.7. Cana Kasteden

**kanlu:** Katil. (TS IV, s. 2237)

#### 1.8. Cimri-Müsrif

**avcı delik:** Para tutmaz. (TS I, s. 282)

**cığan:** 1. Cimri, bahil, hasis. (TS II, s. 765)

**cimri:** 1. Soysuz, hasis, âdi, değersiz, sefil, ayak takımı, baldırı çıplak. (TS II, s. 774)

**var yimez:** Pinti, hasis. (TS VI, s. 4163)

#### 1.9. Çirkin-Pis

**dürük yüzlü, (dürük, yüzü dürük):** Buruşuk suratlı, ekşi yüzlü, abus. (TS II, s. 1334)

**yiğrenci:** İğrenç, pis, mürdar. (TS VI, s. 4597)

#### 1.10. Dalkavuk, Yaltakçı

**dilkicek:** Dalkavuk, yaltakçı. (TS II, s. 1153)

**yaldak, (yaltak):** Riyakâr, mütebasbıs, yaltaklanan, müdaheneci, dalkavuk, mürai. (TS VI, s. 4232)

#### 1.11. Dedikoducu

**kovcu, (koğcu, koğucu, kovucu):** Münafık, gammaz, kov getirip götüren. (TS IV, s. 2676)

#### 1.12. Değersiz

**asılsız:** Soysuz, asaletsiz. (TS I, s. 244)

**aşağa kalmış:** Pespaye, furûmaye, alçak. (TS I, s. 260)

**çımara, (çumara) :** Önemsiz adam, fakir. (TS II, s. 897)

**eksikli, (eksüklü):** 1. Eksiği bulunan, kusurlu, âciz, kemter. (TS III, s. 1412)

**girindi:** Ne idiği belirsiz. (TS III, s. 1705)

**yaramaz:** Faydasız, boş, uygunsuz, zararlı, fena, kötü. (TS VI, s. 4325)

### 1.13. Doğru Yolda Olmayan

**yavuz yollu:** Kötü gidişli. (TS VI, s. 4433)

### 1.14. Duygusuz

**duyusuz (tuyusuz):** Duygusuz, hissiz. (TS II, s. 1298)

### 1.15. Fitneci

**kumsu:** Tezvirci, ara bozan. (TS IV, s. 2731)

### 1.16. Geçimsiz

**erçel:** Namert, hırçın, yaramaz, huysuz. (TS III, s. 1489)

**uğumsuz:** Geçimsiz, aç gözlü. (TS VI, s. 3925)

**yavuz dirliklü:** Geçimsiz, huysuz. (TS VI, s. 4424)

### 1.17. Günahkâr

**yazuklu:** Günahkâr, suçlu, mücrim. (TS VI, s. 4464)

### 1.18. Hafifmeşrep

**başı yelli, (başı yellü, başı yillü):** Hafif-meşrep, havalı. (TS I, s. 440)

**yeyni başlı, (yiyini başlı):** Ağır başlı olmayan, hafifmeşrep. (TS VI, s. 4560)

**yeynicek:** 1. Hafifmeşrep. (TS VI, s. 4560)

**yeyni kişi:** Hafifmeşrep, boşboğaz. (TS VI, s. 4563)

### 1.19. Hain

**inamsız:** Hain. (TS III, s. 2077)

### 1.20. Hırsız

**eli yaramaz:** Hırsız, eli uzun. (TS III, s. 1440)

**kara uğrusu:** Gece hırsız; serseri. (TS IV, s. 2279)

### 1.21. Hileci

**kayış baldır, (kayış baldırlu, kayış baldurlu, kayış ayaklu):** 2. Hileci, dolandırıcı. (TS IV, s. 2384)

**kulmaş:** Aldatıcı, hilekâr, sahtekâr, herzegû, kalleş, terbiyesiz. (TS IV, s. 2726)

**yaramsık:** Güzel görünmeye çalışan, hilekâr. (TS VI, s. 4331)

### 1.22. Hoyrat- Kaba

**horyat:** Hoyrat, huysuz, kaba. (TS III, s. 1923)

**iri hulu:** Sert, haşin, kaba. (TS III, s. 2089)

**taslak:** 2. Haşin, hoyrat, ahmak. (TS V, s. 3766)

**1.23. İftiracı**

**karacı, (karacı):** 3. İftiracı. (TS IV, s. 2257)

**1.24. İki Yüzlü**

**iki dillü:** Münafık, iki yüzlü. (TS III, s. 2022)

**1.25. İnatçı- Dikbaşlı**

**kür:** Aksi, dik başlı. (TS IV, s. 2774)

**öneğü, (öneği (II), üneği):** İnatçı. (TS V, s. 3097)

**öngül:** Anût, muannit, inatçı. (TS V, s. 3103)

**yañaz, (yañuz):** İnatçı, aksi, huysuz, kavgacı. (TS VI, s. 4270)

**1.26. Kıskaç**

**günücü:** Kıskaç, hasetçi. (TS III, s. 1875)

**içi yatlu:** Kötü düşünceli, kalbinde fesat bulunan. (TS III, s. 2007)

**kızkaç:** Kıskaç. (TS IV, s. 2545)

**1.27. Kibirli**

**bıyığı yelli:** Kibirli, gururlu. (TS I, s. 543)

**burunlu:** Mağrur, kibirli. (TS I, s. 716)

**gönüllü:** 3. Kibirli. (TS III, s. 1770)

**kendüyi görmüş, (kendüyi görücü):** Kendini beğenmiş, hodbin, kibirli, bencil. (TS IV, s. 2435)

**ofudak, (ofudak burun):** Kibirli, burnu havada, kendini beğenmiş. (TS V, s. 2923)

**ofuducu:** Büyükenici, burnu havada. (TS V, s. 2923)

**sorudak:** Somurtkan, kibirli. (TS V, s. 3518)

**sorutkan:** Somurtkan, kibirli. (TS V, s. 3520)

**1.28. Korkak**

**babak:** Korkak. (TS I, s. 357)

**kuş yürekli:** Korkak, yüreksiz. (TS IV, s. 2754)

**yüreksüz, (yüreksiz):** 1. Korkak, cesaretsiz. (TS VI, s. 4773)

**1.29. Kötü kalpli- kötü düşünceli**

**avan:** Zorba, fesatçı, kötü adam. (TS I, s. 281)

**çetin:** Hayırsız. (TS II, s. 871)

**hayta:** Zorba, âsi, şaki. (TS III, s. 1907)

**içi eğri:** Kötü kalpli, içinde kötü niyet olan. (TS III, s. 2000)

**içi kara:** Kara gönüllü, fena kalpli. (TS III, s. 2000)

- iri huy:** Kötü huy. (TS III, s. 2090)
- kara er:** Kötü adam. (TS IV, s. 2259)
- karañu gönüllü:** Siyah kalpli, kötü düşünceli. (TS IV, s. 2277)
- yaramaz sanıcı:** Sûi-zan sahibi, kötüye yoran. (TS VI, s. 4330)
- yatlu, (yatlı):** Kötü, şom, âdi, fena. (TS VI, s. 4390)
- yavuz, (yavız):** 1. Fena, kötü. (TS VI, s. 4418)
- yavuz adlu:** Bednam. (TS VI, s. 4423)
- yavuz gönüllü:** Kötü niyetli, bozuk vicdanlı. (TS VI, s. 4425)
- yavuz hulu, (yaramaz hulu):** Kötü huylu, fena tabiatlı. (TS VI, s. 4426)
- yavuz işlü:** Fesatçı, müfsit, kötü davranışlı. (TS VI, s. 4427)
- yavuz sanıcı:** Bedhah, kötü yürekli. (TS VI, s. 4430)
- yavuz sanılı:** Kötü düşünceli. (TS VI, s. 4431)
- yüreksüz, (yüreksiz):** 2. Kötü kalbli. (TS VI, s. 4773)

### 1.30. Merhametsiz

- bağrı katı:** Merhametsiz. (TS I, s. 377)
- cıgan:** 2. İnsafsız, düşmanca hareket eden. (TS II, s. 765)
- katı yürek, (katı gönüllü):** Taş yürekli, insafsız, merhametsiz. (TS IV, s. 2350)
- taş bağır:** Katı yürekli. (TS V, s. 3768)
- yoğun gönüllü:** Katı yürekli. (TS VI, s. 4634)

### 1.31. Nâmert

- erliksiz:** 1. Nâmert, insaniyetsiz. (TS III, s. 1506)
- kişiliksiz:** Nâmert, insaniyetsiz. (TS IV, s. 2586)

### 1.32. Namussuz

- gidi:** Deyyus, kaltaban. (TS III, s. 1701)
- kurumsak:** Deyyus, pezevenk. (TS IV, s. 2748)

### 1.33. Obur

- boğazı kulu:** Pisboğaz, obur. (TS I, s. 629)
- sümdük, (sümsük):** Aç gözlü, pisboğaz, tufeyli. (TS V, s. 3619)

### 1.34. Onursuz

- başı aşağı:** Kabahatli, şerefsiz. (TS I, s. 431)

### 1.35. Sabırsız

- canı azacuk:** Sabırsız. (TS II, s. 750)

**1.36. Saygısız-Edepsiz**

**deñsiz:** Münasebetsiz, saygısız. (TS II, s. 1086)

**şaltak:** Çığırtkan, arsız. (TS V, s. 3647)

**utsuz (udsuz):** Hayasız, saygısız, kaba davranışlı. (TS VI, s. 4008)

**yönetsiz:** Usûl, âdâp bilmeyen. (TS VI, s. 4690)

**yönsüz:** 2. Uygunsuz, usûlsüz, tertipsiz, kötü yaradılışlı, hayasız. (TS VI, s. 4691)

**1.37. Şımarık**

**ölçüm:** 3. Şımarık. (TS V, s. 3078)

**1.38. Tembel**

**dungun:** Durgun, hareketsiz, işe yaramaz (adam). (TS II, s. 1257)

**elgin (elkin, ilgin):** Garip, âciz, miskin, sefil. (TS III, s. 1431)

**erincek:** Üşengen, tenbel. (TS III, s. 1499)

**tulaz, (tolaz):** Âciz, işsiz güçsüz, derbeder. (TS V, s. 3850)

**uya:** 2. Kâhil, tembel. (TS VI, s. 4022)

**üşengen:** Tembel, çok üşenen, ihmalci. (TS VI, s. 4113)

**1.39. Utanmaz**

**katı yüzlü:** Sırnaşık, arsız, utanmaz, hayasız. (TS IV, s. 2350)

**yüz berklıği:** Utanç duymama, sıkılmazlık. (TS VI, s. 4780)

**yüzü berk:** Sıkılması utanması olmayan, katı yüzlü. (TS VI, s. 4796)

**1.40. Yağmacı**

**karacı, (karacı):** 1. Yağmacı, gönül teshir eden. (TS IV, s. 2257)

**1.41. Yalancı**

**avurdu yelli, (avurdu yellü) :** Lâfazan, palavracı. (TS I, s. 287)

**iki sözlü:** Birbirini tutmaz sözler söyleyen. (TS III, s. 2028)

**ipi çürük:** Sözüne güvenilmeyen, kararında durmayan. (TS III, s. 2086)

**söz uğrusu:** Kandırıp aldatan, şarlatan. (TS V, s. 3558)

**yalan:** Yalancı, vefasız, sözünde durmaz. (TS VI, s. 4227)

**1.42. Diğer**

**saçı biçik:** Bir kötöleme, yerme sıfatı. (TS V, s. 3214)

**aykaklık:** Kovuculuk, münafıklık. (TS I, s. 327)

**pek yüzlülük:** Katı yüzlülük, utanmazlık. (TS V, s. 3185)

**şışkinlik:** Kibir, azamet, gurur. (TS V, s. 3670)

**yaramaz gönüllülük:** Kötü kalblilik, kötü düşüncelilik. (TS VI, s. 4329)

**yavuzluk:** 2. Huysuzluk, azgınlık. (TS VI, s. 4428)

## 2. Sonuç

Çalışmada XIII. Yüzyıldan Beri Türkiye Türkçesiyle Yazılmış Kitaplardan Toplanan Tanımlarıyla Tarama Sözlüğü'nün (I-VI Cilt) taranmasıyla elde edilen insanın olumsuz karakterlerini adlandıran sözcükler Sözlük'teki anlamlarından yola çıkılarak *Kötü kalpli- kötü düşünceli*(18), *Aptal-Ahmak* (8), *Kibirli* (8), *Değersiz* (6), *Tembel* (6), *Merhametsiz* (5), *Saygısız-Edepsiz* (5), *Yalancı* (5), *Cimri-müsrif* (4), *Hafifmeşrep* (4), *İnatçı- Dikbaşlı* (4), *Ağzı bozuk* (3), *Beceriksiz* (3), *Cahil* (3), *Geçimsiz* (3), *Hileci* (3), *Hoyrat- Kaba* (3), *Kıskanç* (3), *Korkak* (3), *Utanmaz* (3), *Açgözlü* (2), *Dalkavuk-Yaltakçı* (2), *Çirkin-Pis* (2), *Hırsız* (2), *Nâmert* (2), *Namussuz* (2), *Obur* (2), *Bencil* (1), *Cana Kastaten* (1), *Dedikoducu* (1), *Doğru yolda olmayan*(1), *Duygusuz* (1), *Fitneci* (1), *Günahkâr* (1), *Hain* (1), *İftiracı* (1), *İki yüzlü* (1), *Onursuz* (1), *Sabırsız* (1), *Şımarık* (1), *Yağmacı* (1), ve *Diğer* (6) olmak üzere kırk iki başlık altında duygu ulamı açısından sınıflandırılmıştır. Toplam 134 sözcük ilgili başlık altında söz konusu eserde verilen anlamlarıyla yazılmıştır. Buna göre en fazla sözcük *Kötü kalpli- kötü düşünceli*, *Aptal-Ahmak*, *Kibirli*, *Değersiz*, *Tembel* başlıkları altındadır.

Elde edilen veriler biçim bilgisi açısından ele alınacak olursa; öncelikle olumsuz karakterlerin tek sözcükle anlam bulduğu gibi kelime grubuyla da ifade edildiği görülmektedir.

**Tek sözcükten oluşan olumsuz karakterler:** *sok*, *cimri*, *horyat*, *çetin*... gibi isimlerden oluşan yapılar sayılabilir. Bunun yanında **isim+II ekiyle:** *gönüllü*, *kanlu*, *eksikli*, *yazuklu*, *burunlu*, *yatlu*; **isim+ sIz ekiyle:** *soğumsuz*, *emsiz*, *beynisüz*, *bilüsüz*, *inamsız*, *asılsız*, *duyusuz*, *uğumsuz*, *yüreksüz*, *erliksiz*, *kişiliksiz*, *deñsiz*, *utsuz*, *yönetsiz*, *yönsüz*; **isim+CI ekiyle:** *yiğrenci*, *karaçı*, *günücü*, *ofuducu*; **isim+cAk ekiyle:** *dilkicek*, *yeynicek*; **fiil+-cAk ekiyle** *erincek*; **fiil+mAz ekiyle:** *bilmez*, *yaramaz* yapılarını örnek verebiliriz. Burada bir şeyden yoksun bulunma anlamı katan +sIz eki ve bu ekin aksine sahip olma anlamı katan +II ekinin, ayrıca +CI ekinin karakterleri ifade eden sözcükleri oluşturan ekler olarak kullanıldığının bir kez daha altını çizmek gerekir.

**Birden fazla sözcükten oluşan olumsuz karakterler:** Birden fazla sözcüklerden oluşan yapıların olumsuz karakterleri ifade ettiği görülmektedir. Bunları da kendi aralarında;

**İsim+isim kalıbında:** Bir sıfat ve ismin bir araya gelmesiyle kurulan bir yapıdır: *yeyni kişi*, *iri huy*, *kara er*, *katı yürek*...

**İsim(+I) + isim kalıbında:** Bu yapıda yukardaki sıralamanın aksine bir isim ve sıfatın yan yana geldiği görülür. İsim iyelik eki almıştır: *dili zifir*, *avcı delik*, *eli yaramaz*, *içi eğri*...

**İsim+ isim(+I):** Belirtisiz isim tamlaması olan bu yapıda iyelik ekinin belirtilen görevindeki isme eklendiği görülür: *kara uğrusu*, *söz uğrusu*, *yüz berklığı*....

**İsim +isim (+II):** Bu birleşik yapıda ikinci ismin +II eki aldığı görülmektedir: *sol ağzlu*, *iri hulu*, *iki dillü*, *içi yatlu*...

**İsim(+I)+ isim(+II):** İlk ismin iyelik, ikinci ismin +II eki olarak oluşturduğu yapılarıdır: *avurdu yelli*, *bıyığı yelli*, *başı yelli*.

**İsim +fiil:** Bir isim ve yardımcı fiilin bir araya gelerek birleşik fiil oluşturduğu bir yapıdır: *aşağa kalmış*.

**İsim+fiil(+IcI):** İsmın bir fiille birliktelik kurduğu bu yapıda fiilin –IcI eki aldığı görülmektedir: *yaramaz sanıcı, yavuz sanıcı, kendözün görücü*.

Yukarıdaki sınıflandırmalar dışında *ende baş ve usdan alu* örneklerinin de bulunduğunu belirtmek gerekir.

### Kaynaklar

- Börekçi, M. (2003). Türkçe öğretimi bakımından dil bilgisi terimi ve kavram olarak olumsuzluk-olumsuzluk, *TDAY Belleten* 2001, 44, 45-61.
- Erten, M. (2007). +Sız eki olumsuzluk eki midir? *Turkish Studies*. 2(4), 1168-1173.
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hirik, S. (2014). Kesinlik ve olumsuzluk ilişkisine kipsel yaklaşım. *Turkish Studies*, 9(12), 349-367.
- Hirik, E. (2017). Türkiye Türkçesi atasözlerinde akrabalık bildiren kelimeler ve duygu değerleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1726-1746.
- Huber, E. (2013). *Dilbilime giriş*. İstanbul: Yabancı Dil Yayınları.
- İlhan, N. ve Kabadayı, C. (2017). *Türk dilinde olumsuzluk*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy A. S. (2019). *Dilbilim sözlüğü* (3. baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Korkmaz, Z. (2007). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük* (11 baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (1963). *XIII. yüzyıldan beri Türkiye Türkçesiyle yazılmış kitaplardan toplanan tanıklarıyla tarama sözlüğü I (A-B)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (1965). *XIII. yüzyıldan beri Türkiye Türkçesiyle yazılmış kitaplardan toplanan tanıklarıyla Tarama Sözlüğü II (C-D)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (1967). *XIII. yüzyıldan beri Türkiye Türkçesiyle yazılmış kitaplardan toplanan tanıklarıyla tarama sözlüğü III (E-İ)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (1969). *XIII. yüzyıldan beri Türkiye Türkçesiyle yazılmış kitaplardan toplanan tanıklarıyla tarama sözlüğü IV (K-N)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (1971). *XIII. yüzyıldan beri Türkiye Türkçesiyle yazılmış kitaplardan toplanan tanıklarıyla tarama sözlüğü V (O-T)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (1972). *XIII. yüzyıldan beri Türkiye Türkçesiyle yazılmış kitaplardan toplanan tanıklarıyla tarama sözlüğü VI (U-Z)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

### Extended Abstract

The subject of this study is to reveal the vocabulary of human characters that can be characterized as negative in Turkey Turkish based on *XIII. Yüzyıldan Beri Türkiye Türkçesiyle Yazılmış Kitaplardan Toplanan Tanıklarıyla Tarama Sözlüğü (Vol.I-IV) TS*.

Initially, a general definition of the concept of negativity was made. Then, definitions from various studies in which the concept is discussed both formally and semantically are given.

Based on the explanations, it is stated that the thoughts to be expressed from the most general point of view, depending on the point of view of the person, the features that are liked and seen as useful are characterized as positive and the opposite situations are characterized as negative, and that the sentences that express this have certain characteristics in the way they are organized. In this way, the subject can be handled both formally and semantically. Therefore, the concept of negativity is an issue that needs to be evaluated both grammatically and semantically.

Characters can have positive or negative meanings based on the emotions they evoke. The study focuses on the words naming the negative characters of human beings, the meanings given to these words in *XIII. Yüzyıldan Beri Türkiye Türkçesiyle Yazılmış Kitaplardan Toplanan Tanıklarıyla Tarama Sözlüğü (Vol.I-IV)TS*, and the classification of the characters characterized as negative based on common characteristics. The study is therefore concerned with the semantic dimension of negativity.

The study also includes the classification of the words that name negative human characters in the work in question together with their meanings in the same dictionary.

In the conclusion section, the data obtained based on all these classifications are evaluated. According to this;

Negatively characterized characters obtained by browsing *XIII. Yüzyıldan Beri Türkiye Türkçesiyle Yazılmış Kitaplardan Toplanan Tanıklarıyla Tarama Sözlüğü (Vol.I-IV) TS* are as follows:

*evil hearted - evil minded (18), Brainless (8), Arrogant (8), Unworthy (6), Lazy (6), Merciless (5), Disrespectful - Unkind (5), Liar(5), Stingy-generous(4), Flirtatious(4), Stubborn- headstrong(4), Foul-mouthed(3), Incompetent(3), Ignorant(3),Difficult (3), Cheater(3), Vulgar-Rude (3), Jealous(3), Coward(3), Shameless (3), Greedy(2), Flatterer- Obsequious(2), Ugly-Filthy (2), Thief(2), Cowardly (2), Rascal (2), Gourmand (2), Selfish(1), Murderous (1), Gossiping (1), Not on the Right Path(1), Insensitive (1), Troublemaker (1), Sinner(1), Traitor(1), Defamer(1), Hypocritical(1), Dishonest(1), Impatient(1), Spoiled(1), Looter(1), and Other(6)* therefore under a total of forty-two headings, 134 words were categorized in terms of emotion and their meanings in the work in question were written. Maximum number of words is under the headings of *evil hearted - evil minded, Brainless, Arrogant, Unworthy, lazy*.

If the data obtained are analyzed in terms of morphology; first of all, it is seen that negative characters are expressed with more than one word as well as with a single word.

Negative characters composed of a single word: sok, cimri, horyat, çetin... etc.

Besides, with noun+II suffix: gönüllü, kanlı, eksiklü, yazuklu, burunlu, yatlu; with noun+sIz suffix: soğumsuz, emsiz, beynisüz, bilüsüz, inamsız, asılsız, duyusuz, uğumsuz, yüreksüz, erliksiz, kişiliksiz, deñsiz, utsuz, yönetsiz, yönsüz; with noun+CI suffix: yiğrenci, karaçı, günücü, ofuducu; with noun+cAk suffix: dilkicek, yeynicek; with verb+-cAk suffix: erincek; with verb+-mAz suffix: bilmez, yaramaz. It should be underlined once again that the suffix +sIz, which gives the meaning of lacking something, and the suffix +II, which gives the meaning of having, as well as the suffix +CI, are used as suffixes that form words expressing characters.

Negative characters composed of more than one word: It is seen that structures consisting of more than one word express negative characters. These are also divided among themselves;

Noun + noun form: It is a structure formed by combining an adjective and a noun: yeyni kişi, iri huy, kara er, katı yürek...

Noun(+I) + noun pattern: In this form, contrary to the above sequence, a noun and an adjective appear together. The noun has received a possessive suffix: dili zifir, avcı delik, eli yaramaz, içi eğri...;



Noun + noun(+I): In this structure, which is an indefinite noun phrase, it is seen that the possessive suffix is added to the noun in the specified position: kara uğrusu, söz uğrusu, yüz berklığı...

Noun +noun (+II): In this compound structure, it is seen that the second noun receives the suffix +II: *sol ağızlu, iri hulu, iki dillü, içi yatlu...*

Noun(+I)+noun(+II): *These are the structures formed by the first noun taking the possessive suffix and the second noun taking the +II suffix: avurdu yelli, bıyığı yelli, başı yelli;*

Noun + verb: *It is a structure formed by a noun and a verb together: aşığa kalmış.*

noun+verb(+IcI): *In this structure in which a noun is combined with a verb, it is seen that the verb takes the -IcI suffix: yaramaz sanıcı, yavuz sanıcı, kendözün görücü;*

Apart from the above classifications, it should be noted that there are also examples of ende baş and usdan alu.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/3 2024 s. 958-969, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

**TÜRKÇEDE BAZI BULAŞMA (CONTAMINATION) ÖRNEKLERİNDE ANLAMIN  
BULAŞMA ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ\***

**İhsan Sabri ÇEBİ\*\***

*Geliş Tarihi: 4 Temmuz 2024*

*Kabul Tarihi: 30 Ağustos 2024*

**Öz**

Bulaşma, bir dilde iki kelimenin birbiriyle etkileşmesinden kaynaklanan üçüncü bir şeklin ortaya çıkması durumudur. Bulaşma sonucunda yeni ortaya çıkan kelime daha çok şekil benzerliği ön plandadır. Ancak anlam ilişkisi, bulaşan şekiller arasında önemli rol oynar. Türkçe kelimelerde rastladığımız bulaşma örneklerinde bazı ses olayları yaşanmıştır. Fakat bulaşma ile ortaya çıkan ses olayı, diğer ses olayları gibi değildir. Bulaşma, örneksene adı verilen, dildeki bir kelimeye benzetilerek yeni bir kelime türetilmesi hadisesi de değildir. Bulaşmada ölçüt, etkilenen iki kelimedenden üçüncü bir kelimenin ortaya çıkmış olmasıdır. Türkçede bir kısmı edebî dile girmiş bir kısmı konuşma dilinde kalmış olmak üzere bulaşma örnekleri mevcuttur. Bu yazıda bulaşma örneklerinde “anlam”ın tesiri üzerinde durulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Bulaşma, anlam değişmesi, ses olayları.

**THE EFFECTS OF MEANING ON CONTAMINATION IN SOME  
CONTAMINATION EXAMPLES IN TURKISH**

**Abstract**

Contamination is the situation where a third form emerges from the interaction of two words in a language. As a result of contamination, the formal similarity is more prominent in the newly formed word. However, the semantic relationship plays an important role between the contagious forms. In the contagion examples we come across in Turkish words, some sound changes have occurred. However, the sound change that occurs with contamination is not like other sound changes. Contamination is not the event of deriving a new word by resembling a word in the language, called analogy. The criteria in contamination is that a third word has emerged from the two affected words. There are examples of contamination in Turkish, some of which have entered the literary language and some of which have remained in the spoken language. In this article, the effect of “meaning” in the contagion examples is emphasized.

**Keywords:** Contamination, meaning change, sound changes.

\* Bu makale Balkan 9. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi’nde özet olarak sunulan bildirinin geliştirilmiş hâlidir.

\*\* Doç. Dr.; Namık Kemal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, [iscebi@nku.edu.tr](mailto:iscebi@nku.edu.tr)

## Giriş

Bir dilde yeni kavramları karşılamak için değişik yollar kullanılır. Bunlardan en çok başvurulanı ve dil açısından münasip olanı yeni kelimeler yapmak veya kelime grupları kullanmaktır (Ergin, 2013, s. 148). Banguoğlu da aynı durumu üretim ve birleşim başlıkları altında inceler (2011, s. 155, 294).

Kavramları karşılama yollarından biri de alıntı kelimeler kullanmaktır. Milletler arasındaki sosyal, kültürel vb. ilişkiler sebebiyle diller arasında etkileşim kaçınılmazdır. Diller arasındaki etkileşim daha çok kelime düzeyinde başlar sonraları kelime grubu sahasına kadar genişler. Diller arasındaki bu etkileşimler sırasında, kaynak dilden hedef dile giren kelimeler birtakım değişikliklere uğrar. Bu değişiklikler, kelimenin ses yapısında ve anlamında olmak üzere iki şekilde olur.

Her dilin yıllar içerisinde gelişmiş bir ses yapısı vardır. Dilden dile farklılıklar gösteren bu ses yapıları alıntı kelimelerin ses yapısı bakımından değişmelerine sebep olur. Kelimelerin ses yapılarında oluşan bu tür değişiklikler *ses olayı* olarak adlandırılır. Ses olaylarının değişik sebepleri olmakla birlikte, ana sebep, dilde “en az çaba kanunu” olarak kabul edilen, kolayı tercih etmedir (Ercilasun, 1992, s. 76-77).

Türkçe de kelime sahasında diğer dillerle olan etkileşimi esnasında, alıntı kelimeleri kendi ses yapısına uydurmaya çalışır. Alıntı kelimelerin Türkçeye kazandırılması sırasında makalede yer alan örneklerde de görüldüğü gibi her değişen kelimedeyse birtakım ses olayları meydana gelir. Ancak bu makalenin konusu, kelimelerde meydana gelen ses olayları olmayıp bazı Türkçe veya alıntı kelimelerde ortaya çıkan ses olaylarına tesir eden bir durumun ortaya konulmasıdır. Bu durum, yeni türeyen bir kelimedeyse meydana gelen anlam değişmesinin veya farklı bir anlama sahip bir kelimenin ortaya çıkmasının sebebidir. Bu sebep, ses olayı esnasında bir başka kelimedeyse veya söz birliğinden etkilenmedir. Buna bulaşma (contamination) denir. Dolayısıyla bulaşma yoluyla ortaya çıkan kelimeler de bir dilde yeni kavramları karşılamak için kullanılan yöntemler arasında sayılır.

## 1. Bulaşma

TDK'nin *Dilbilim Terimleri Sözlüğü*'nde *bulaşma*, “iki kelimenin birbiri üzerine olan etkisiyle ortalama bir şeklin ortaya çıkması” şeklinde açıklandıktan sonra *anlamamazlık* şeklindeki kullanımın *anlamazlık* ile *anlamamalık* şekillerinden bulaşma yoluyla ortaya çıkmış olabileceği belirtilir (1949, s. 42).

Vardar bulaşmayı bir ögenin başka bir ögeyi etkileyerek her ikisinin de birtakım özelliklerini taşıyan başka bir ögenin oluşmasına yol açması olarak açıklar (2002, s. 51).

Karaağaç, *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*'nde bulaşmayı (contamination), sözler arasında ses, anlam bazen de hem anlam hem ses bakımından birbirine karışma, birbirini etkileme olayı, olarak açıklar. Karaağaç, anlam bakımından yakınlık, karşıtlık, eşlik gibi bağlantıları olan kelimelerin birbirlerini etkileyerek bulaşmaya yol açtıklarını söyler (2022, s. 215).

Bu konu ile ilgili Türkmen (2009) ve Böler (2018)'in birer çalışması vardır. Türkmen, Mehmet Kara'nın *Ayrı Düşmüş Kelimeler* (2004) adlı yayınında bahsettiği, bir kelimenin farklı anlamlar kazanmasından mühlhem ayrılaşmış kelimeler ifadesinden hareketle, farklı kelimelerin

aynı anlamı kazanmasından dolayı aynılaşmış kelimeler terimini kullanır ve bulaşma ile ilgili “atlıkarınca, bitpazarı, bir şeyim değil, direk, uçmak, beyin, kel /quel alaka, laf atmak, tepesi atmak, yakinen, yola koyulmak” örneklerindeki bulaşma hadiselerini izah eder (2009).

Böler ise bulaşma ile ilgili geniş bir bilgi verdiği yazısında Türkmen’in kelime düzeyinde incelediği bulaşma çalışmasından bahseder ve Ergin’e ait *Türk Dil Bilgisi* kitabı ve Korkmaz’ın *Türk Dili Üzerine Araştırmalar* isimli çalışmasındaki makaleler ile bazı dil bilgisi ile ilgili yayınlarda bulunan ek düzeyindeki bulaşma örneklerini inceler (2018).

Türkçede terim birliğinin halen sağlanamamış olması maalesef bu konuda da bazı sıkıntılara yol açmaktadır. Örneğe, yakıştırma (analogie, analogy) ve bulaşma (contamination) farklı iki olay iken bazen birbirine karıştırılmaktadır. Bazı örneklerde bu iki durumun da söz konusu olması mümkün olmaktadır. Bu da böyle bir kargaşaya yol açabilmektedir.

Bulaşmada *bulaşma şekil* ile *bulaşan şekillerin* varlığı söz konusudur (TDK, 1949, s. 42). Bunlar genellikle benzer kelimelerden oluşurlar. Ancak sadece anlam bakımından bulaşmanın olduğu bazı örneklerde, bulaşma şeklin yeni bir anlam kazanmasında iki bulaşan şeklin söz konusu olmayıp bir bulaşan şekil üzerinden sadece anlam ilişkisi varlığının etkili olduğu da görülmüştür.

Bulaşma şekilleri, galat yani yanlış söylemeden kaynaklanır. Bu galatların pek azı standart dilde yer bulmuştur. Makalede örnekleri verilen bulaşma şekillerinin bazıları Türkçenin tarihi bir döneminde kullanılmış günümüze kadar ulaşmamıştır. Belki de bir kısmı büyük bir çoğunluk tarafından hiç duyulmamıştır bile. Ancak canlı bir varlık olan dilin her devresi, her varyantı bize fikir vermek bakımından önemlidir. Bunun için bu konuyla alakalı tespit edilen bütün örnekler bu makalede yer verildi.

Bu makalede yer alan bazı örnekler daha önce yazılan Türkçeye Arapçadan girmiş bazı kelimelerin ses yapılarında meydana gelen birtakım ses olaylarında bulaşmanın rolü ile ilgili bir makalede de yer almaktadır (Çebi, 2020). Ancak bu çalışmada bazı Türkçe veya alıntı kelimelerin ses yapılarında veya anlamlarında meydana gelen değişmelere anlam bakımından bulaşmanın tesirleri üzerinde durulduğu için bahsedilen makalede gösterilen bazı örnekler de burada incelenmiştir.

## 2. İnceleme

### **Budala** (budala, aptal, saf)

Türkçedeki anlam bakımından bulaşma örneklerinin en dikkat çekici olanı *budaladır*. *Budala*, Arapça *bedil* kelimesinin çoğulu *büdelânın* Türkçenin ses yapısına uydurulmuş şeklidir. *Bedil* Türkçede kullanılmamış ancak bu kelimenin çoğul şekli *budala*, tekil olarak “1. Zekâca geri olan (kimse), alık. 2. Ahmak, bön. 3. Bir şeye aşırı düşkün.” (TS, 2011, s. 402) anlamlarında kullanılmıştır.

Arapçada *bedil*, “1. Bir şeyin karşılığı. 2. Tutuşulan bir bahiste aldanan kimsenin vereceği şey.” demektir (Devellioğlu, 2013, s. 88). Devellioğlu *büdelaya* “Budala, sersem, akılsız, bön kimseler [müfret olarak kullanılır; müfredi “bedil” Türkçede kullanılmaz.] anlamlarını vermiş,

kelimenin Türkçeye girdiği şekliyle kullanıldığı asıl anlamından hiç bahsetmemiştir (2013, s. 130).

Çağbayır da *bedil* için “[Ar. bedel (*karşılık*) > bedil {OsT} is. 1. Bir şeyin karşılığı. 2. Bir şeyin veya kimsenin yerini alan. 3. Bahsi kaybeden kimsenin ödeyeceği şey.” (2017, s. 620) anlamlarını verir. Ancak Çağbayır, kelimenin çoğul şekli *büdelâ* için “[Ar. bedil (*akılsız*) > büdelâ (*aptallar*)] {OsT} sf. 1. Akılsız; aptal; sersem; budala. 2. *tasvf.* Mutasavvıflar arasında seçkin bir zümre.” (2017, s. 881) şeklinde öncelikli anlam olarak *budala* (2017, s. 836) kelimesinde verdiği anlamı verir. Burada dikkat çekici olan bir şey de *bedil* kelimesine sözlükte verdiği manadan apayrı bir şekilde, yakıştırma yaparak “akılsız” anlamını vermesidir.

*Kubbealtı Lüğati*'nde *budala* “sıf. ve i. (Ar. *bedil* “değişmiş olan, karşılık”ın çoğul şekli *büdelâ*'dan) [Türkçede tekil anlamında kullanılır.] 1. Aklının azlığından dolayı yeterince düşünemeyen ve akılcıca hareket edemeyen (kimse), aptal, ahmak, bön, alık. 2. İsim tamlamasının ikinci ögesi olarak Bir şeyde düşüncesizce düşkünlük gösteren kimse.” (2020, s. 169) *büdelâ* ise

i. (Ar. *bedil* “karşılık, değişmiş olan şey”in çokluk şekli *büdelâ*) **tasavvuf.** Allah tarafından âlemi mânen yönetmekle görevlendirilmiş ve kendilerine olaylara hükmetme izni verilmiş olan velilerin belli bir mertebede olanları [Yedi kişi oldukları kabul edilir. Bu velilerin mertebelerine göre aldıkları isimler sırasıyla abdal, evtad, nükaba, gavs ve kutup'tur.] (2020, s. 175).

şeklinde yer alır.

*Budala* kelimesi ile aynı anlamda kullanılan yine Arapça *bedil* kelimesinin çoğul şekline dönüşmüş, sonraları ise anlam genişlemesi ile *abdâl* ve bu kelimenin ses olayı geçirerek değişmiş şekli olan *aptal* hâlinde kullanılmaya devam edegelmiştir.

*Ebdâl* kelimesi *bedil* ve *bedel* kelimesinin çoğulu olup kelime için Devellioğlu'nun lüğatinde

(a. i. ve s.) 1. Dünya ile ilişkisini kesip Tanrı'ya bağlanmış olan derviş. [Evliyadan 70 kişilik bir cemaat veya zümreye verilmiş bir addır. Efganistan'da bir Türk topluluğunun, Anadolu'da göçebe bir halkın adıdır. Aşırı Alevî olup kendilerine “Seyyid Gazi Yetimleri”, büyüklerine de “dede” derlerdi.] 2. Aptal, şaşkın, alık, ahmak, budala [kelime müfred gibi kullanılır; aslında “bedil”in cemidir.] anlamları verilir (2013, s. 224).

Kelime Türkçede kalınlık incelik uyumundan etkilenerek *abdal* şekline dönüşmüş ve Arapçadaki çoğul anlamına rağmen tekil olarak kullanılmıştır. Daha sonra *abdal* kişiliği, Bektaşîler arasında yaygınlaşmış ve *Bektaşîlik* ile *abdal* kelimesi özdeşleşmiştir. Son yıllarda Roman ve Elekçiler için de *abdal* kelimesi kullanılmıştır. (Abdal kelimesi hakkında detaylı bilgi için: İsmail Altınöz, 2021; M. Fuad köprülü, 1935; Orhan F. Köprülü, 1988; Süleyman Uludağ, 1988).

*Tarama Sözlüğü*'nde *abdal* XV. yüzyıla ait bir metinde “kalender, derviş” anlamıyla örneklenmiştir. Arap harfleriyle yazılmış *abdalda medli elif* kullanılmasından bu yüzyılda kelimenin kalınlık incelik uyumuna girdiği anlaşılmaktadır (Tar. S., C. I., s. 1).

*Derleme Sözlüğü*'nde *abdal* dört ayrı madde başı hâlinde yer almış ve her madde başı altında kelimenin farklı söylenişleriyle birlikte kelimenin yakın anlamları sıralanmıştır: “**abdal**

(I) [apdal (I) -1,2,3,4; aptal -1,2,3,4] 1. Çingene. 2. Dilenci. 3. Davul, zurna çalan, çalgıcı (çokça çingene). 4. Sünnetçi. **abdāl (II)** [apdal (II) – 1] 1. Serseri. 2. Âvâre. 3. Tembel. 4. Beceriksiz. 5. Deli. 6. İtibarsız. 7. Kul, köle. **abdāl (III)** Tamahkar, açgözlü, cimri. **abdāl (IV)** Yaşlı adam.” (D.S. C. I, s. 15-16). Bunlardan başka *apdal* kelimesinin 1. madde başında yer alan 4 anlamından ayrı olarak 5’inci bir anlamı daha vardır: “Açgözlü, görgüsüz.” (D.S. C. I, s. 291).

Tietze, *abdāl* için dört madde başı açmıştır: “**abdāl I/ebdāl** ‘tasavvuf edebiyatında bir azizler sınıfı’ < Ar. *abdāl* [*badal* ‘bir şeyin veya bir kimsenin yerini tutan karşılık’ kelimesinin çoğulu].” “EO. **abdāl II** ‘dilenmekle geçinen bâzı tarikatlere mensup derviş, aşık’. < *abdāl I.*” “O. **abdāl III/aptal** ‘akılsız (kimse)’. Meninski 1680 I, 19 < *abdāl II*. Dervişlerin kılığını andıran paçavralarla dolaşan akıl hastalarına verilen bu ad, 15. asırdan beri tesbit edilebilir; *abdāl* ile *abtal* arasındaki fonetik fark Meninski 1680 lüğatinde açıklanmıştır.” AD. “**abdāl IV** ‘köy düğünlerinde çalgı çalan ayrı bir halk grubuna mensup adam’ DS 15, 16 < *abdāl II.*” (2002, s. 74)

Meninski’nin de belirttiği gibi *abdāl*, Bektaşî ve Kalenderî dervişleri ile Roman ve Elekçilerin derbeder yaşam tarzlarının toplumun yaşam kültüründen farklılıklarından dolayı asıl anlamından farklılaşarak *budala*, *ahmak* anlamını da kazanmıştır. Kelimenin bu olumsuz manayı kazanması ve vurgu, yukarıda gösterildiği gibi sedalı ünsüzlerin sertleşmesine yol açmıştır. Çünkü Türkçede “p, ç, t, k” gibi seslerin (kaput, çaput, kaçık, sapık) vb. kelimelerde de olduğu gibi olumsuz ifade taşıyan kelimelerde bir arada kullanıldığı bilinmektedir.

*Büdelâ* “salih kişiler” kelimesinin Türkçede kalınlık incelik uyumuna uydurularak *budala* şeklinde “ahmak, aptal” anlamında kullanılmasında *aptal* kelimesinin rolü olduğunu düşünüyoruz. Türkçede asıl şekliyle belki de sadece sözlüklerde yer alan *büdelânın* halk dilinde ve edebî dilde sıkça kullanılan *budala* olarak olumsuz anlam kazanmasında *aptal* kelimesinin anlamından kaynaklanan bir bulaşma olduğu açıktır. Yani önce *abdāl*, “aptal, ahmak” anlamını kazanmış sonra da aynı Arapça kökten türemiş *büdelâ* kelimesi kaynak dildeki alakaları sebebiyle *budala* şeklini ve bugünkü anlamını kazanmıştır. Bu kelimedeki bulaşan şeklin kaynak dildeki anlam beraberliği bulaşmanın tek sebebidir.

Tietze, Tarihsel ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lügati’nde *büdelâ* ile *budala* kelimeleri arasındaki değişim hakkında kısa da olsa bir tarihi malumat vermektedir: “**budala** ‘geri zekalı, ahmak’ < *büdelâ*.” Krş. *abdāl* → *aptal* mana gelişmesi. Kelime lügatlerde bugünkü telâffuz ve mânada 19. asırda zuhur eder (A. Hindoğlu 1838 s. 111; *boudala* ‘simple’) (2002, s. 388).

Tietze’nin sözlüğünde üçüncü madde başı olan *abdāl/aptalın* açıklamasında Meninski’den aktararak belirttiğine göre *aptal* 15. yüzyılda “ahmak” anlamıyla kullanılmaktadır. Yine Tietze’nin belirttiği üzere *budala* 19. yüzyılda örneklenmiştir. Osmanlı Türkçesi ile yazılmış eserlerin transkripsiyon ve sözlük çalışmaları yayınlarının çoğalmasında *abdāl* ve *budala* kelimelerinin nasıl ve ne zaman “ahmak, bön, salak” anlamlarını kazandıkları hakkında daha net bilgiler elde edilmesini sağlayacaktır.

#### **Ababülbül** (Dağ kırlangıcı)

Anlam bakımından bulaşma yoluyla ortaya çıkmış bir kelime de *ababülbül*dür (DS, C. 1, 1993, s. 5). Dağ kırlangıcı anlamında Burdur yöresinde kullanılan *ababülbül*den başka Denizli ve Burdur yörelerinde *ababil*, *ababul*, *abâbül* şekilleri de bulunmaktadır. *Ababul* ve *abâbül*de dudak ünsüzü /b/nin yuvarlaklaştırıcı tesirinin rolü ile yuvarlaklaşma olduğu açıktır. *Ababülbül*,

kanaatimizce dağ kırlangıcı demek olan Arapça *ebabil* ile Farsça *bulbul* bulaşan şekillerinden ortaya çıkmış olan bir bulaşma şeklidir. Bu şeklin oluşumunda, *ababul*, *abâbül* şekillerinin rolünün olması da mümkündür. Ancak Türk kültüründe ve edebiyatında *bülbülün ebâbil*den daha fazla kullanılmasının böyle bir bulaşmaya yol açması uzak bir ihtimal değildir. Bu da bulaşmada anlam etkisinin rol oynadığını göstermektedir.

### ***Dinâyet*** (Diyanet)<sup>1</sup>

Bir başka bulaşma örneği de daha önce yazdığımız bir makalede de yer alan, yazı diline geçmeyen konuşma dilinde kalan *dinayet* kelimesidir. Arapça *diyânet* din ile alakalı olduğu için halk dilinde sıkça *dinayet* olarak kullanılır. Kelimede bir ses olayı meydana gelmiştir. Bu ses olayı /n/ /y/ yer değiştirmesi (göçüşme/metatez)'dir. Ancak bu göçüşmede *din* kelimesinin bulaşan şekil olarak anlam bakımından bir bulaşma sebebi olması ve *diyâneti dinayet* şekline çevirdiği açıkça görülmektedir. Bu konuda ilgi çekici bir durum ise *dinâyet* kelimesinin 15. yüzyıla ait bir eserin istinsah tarihi belli olmayan bir nüshasında rastlanılmasıdır (Ahmed-i Dâî, A. K., v. 39a/10)

### ***Direk*** (Doğru, dosdoğru)

Fransızca kökenli *direkt* (direct) Türkçede “1. Aracısız. 2. zf. Doğru olarak, hiçbir yerde durmadan, duraksız, doğruca. 3. zf. Doğrudan, doğruya.” (T.S. 2011. s. 675) anlamlarıyla kullanılmaktadır. Bu kelime halk ağzında sıklıkla *direk* şeklinde de kullanılır. Kelime, sonundaki /kt/ çift ünsüzünden dolayı halk ağzında Türkçenin ses yapısına aykırı olduğu için fonetik olarak bir ses olayı geçirir ve bu çift ünsüzden birinin düşmesiyle *direk* şekline dönüşür (<https://www.turkedebiyati.org/yanlis-yazilan-sozcukler/>).



*Türkçe Sözlük*'te *direk* için “1. Ağaçtan veya demirden yapılan uzun ve kalın destek. 2. Sütun. 3. *mec.* Değerli, saygın, önde gelen kimse.” anlamları yer almaktadır (2011, s. 674). Sözlükte kelimenin 1. ve 2. anlamlarında *direk* kelimesinin karşıladığı nesnelere doğruluğu, anlam bakımından bulaşma etkisine yol açtığı kanısındayız. Bu şekilde halk dilinde kelimenin dördüncü bir anlamı ortaya çıkmış ve Türkçe sadece anlam etkisiyle elde edilmiş bir bulaşma şekil kazanmıştır.

Bu kelime bulaşma ile ilgili pek çok yazıda örnek olarak verilmiştir. (Bkz. Türkmen, 2009; Böler, 2018; Karaağaç, 2022). Ancak bahsedilen çalışmalarda, bulaşmada sadece kelimelerin ses benzerliği üzerinde durulmuştur. Kanaatimizce Türkçe *direk* kelimesinin karşıladığı nesne ve kavramın doğru, uzun bir şey olması da bulaşmaya anlam bakımından etki etmiştir.

### ***Elçi ibik*** (alaca ibik, hüthüt)

Bulaşma ile ilgili dikkat çekici örneklerden biri de *elçi ibiktir*. Bu kelime Eski Anadolu Türkçesi'nde *hüthüt*, *çavuş kuşu* yerine kullanılmış olan *alaca ibikten* ortaya çıkmıştır. Daha önce yazdığımız Arap harflerinin bulaşmaya sebep olması ile ilgili bir makalede (Çebi, 2020) bu örnekten bahsedilmişti. Ancak zikredilen makalede bu örnek Arap yazısında kullanılan harekeleme sisteminin ses olaylarına sebep olması bakımından incelenmiştir. *Elçi ibikte* meydana

<sup>1</sup> Daha önce yazdığımız Arap alfabesinin ses olaylarına etkisi adlı bir makalede (Çebi, 2020) “dinâyet, elçi ibik ve ip odunluğu” söz varlıklarını incelemiştik. Ancak bu bulaşmada anlamın tesiri ile alakaları sebebiyle bu örneklere bu makalede tekrar yer verdik.

gelen ses olayının sebebi bazı harflerin farklı harekelenmesidir. Hekimoğlu Ali Paşa nüshasında *alaca ibik*  (Ahmed-i Dai, v. 90a/2) şeklinde harekelenen kelime, Atatürk Kitaplığı nüshasında *elçi ibik*  şeklinde harekelenmiştir (Ahmed-i Dâî, v. 83b/9). Bu da ses olayının önce konuşma dilinde ortaya çıkıp daha sonra bu kelimelerin bazılarının standart dile geçmesi kuralından farklı olarak yazı dilinin ses olaylarına tesir etmesi yönüyle çok önemli bir hadisedir. Ancak konu itibarıyla bu yazıda da bu örnekten bahsedilmesi kanaatimizce gereklidir. Bu kelime meydana gelen bulaşma çok ilgi çekicidir. Çünkü bulaşma şeklin ortaya çıkması, yani *alaca* kelimesinin *elçi* şeklinde harekelenmesi anlam yüklemek suretiyle olmuştur. Buna sebep de hüthüt kuşunun Süleyman Peygamber'e (a.s.) elçilik yapmasıdır. Günümüzde bu kelime sadece *ibik* olarak Vezirköprü-Samsun ağzında Sivas-Koyulhisar'da Eski Anadolu Türkçesi dönemindeki anlamına benzer bir şekilde “söz götürüp getiren, dedikoducu” anlamlarıyla kullanılmaktadır (DS. C. 7, s. 2502).

### **İp odunluğu** (ip avadanlığı)

*İp odunluğu* Eski Anadolu Türkçesi dönemi metinlerinden biri olan *Kitâbü't-ta'bir*'in nüshalarından birinde örneklenmiştir. Bu kelimenin aslı *ip avadanlığı*dır. Avadanlık *TDK Türkçe Sözlük*'te “Bir işi yapmak, bir aracı onarmak için kullanılan alet takımı.” şeklinde tarif edilmiştir (2011, s. 189). *İp odunluğu*, örneğin alındığı nüshada kumaş ve kilim dokunan tezgâhlarda ip sarmak için kullanılan kütük karşılığıdır (Ahmed-i Dâî, A. K., v. 103b/8). Bu nesneyi karşılayan kelime, aynı nüshada başka bir yerde ve diğer nüshada *ip avadanlığı* şeklindedir. Yukarıda Arap harfleriyle yazılmış harekeli şekilde de görüldüğü gibi *odunluk*, avadanlık kelimesi ile aynı harflerden oluşmaktadır. Ancak müstensih tarafından bu kelime Atatürk Kitaplığı nüshasının bir yerinde *avadanlık* olarak değil *odunluk* olarak harekelenmiştir. Bu kelime iki çeşit bulaşma meydana gelmiştir. Bunlardan biri nesnenin cinsi olan *odunun* anlam yönüyle etkisi, diğeri kelimenin harekelenme şeklidir. Bunlardan hangisinin daha önce ve daha etkili olduğu anlaşılamamaktadır.

### **Kolpaçino** (kolpacı, rol yapan)

Türkçeye Rumcadan giren *kolpo*, T.S.'te “1. Bilardo oyununda vuruş. 2. *argo* Dalavere.” anlamlarında yer alır (2011, s. 1464). Türkçede kelimenin daha çok ikinci anlamı kullanılmış ve Türkçe kelimelerin ses özelliklerinden biri olan ikinci hecede geniş yuvarlak ünlü bulunmaması kuralından dolayı kelime *kolpa* şekline dönüşmüştür. Türkçede *kolpacı*, “Dalavereci” (TS, s. 1464) kabadayı alemleri argosunda, aslında yeterli olmadığı halde kuvvet gösterisi sergileyen, üçkağıtçı, madrabaz kişilere denir. Şafak Sezer'in hem senaryosunu yazıp hem de başrol oyuncusu olduğu *Kolpaçino* filminin adı argoda kullanılan *kolpacı* ve bilhassa gangaster filmlerindeki performansı ile tanınan meşhur ABD'li aktör *Al Pacino* (Alfredo James Pacino) bulaşan şekillerinden ortaya çıkmış bir bulaşma şeklidir. Bu bulaşmanın sebeplerinden biri *kolpacı* kelimesi ve *Al Pacino*'nun ses benzerliğidir. Ancak bulaşmaya tesir eden önemli bir sebep de *Al Pacino*'nun bahsedilen kabadayılık alemindeki rolünün anlam bakımından tesiridir.



### **Koraspirin** (Koraspin, kan sulandırıcı)

Halk dilinde rastladığımız bir bulaşma örneği de yazı diline girmeyen halk arasında galat olarak kullanılan *koraspirin* kelimesidir. Bu kelime aslında bir ticari kan sulandırıcı markası olan *coraspin* ile yine aynı amaçlı ve etken maddeli bir başka ilaç markası olan *aspirin* kelimesinin bulaşmasıyla ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi *coraspin* markalı ilaçtan önce *aspirin* markalı ilacın aynı amaçla da kullanılmış olması ve halk tarafından daha fazla bilinir olmasıdır.

### **Savkada** (sadaka)

*Derleme Sözlüğü*'nde yer alan Sivas Yıldızeli ağzından derlenmiş *savkada* “sadaka” (1993, C. 10, s. 3554) kelimesi kanaatimizce *savmak* ve *sadaka* bulaşan şekilleri sonucunda ortaya çıkmış bir bulaşma şekildir. Görüldüğü gibi kelimedede bir de uzak göçüşme olayı yaşanmıştır. Ancak bu kelimedede ilk hece sonunda bir ünsüz türemesi de olmuş olabilir, bunu da göz ardı etmemek gerekir. Ancak Sivas İli Yıldızeli İlçesi Ağzı adlı Yüksek Lisans tezinde böyle bir ses olayı tespit edilmemiştir (İçer, 2010).

### **Sufat, suvat** (Surat)

Bulaşma örneği olduğunu düşündüğümüz bir kelime de bazı ağız bölgelerinde kullanılan *sufat* (DS, C. X, s. 3688; C. XII, s. 4707; Günay, 1978, s. 264) ve bu kelimenin ses olayı geçirmiş bir başka şekli *suvat* (DS, C. XII., s. 4709)'tır. *Sıfat* kelimesi ile sûret>*surat* bulaşan şekillerinden *sufat* bulaşma şekli meydana gelmiştir. Daha çok olumsuz ifade ile kullanılan *sufat* ve bu şekilden f > v değişmesi (sedalılaştırma) ile ortaya çıkmış *suvat* kelimelerinin ortaya çıkmasında dudak ünsüzlerinin yuvarlaklaştırıcı tesiriyle ortaya çıkan ı > u değişmesi (ünlü yuvarlaklaşması) de rol oynamış olabilir. Dudak ünsüzlerinin düz ünlüleri yuvarlaklaştırıcı tesiri bilinmektedir. Bu da göz ardı edilmemelidir.

### **3. Sonuç**

Bulaşma, iki kelimenin etkileşimiyle üçüncü bir şeklin ortaya çıkması durumudur. Bazı örneklerde ise üçüncü bir şekil ortaya çıkmayıp bulaşan şekillerden biri apayrı bir mana kazanır. Anlam değişmesi şeklinde ortaya çıkan bu durumun sebebinin bulaşma olduğu açıktır. Toplumun sosyal, kültürel değişimleriyle bazı kelimelerde anlam değişikliği olması her dilde rastlanan olağan şeylerdendir. Ancak bu yazının konusunu oluşturan durum, bazı kelimelerde rastlanan anlam değişmelerinde bahsedilen olguların rol oynamasından ziyade bulaşan şeklin biçim veya anlam tesiridir. Tespit edilen bulaşma örneklerinde her iki durumla da karşılaşmışır. Örneklerden bazıları sadece bir nüshada veya konuşma dilinde görülmüş olsa da burada ele alınmış olmasının sebebi zihinlerdeki kavramların anlama tesir etmesini göstermesi bakımından önemli olduğu içindir.

Bu makalede incelenen bulaşma örneklerini yapı bakımından iki grup hâlinde değerlendirmek mümkündür:

1. Bazı bulaşma şekiller, iki kelimenin birleşmesiyle ortaya çıkmıştır. Bu esnada kelimelerde bazı ses olayları görülmüştür: *Ababülbül*, *elçi ibik*, *ip odunluğu*, *kolpaçino*, *koraspirin*.

2. Bazı bulaşma şekiller, tek bir kelimenin anlam bakımından alakalı bir kelimedenden etkilenmesiyle ortaya çıkmıştır. Bunlarda da bazı ses olayları olmuştur: *budala*, *dinâyet*, *direk*.

Bunlardan başka bazı bulaşma şekiller olarak gösterilen kelimelere ihtiyatla yaklaşmak gerekir. Bu kelimeler, sadece ses olayı geçirmiş bir kelime de olabilir: *savkada*, *sufat*.

Tespit edilen bulaşma şekiller hakkında özet olarak şunları söylemek mümkündür:

1- *Budala* bulaşma şeklinde, bulaşan şekiller *abdâl > aptal* ve *büdelâ*dır. Bu bulaşma olayında herhangi bir tereddüt yoktur. Ancak *budala < büdelâ* kelimesinin kaynak dildeki şekli olan *büdelânın* Türkçede *budala* olmasında meydana gelen ses değişikliğinin bulaşma sonucu olup olmadığı kesin değildir. Çünkü buradaki değişimde kalınlık incelik uyumunun etkisi olması da mümkündür.

2- *Ababülbül* kelimesi Arapça *ebâbil* ile Farsça *bulbul* bulaşan şekillerinden ortaya çıkmış bir bulaşma şekildir. Kelimenin diğer varyantları *ababul*, *abâbülün* de bu bulaşmada rolü olmalıdır.

3- Halk arasında sıkça kullanılan *dinâyet*, *diyânetten* değişmiştir. Burada ses olayı olarak uzak göçüşme olmuştur. Söyleniş olarak *diyânet* daha kolay iken ses olaylarının genel karakteri olan kolay kaçma eğilimine aykırı olarak *dinâyetin* ortaya çıkması bu değişiklikte göçüşme olayından ziyade bulaşma olduğunu göstermektedir. Çünkü Arapça bilgisi olmayan Türk toplumu din ile alakalı bu kelimenin *diyânet* değil *dinâyet* olduğunu düşünmüştür. Bu da anlam bakımından bulaşma örneğidir.

4- Kaynak dil olan Fransızcadan Türkçeye giren *direct* kelimesinin Türkçede ses olayı geçirecek (doğrudan anlamında) *direk* olarak kullanılmasında Türkçe *direk* kelimesinin anlam ve ses tesiri olmuştur.

5- *Elçi ibik* Arapça asıllı *hüthüt* için Eski Anadolu Türkçesi döneminde kullanılan *alaca ibikten* anlam yönünden bulaşma yoluyla ortaya çıkmıştır. Kelimenin bu hâle dönüşmesinde Arap harflerinde kullanılan harekeleme işleminin farklı yapılması rol oynamıştır.

6- *İp odunluğu* yine bir Türkçe kelime grubu *ip avadanlığından* anlam yönünden bulaşma yoluyla ortaya çıkmıştır. Kelimede meydana gelen ses değişikliğine Arap alfabesindeki harekeleme sistemi sebep olmuştur.

7- *Kolpaçino*, Yunanca asıllı *kolpa* ile bir özel isim *Al Pacino* 'nun *Pacino* kısmından oluşan bulaşan şekillerinden ortaya çıkmış bir bulaşma şekildir. Bulaşma şekil hece düşmesi ses olayı sonucunda oluşmuştur.

8- *Koraspirin*, iki ilaç markası *coraspin* ve *aspirin* bulaşan şekillerinden ortaya çıkmış bir bulaşma şekildir. Bulaşma şekil iki kelimenin birleşmesi ile ses türemesi yoluyla oluşmuştur.

9- Sivas Yıldızeli ağzında rastlanılmış bir kelime olan *savkadanın* da bir bulaşma şekil olduğunu düşünüyoruz. Kelimenin *savmak* ve *sadaka* bulaşan şekillerinden meydana gelmiş olması mümkündür. Bulaşan şekillerden birinde göçüşme (metatez) olmuştur. Burada sadakanın belayı *savmak* özelliği anlam bakımından bulaşmaya sebep olmuştur.

10- *Sufat* ve *suvat* bulaşma şekilleri *sıfat* ve *surat* bulaşan şekillerinden meydana gelmiş olabilir. Sufatın daha çok olumsuz mana yüklenerek kullanılması söz konusudur.

### Kaynaklar

Ahmed-i Dâî. *Kitâbü't-Ta'bîr tercümesi*. Atatürk Kitaplığı Nüshası, Muallim Cevdet, nr. O.26.

Ahmed-i Dâî. *Kitâbü't-Ta'bîr tercümesi*. Hekimoğlu Ali Paşa Nüshası, nr. 588.

- Altınöz, İ. (2021). “Osmanlı Dönemi’nde Anadolu abdalları”. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 53-69.
- Banguoğlu T. (2011). *Türkçenin grameri*. Ankara: TDK.
- Böler, T. (2018). Dil bilgisi çalışmalarında “karışma, karıştırılma, yanlış hece bölünmesi, yanlış çözümlenme” gibi ifadelerle açıklanan bulaşma (contamination) örnekleri üzerine. *Dil Araştırmaları, Bahar*, 22. 63-77.
- Çağbayır, Y. (2017). *Ötüken Türkçe sözlük*. İstanbul: Ötüken.
- Çebi, İ. S. (2020). Bazı ses olaylarında bulaşma sebebi olarak Arap alfabesi. *Türkiyat Mecmuası*, 30(1), 81-95.
- Devellioğlu, F. (2013). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lügat*. Ankara: Aydın.
- Ercilasun, A. B. (1992). *Üniversiteler için Türk dili dersleri*. Ankara: Yök.
- Ergin M. (2013). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Günay, T. (1978). *Rize ili ağızları (İnceleme-Metinler-Sözlük)*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- İçer, E. (2010). *Sivas ili Yıldızeli ilçesi ağızı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kara, M. (2004). *Ayrı düşmüş kelimeler*. Ankara: Çağlar.
- Karaağaç, G. (2022). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Korkmaz, Z. (1995). *Türk dili üzerine araştırmalar I*. Ankara: TDK.
- Köprülü, M. F. (1935). *Türk halk edebiyatı ansiklopedisi I*, 23-27. İstanbul: Türkiyat Enstitüsü.
- Köprülü, O. F. (1988). “Abdal”. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde. (Cilt: 1, s. 61-62), İstanbul: TDV. <https://islamansiklopedisi.org.tr/abdal#2-edebiyat> (10.04.2024).
- Tietze, A. (2002). *Tarihi ve etimolojik Türkiye Türkçesi lügati*. (1. Baskı). İstanbul: Simurg
- Türk Dil Kurumu (1949). *Dilbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Türk Dil Kurumu (1993). *Derleme sözlüğü*. (2. Baskı). Ankara: TDK.
- Türk Dil Kurumu (1995). *Tarama sözlüğü*. (3. Baskı). Ankara: TDK.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Türkmen, S. (2009). Aynılaşmış kelimeler. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turcic*, 4(4), 968-977.
- Uludağ, S. “Abdal”. (1988). *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde, (Cilt: 1, s. 61-62), İstanbul: TDV <https://islamansiklopedisi.org.tr/abdal#1-tasavvuf> (10.04.2024).
- <https://www.turkedebiyati.org/yanlis-yazilan-sozcukler> (28.08.2024).

#### Extended Abstract

Throughout history, nations have experienced various social, cultural, and political changes. These changes lead to the emergence of certain concepts within a society. A nation's language evolves according to the social, cultural, and political conditions of the people who use it. New words or phrases are created to express new concepts. Due to interactions between nations, influence among world languages is inevitable. During these lexical interactions between languages, the words borrowed from the source language undergo phonetic and semantic changes in the target language.

The distinct phonetic structures of each language cause borrowed words to change in terms of their phonetic properties. These phonetic changes in words are known as sound changes. The primary reason for sound changes is the principle of "least effort" in language, which favors simplicity. Turkish, during its interactions with other languages, has also tried to adapt borrowed words to its phonetic structure. This article discusses a phenomenon that affects sound changes in some Turkish or borrowed words. The reason behind the emergence of a new meaning or a word with an entirely new meaning in Turkish is the influence of another word or phrase during the sound change process. This is known as contamination. Contamination refers to the emergence of a third form through the phonetic or morphological influence of one word on another. Therefore, contamination is considered one of the methods of introducing new concepts in a language.

This article examines some examples of contamination and their semantic impact. The examples studied are "budala, ababülbül, dinâyet, direk, elçi ibik, ip odunluğu, kolpaçino, koraspirin, savkada, and sufat."

The word "budala" derived from the plural of the Arabic origin word "abdal" has taken on the meaning of "stupid, naive, fool" in Turkish, influenced by the word "aptal" (stupid). This semantic change occurred due to the contamination effect of the meaning of "aptal".

The word "ababülbül" (mountain swallow), found in one of the dialect regions of Turkish, emerged through the contamination of the Arabic word "ebâbil" and the Persian origin word "bülbül". In the same dialect regions, the form "ababil" is also used.

The word "dinâyet" used colloquially, is derived from the Arabic origin "diyânet" (religion). The reason for this change is the belief among people unfamiliar with the Arabic origin that the word, being the name of a religious institution, should be "dinâyet". Here, the word "din" (religion) caused a semantic contamination, leading to this change. Interestingly, the same form "dinâyet" is also found in an Arabic-script manuscript from the Old Anatolian Turkish period, known for its more accurate knowledge of such matters.

Another example of semantic contamination is the word "direkt" derived from the French "direct" and the Turkish "direk". Although no third form emerged here, the contamination led to the word "direkt" taking on a new meaning of "straightforward, direct" due to the phonetic similarity between the words and the fact that the object referred to by "direk" (pole) is straight.

The term "elçi ibik" (messenger crest) is found in the Atatürk Library manuscript of the work "Kitâbü't-Ta'bîr" by Ahmed-i Dâî from the Old Anatolian Turkish period. The term evolved from "alaca ibik" (a type of bird) used to describe the hoopoe bird. The word "alaca" (piebald) was written in Arabic script with the same letters as "elçi" (messenger) by using different diacritics. The key point here is the meaning of "elçi" as the hoopoe was the messenger of Prophet Solomon. This indicates that the difference in diacritics was intentional, influenced by the meaning of "elçi". This is a clear example of semantic contamination.

A similar phenomenon occurred with the term "ip odunluğu" (rope wood), found in Dâî's "Kitâbü't-Ta'bîr". The original term "ip avadanlığı" (rope tool) refers to the log used for winding ropes on weaving looms. The difference in diacritics led to "odunluk" (wooden) instead of "avadanlık" (tool). This change occurred because the tool was made of wood, showing semantic contamination.

Another example of semantic contamination is the word "kolpaçino". The Greek-origin word "kolpo" meaning "trick" transformed into "kolpa" in Turkish slang. "Kolpacı" means "trickster" in slang. The name of the movie "Kolpaçino" written and starred by Şafak Sezer, emerged from the contamination of "kolpacı" and the famous American actor Al Pacino (Alfredo James Pacino). One reason for this contamination is the phonetic similarity, but Al Pacino's performances in mafia-style films also played a significant role in this contamination.

Another example of contamination, not yet found in written language but used colloquially as a malapropism is "koraspirin." This word emerged from the contamination of the brand name "coraspin" a

blood thinner, and "aspirin" a painkiller made from the same active ingredient. The contamination occurred due to the phonetic and semantic similarities between the two.

In the following two examples, contamination is not as clear as in the previous ones. Perhaps a folk etymology approach would be more appropriate, but these examples could also be considered cases of contamination.

The word "savkada" meaning "alms" found in the *Derleme Sözlüğü*, shows metathesis (reordering of sounds). Besides, a /v/ sound insertion occurs within the word. While contamination is not clearly visible here, it is possible that this word resulted from the contamination of "savmak" (to send away) and "sadaka" (alms).

The forms "sufat" and "suvat" used in some dialect regions to mean "face" emerged from the rounding of vowels in the Arabic-origin word "sıfat" (attribute). Although it is not possible to make a definitive statement about their etymology, it is possible that these forms emerged due to the influence of the word "surat" (face) < Ar. "sûret" (image) on "sıfat" in terms of both meaning and sound.

In conclusion, contamination plays a role in the formation of new words or phrases in Turkish. This can occur in two ways. Sometimes a contamination form emerges from two contaminating forms. Other times, one of the contaminating forms gains a new meaning, becoming valuable as a contamination form.

### Kısaltmalar

- a. Arapça
- AD. Anadolu Türk diyalektleri
- A. K. Atatürk Kitaplığı (İstanbul Belediye Kütüphanesi)
- Ar. Arapça
- a.s. aleyhisselam
- bkz. Bakımız
- D.S. TDK Derleme Sözlüğü
- EO. Eski Osmanlıca
- i. isim
- mec. Mecaz
- O. Osmanlıca
- OsT Osmanlıca Türkçesi
- s. sıfat
- sf. sıfat
- sıf. sıfat
- tasvf. Tasavvuf
- Tar. S. DK Tarama Sözlüğü
- TDK Türk Dil Kurumu
- T.S. TDK Türkçe Sözlük
- v. varak
- vb. ve benzerleri
- zf. zarf



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/3 2024 s. 970-985, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

**DUMÉZİL VE TRİNİTE TEORİSİ\***

**Reyhan Gökben SALUK\*\***

*Geliş Tarihi: 27 Nisan 2024*

*Kabul Tarihi 30 Mayıs 2024*

**Öz**

Dumézil (1898-1986) antik kültürleri açıklamak için mitleri üç ilkeye dayalı olarak sınıflandırmış ve Hint-Avrupa toplumlarının inanç sistemleri ve sosyal yapıları hakkında analogiler kurmuştur. Ayrıca toplumların iktidar sınıfı (soy tabakası), üretici sınıf (çiftçiler ve zanaatkârlar) ve savunucu sınıf (savaşçılar) olmak üzere üç ana işlevsel ilkeyle organize olduğunu iddia etmiştir. Dumézil'e göre, bu üç sınıf arasındaki ilişki; mitolojik rivayetlerde ve ritüellerde görülebilmektedir.

Dumézil'in Trinite teorisi, Hint-Avrupa kültür geleneğini sosyo-politik kategorilere dayanarak tanımlamaya çalışmaktadır. Uzmanlar buna paralel olarak teorinin genelleme eğiliminde olduğunu, tüm toplumların bu üç sınıf yapısına uymadığını savunmuşlardır. Teorinin öne sürdüğü evrensel örüntülerin Hint-Avrupa sahası içindeki her kültür alanı için uygulanabilir olup olmadığı da tartışılmalıdır. Bu makalede; mitlerin toplumsal yapı çözümlemesindeki fonksiyonu teorinin bazı takipçileri üzerinden değerlendirilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Karşılaştırmalı mitoloji, dinler tarihi, Hint-Avrupa, Dumézil, Trinite teorisi.

**DUMÉZİL AND THE TRINITY THEORY**

**Abstract**

Dumézil (1898-1986), classified societies and myths based on three principles to explain ancient cultures and drew analogies about the belief systems and social structures of Indo-European societies. He also claimed that societies were organized around three main functional principles: noble class, farmers and artisans, and the warriors. According to Dumézil, the relationship between these three classes can be seen in mythological stories and rituals.

Dumézil's Trinity theory attempts to define the Indo-European cultural tradition based on socio-political categories. Experts have argued in parallel that the theory tends to generalize and that not all societies conform to these three class structures. It should also be discussed whether the universal patterns proposed by the theory are applicable to every cultural area within the Indo-European domain. In this article, the function of myths in the

\* Bu makale, yazarın Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dinler Tarihi Bilim Dalı'nda devam eden "Masallar ve Dinler Tarihi İlişkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Doç. Dr.; Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Doktora Öğrencisi; Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dinler Tarihi Bilim Dalı, [reyhan.saluk@hbv.edu.tr](mailto:reyhan.saluk@hbv.edu.tr), [reyhangokbensaluk@gmail.com](mailto:reyhangokbensaluk@gmail.com)

analysis of social structure has been evaluated through the lens of certain followers of the theory.

**Keywords:** Comparative mythology, history of religion, Indo-European, Dumézil, Trinity theory.

## Giriş

Karşılaştırmalı dinler tarihi uzmanı Georges Dumézil, 4 Mart 1898 tarihinde Paris'te doğmuştur. Lise eğitiminden sonra 1916'da disiplinler arası çalışmaları teşvik eden Ecole Normale Supérieure / Yüksek Öğretmen Okulu'na girmiştir (Keskin, 2022, s. 106). Bu yıllarda dil bilimine ilgi duymaya başlamıştır. İtalyanca ve Yunanca öğrenip Sanskritçeden çeviriler yapmaya başladığı zamanlar bu döneme denk düşmektedir (Aydın ve Aydın, 2012, s. 17-18). Kısa süre öğretmenlik yaptıktan sonra Varşova Üniversitesinde okutmanlık görevinde bulunmuştur. Fransa'da Le festin d'immortalité / Ölümsüzlük Şöleni (1923) adlı tez çalışması ile doktor ünvanı almıştır (Eribon, 1998, Biyografi). Bu tezle birlikte Hint-Avrupa halklarının kutsal içecek mitolojisini yeniden tanımlamayı ve bunun Batı'da -özellikle Yunan mitolojisinde- tanrısal ölümsüzlüğün sembolü ambrosia kutsalı ile özdeşleşen yönlerini göstermeyi amaçlamıştır (Aydın ve Aydın, 2012, s. 19).

1925-1931 yılları arasında İstanbul Üniversitesi İlahiyat ve Edebiyat Fakültelerinde karşılaştırmalı dinler tarihi ve sosyoloji alanında dersler veren Georges Dumézil, Rusya'dan Anadolu'ya yerleşen azınlık gruplar hakkında araştırmalar yapmıştır. Balıkesir merkezli alan araştırmalarında ölü diller kategorisinde sayılan Kafkas dillerinden Ubıhça'nın dil bilimsel yapısını analiz etmiş, konu ile ilgili tespitlerini 1929 yılında Caucasia'da yayınlamıştır. Bu makalesinde Adolf Dirr'in Die Sprache der Ubychen / Ubıhların Dili (1928) adlı eserinden istifade etmiştir (Eribon, 1998, s. 51-52; Özsoy, 2009, s. 26-27).

Dirr söz konusu çalışmasında; Ubıhlara ait yaşayan herhangi bir folklor unsuru olmaması sebebiyle incelemelerini Lopatinskij, Benediktson gibi araştırmacıların eserlerinden faydalanarak ortaya koyduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, araştırmasının bir tür derleme çalışması olarak nitelendirilebileceğini, kitabın Ubıhça sözlük ve indeks içerdiğini ifade etmiştir (Dirr, 1928, s. 3). Dumézil'in Kafkas halklarının Anadolu'daki bakiyelerine ait mitik ve epik anlatılara (Oset ve Nart Destanları vb.) yönelik ilgisi ise; Dirr'in bu çalışmasına bir zeyl gibi görünse de kültür teorileri içinde özgün bir yere sahip trinite / üçleme teorisini geliştirme ve Hint-Avrupa dil ve kültür alanını belirleme çabası olarak okunabilir.

Dumézil, Türkiye'de altı yıl kadar dinler tarihi uzmanı olarak çalışmıştır. Türkiye'ye gelişini zorunlu şartlara bağlayan Dumézil'in bu durumu hakkında Batuk'un ifadeleri dönemin akademik camiasının -Fransa özelinde- vaziyetini gözler önüne sermesi bakımından oldukça ilgi çekicidir:

Dumézil'in Türkiye'ye gelmek zorunda kalmasının en önemli nedeni çalışmalarının geleceği olmadığına inanan doktora hocası Prof. Dr. Antoine Meillet'in (1866-1936) 'Kariyerinizi yabancı ülkelerde yapmaya çalışın. Fransa'da yer yok size.' şeklindeki sözleridir. Yine tez jürisinde bulunmayı reddeden ve kendisiyle çalışmadığı için Dumézil'e kızgın olan Sosyolog Henri Hubert, Dumézil'in ilgi alanı olan Hint-Avrupa mitolojisi çalışmaları için 'Bu yolda devam etmek zahmetine değmez, her şeyden önce iyi çalışmıyorsunuz, ayrıca benim ardılım da belli, Jean Marx. 'der. Bu yüzden o; akademik hayatını uzun süre Fransa ya da üniversite dışındaki kurumlarda geçirir. Nitekim, Homo Academicus'ta Pierre Bourdieu onu takdim ederken, Claude

Lévi-Strauss'la birlikte geleneksel üniversite dışında, kurumların sınırında kariyer yapmış biri olarak takdim eder (Batuk, 2010, s. 89; Eribon, 1998, s. 46, 52).

Bu yıllarda Türkiye'de vermiş olduğu dersler; Georges Dumézil'den Dinler Tarihi Dersleri (2012) ve Dumézil'in Sosyoloji Ders Notları (2009) adlarıyla basılmıştır. 1931 sonrası zorunlu İstanbul yıllarını müteakip Upsala'da okutmanlık, ardından 1946-1949 yılları arasında College de France'da profesörlük yapmıştır (Eribon, 1998, Biyografi; Dumézil, 2012, s. 33).

Bir hiperpoligot olan Dumézil, 1952'de Keçuva dilini öğrenmek için Peru adalarından biri olan Cuzca'ya gitmiştir. Altı ay kadar Peru'da bulunmuş ve bu dilin özellikle sayı sistemleri üzerinden Türkçeye yakın bir dil olduğunu keşfetmiştir. Fakat bu görüşlerinin Türkologlarca onaylanmadığını ifade etmiştir (Aydın ve Aydın, 2012, s. 69-70). 1978'de ise Lévi-Strauss'un (1908) tavsiye kararıyla Académie Française / Fransız Akademisi üyesi seçilmiştir (Eribon, 1998, Biyografi).

11 Ekim 1986 vefat tarihine kadar folklor, karşılaştırmalı mitoloji ve dinler tarihi sahalarındaki önemli çalışmaları ile bilinen Dumézil; kast sistemlerini, tanrısal hiyerarşi üzerinden yorumladığı meşhur trinite teorisi ile bilinmektedir. Akademik araştırmalarının temelini teşkil eden ve mitik verileri sosyolojik yapılanmalarla (iktidar, güç, üretim) bağdaştırdığı bu teori ile sosyal bilimler tarihinde özgün bir yere sahiptir. Hint-Avrupa mitolojilerindeki tanrısal hiyerarşiyi bilhassa Hint kast sistemine ait toplumsal ilişki biçimleri üzerinden karşılaştırdığı yayınları oldukça değerlidir.

Dumézil, Frazer etkisinde kaleme aldığı *Le festin d'immortalité / Ölümsüzlük Şöleni* (1923) adlı doktora çalışmasını acemi yönleri ve içeriği dolayısı ile eleştirir (Eribon, 1998, s. 23-26). 1930 yılında yayınlanan *La Préhistoire Indo-Iranienne des Castes /Tarih Öncesi Hint-İran Kastları* adlı çalışmasını akademik birikiminin ilk kaynağı olarak görmektedir (Eribon, 1998, s. 27; Dumézil, 1930, s. 109-130). Bunun dışında trinitenin doğuşunu metinsel örneklerle incelediği çalışması *Mythe et Épopée I-III / Mit ve Destan I-III* (1967) adlı önemli bir seriye de imza atmıştır.

Dumézil'in karşılaştırmalı mitoloji ile ilgili görüşlerini sosyolojik ve ideolojik boyutlarıyla yeniden ele alan, yorumlayan, geliştiren ve eleştiren pek çok ardılı yetişmiştir. İsim babası olduğu trinite teorisi sadece Cermen, Kelt kültür uzmanlarının değil Latinist ve İranistlerin de odağındadır. Sosyal bilimler tarihinde Dumézil'in takipçileri ve eleştirmenleri arasında sayılan Wikiander, Benveniste, Kuiper, Frye gibi önemli bilim adamları ve onların çalışmaları hem Proto Hint-Avrupa hem de karşılaştırmalı mitoloji ve dinler tarihi sahalarında oldukça önemlidir. Bu teori, Hint-Avrupa kültür alanının tarihsel mirasçılarında aktarılan inanç, gelenek gibi kültür unsurlarını sosyolojik kurumlar üzerinden tasnif etmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca Hint-Avrupa kültür teorisiyle ilgili bu çalışmalar sayesinde masal gibi halk edebiyatı türlerine ve mit-ritüellere dair sistematik bir tasarımın yapılıp yapılamayacağı da sorgulanmaktadır (Gerschel, 1957, s. 145).

### **1. Proto Hint-Avrupa Kültür Alanı Hakkında**

Hint-Avrupa kültür ailesi ile ilgili ilk çalışmalar; 19. yüzyılın başlarında Schlegel (1808), Grimm (1822), Jespersen (1921) gibi uzmanlarla başlamıştır. Sanskritçe ve Avestan'ın Latince, Yunanca, Hititçe gibi dillerin uzak akraba diller olmaları tezinden yola çıkan bu çalışmalar karşılaştırmalı mitolojinin gelişimi açısından oldukça önemlidir. Hint-Avrupa dil sahasının tarihsel kökenleri üzerine yapılan incelemeler, Proto Hint-Avrupa kavramının ve buna



bağlı terminolojinin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bu kavramın yerine Hint-Cermen ve Aryan gibi karşılıkları kullanan Bopp (1833-1849) sahanın öncülerinden biri olarak sayılmaktadır.

Hint-Avrupa kültür ailesini tanımlama ve belirleme sürecinde etnik köken arayışları, tarihsel dil bilimi ve karşılaştırmalı mitoloji gibi disiplinler aracı olmuştur. Grimm, Bopp ve diğer uzmanların filoloji çalışmalarından esinlenen Meillet ve Bloomfield gibi isimler, adı geçen sahanın maddi ve arkeolojik verileriyle özellikle ilgilenmişlerdir. Dumézil bu kültür sahası ile ilgili analizlerinde daha çok mitik, ideolojik ve sosyolojik unsurlara ağırlık vermiş, bu yaklaşım biçimiyle adı geçen uzmanlardan ayrılmıştır.

Hint-Avrupa kültür alanının başlangıcı tarihsel olarak Neolitik (MÖ. 8000-5500) ve Bronz Çağları (MÖ. 3300-1200) arasında bir döneme işaret etmektedir. İskandinavya, Kuzey Almanya, Macaristan, Polonya, Aşağı Tuna Vadisi, Balkanlar, Orta Asya, Anadolu ve Mezopotamya gibi yerleşim alanlarını kapsamaktadır (Littleton, 1966, s. 25). Olası merkez tespiti konusunda araştırmacıları çelişkiye düşüren iki ana yerleşim bulunmaktadır. Bu husus MÖ 1800 civarında gerçekleştiği var sayılan meşhur Aryan göçleri ve Aryanların etnik mensubiyetleri konusu dolayısıyla tartışmalıdır (Sivrioğlu, 2015, s. 1-27). Söz konusu yerleşim yerlerinden birincisi Baltık'tan Karadeniz'e kadar Doğu Avrupa ve ikincisi ise Kazak-Kırgız bozkır alanıdır. Konu ile ilgili akademik tespitler özellikle kurganlar, yerleşik ve göçebe kültür temaları üzerinden geliştirilen paradigmalara farklı boyutlara taşınmıştır.

Kültürel köken araştırmalarının hemen tamamında olduğu gibi, bu teoride de tümevarım yöntemi esas çıkış noktasıdır. Tarihi seyirde göçler dolayısıyla, her biri kendi içinde karmaşık bir bilgi yığını arasında kaybolan Hint-Avrupa kültür araştırmacıları, ilk başta paleodilbilim/antik dilbilim alanına yönelmiştir. Sonrasında kültürel ödünclemelerin ve etnik mensubiyetlerin tespiti hususunda dile dayalı tanımlamaların yetersiz kalmasıyla etnoloji, filolojiden daha önemli hâle gelmiştir. Maddi kültür unsurları üzerine yapılan akademik çalışmalarda, söz konusu kültür alanının Paleolitik çağa (MÖ 600.000-10.000) ait toplayıcılık ve avcılık faaliyetlerini yansıtmadığı iddia edilmektedir (Childe, 2010).

Literatürde maddi kültür öğelerinin tespiti ile ilgili çalışmalar, Hint-Avrupa kültür alanının anavatanını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ortaya atılan görüşlerin en eskisi, bu kültür coğrafyasının ana vatanının -doğu batı seyirli göçler, Sanskritçenin dilsel saflığı ve antikliği ile ilgili buluntular dolayısıyla- Asya olduğu üzerinde yoğunlaşmaktadır (Childe, 2010, s. 170-174). Hint-Avrupalıların Batı uygarlığının kökeni olarak kabul edilmesi, Avrupa medeniyetinin ilk basamağı olması ve antropolojik olarak ilk bağlamın İskandinavyalılara atanması, teorisyenlerin çalışmalarında odak noktasıdır. Bu bağlamda, Aryan kültürünün soma adlı kutsal içeceğinin Fin-Ugor dillerine etimolojik olarak bağlanması, Dumézil'in doktora tezinde bu konuya yoğunlaşmasının gerekçelerini izah ediyor görünmektedir. MÖ 3. bin yıldan itibaren Hint-Avrupa'nın dağılımı, Afanasyevo kültürüyle ilişkisi, Orta Asya bozkır yerleşimi, Cermen, Baltık ve Slav halklarıyla bağlantısı ve göçlerin etno-kültürel sonuçları gibi sorunlar, teoriyi hararetli tartışmaların odağına yerleştirmektedir.

## 2. Dumézil ve Karşılaştırmalı Mitolojiye Katkıları

Dumézil'in karşılaştırmalı mitolojisinin filolojiden çok sosyolojik ve antropolojik varsayımlara dayandığı gerçeği bilhassa onu seleflerinden ayırmaktadır. Bununla birlikte teorisi ile; yirminci yüzyılın ilk yıllarında primitif toplumlarla ilgili dinî araştırmalara işlevsel bir metot ve karşılaştırmalı mitolojide eşsiz bir yaklaşım ortaya koymuştur. Bir kültür tarihi araştırmacısı

olarak hocası Antoine Meillet'ten, Émile Durkheim, Marcel Mauss'tan etkilenmiş ve Hint-Avrupa halklarının mitleri, destanları, halk masalları ve ritüelleri üzerinden -sosyal organizasyon kavramı temelli- etiyolojik, sosyolojik ve antropolojik bir paradigma oluşturmuştur. İlgili kavram bu yönüyle sadece sosyal antropoloji için değil, aynı zamanda bir bütün olarak sosyal bilimler için derin etkilere haizdir.

Birkaç istisna dışında, bu yeni karşılaştırmalı mitoloji, antropologlar ve milletlerin mitik ve folklorik unsurlarıyla ilgilenen halk bilimciler tarafından neredeyse göz ardı edilmiştir. Bu ihmalin başlıca nedeni Dumézil'in eserlerinin dil vb. sebeplerle geniş kitlelere ulaşamaması şeklinde düşünülebilir. Bununla birlikte, karşılaştırmalı mitolojinin özellikle antropolojiyle olan tarihî ilişkisi üzerinde durulması gerekmektedir.

Söz konusu tarihsel ilişki düzeneğinin ilk çeyreğinde -özellikle 1900'lerden önce- Adalbert Kuhn ve Max Müller gibi bilim adamlarının çabaları antropologların, sosyologların, filozofların ve sosyal bilimcilerin ilgi odağında görülmüştür. Ancak takip eden süreçte büyük ölçüde mitin natüristik yorumları konusunda Andrew Lang ve Müller arasındaki anlaşmazlıklar sosyal bilimlerde karşılaştırmalı Hint-Avrupa mitolojisine dönük antropolojik ilginin azalmasına neden olmuştur. Pek çok araştırmacı tarafından Amerika'da Boas ve Britanya'da Malinowski ve benzerleri tarafından teşvik edilen yeni ampirik ruh, bu engellenmenin sebebi olarak gösterilmiştir (Littleton, 1966). Aynı dönemlerde Frazer ve birkaç takipçisi dışında, mitoloji söz konusu olduğunda antropolojik ilgi neredeyse tamamen yaşayan primitif halkların mitleri ve masallarına odaklanmıştır. Antropologların bu yönelimi folklor, din tarihi vb. pek çok disipline de yansımış; özellikle Yunan, Cermen ve başka bazı milletlerin mitleriyle ilgilenen akademisyenler arasında karşılaştırmacı paradigmalara bahsi geçen bilim dallarında Kuhn, Müller ve diğerlerinin natüristik bakış açılarından uzaklaşılması gereken bir yaklaşım hâlini almıştır. Böylelikle dönemin ruhuna uygun gelişmelerle bağlantılı olarak mitoloji ve sosyoloji sahaları sosyal bilimlerde farklı bir yol haritası çizmiştir.

Mitolojide, Frazer; 1890 yılında yayımlanan *The Golden Bough / Altın Dal* adlı eseriyle; ölen tanrı teorisini ortaya atan kişi olarak bilinir. Frazer, mit ve ritüelin doğaüstü, büyülü olaylar aracılığıyla inananın refahını sağlamaya ve bu fenomenlerin toplum örgütlenmesinin en basit ifadesi olarak görülmesine dair değerli fikirler sunar (Frazer, 2017). Karşılaştırmalı mitoloji sahası söz konusu olduğunda ritüelist folklor savucularından Frazer'in etkisi bir yana Dumézil okulunun çoklukla esin kaynağı Durkheim sosyolojisidir. Kutsalın özü toplumsal yaşamın gerçeklerinde ve onlara eşlik eden ahlaki düzende bulunacaksa o zaman mitlerin toplumsal ve kültürel gerçekleri yansıtan unsurlar olduğu kabul edilmelidir. Durkheim'a göre hepsi olmasa da çoğu tanrılar, ruhlar, totemler ve diğer fenomenler toplumun ya da onun içindeki çeşitli yapılanmaların temsilleridir (Durkheim, 1912). Dahası toplumsal olarak türetilmiş bu temsiller kaçınılmaz olarak bireyin çevresini, dünyasını deneyimlediği ve sembolleştirdiği kolektif anlayış kategorilerini oluşturur. Dumézil Hint-Avrupa mitolojisinin doğasına -ilahi varlıkların önemli sosyo-kültürel gerçekliklerin genel-geçer temsilcileri olduğu ve bu tür temsillerin zorunlu olarak tematik kategorilere yol açtığı vb.- dair görüşlerinde Durkheim ekolünden esinlenmiştir (Littleton, 1966, s. 39-40). Dumézil'i bir din tarihçisi olarak akıl hocaları ve meslektaşları Mauss ve Meillet aracılığıyla Durkheim tarafından kurulan büyük sosyolojik geleneğin mirasçısı olması da bu vesileyledir.

Dumézil ve okulunun çabalarıyla karşılaştırmalı mitoloji çalışmaları farklı bir boyuta evrilmiştir. Mitik verilerin Durkheim cephesinden sosyolojik tevili antropologlardan çok

filologlar, folkloristler, mitologlar ve din tarihçilerinin hem ilgisini hem de tepkisini çekmiştir. Takipçileri, teorinin indirgemeciliği veya eleştirel bir paradigma geliştirmeye zemin hazırlaması ve sahanın genişliği konusunda hemfikirdirler. Ayrıca, uzmanlar ortak sosyo-kültürel dizgeleri ideolojik bakış açısıyla toplumsal analogiler üzerinden birleştirmeye zorlandıkları için teorinin bazı çıkmazlarını tartışmaya açmaktadır.

Teorinin asıl önemli özelliği, yapı veya sisteme dair yeni bir bakış açısı geliştirmesidir. Bu bağlamda, Dumézil'in ünlü Fransız sosyal antropolog Claude Lévi-Strauss'tan etkilendiği söylenmelidir (Littleton, 1966, s. 3). Ancak, Littleton'un belirttiğinin aksine, Georges Dumézil, Lévi-Strauss gibi kendisini bir yapısalcı olarak nitelemez. Buna karşın eserlerinde bir sosyoloji kuramcısı olduğunu vurgular. Özellikle, *Mit ve Destan III* adlı eserinde Lévi-Strauss ile bağlantılarını kabul ettiği, buna rağmen yapısalcılığı reddettiği görülmektedir (Dumézil, 2016, s. 14-15). Yapısalcılığın hamisi Lévi-Strauss; teoride karşıtlıkların Helgelci bir diyalektikle derin yapılar üzerinden tanımlanması gerektiği savunmaktadır. Yapısalcılık ve örgütsel teori kavramları arasında soyutlama ve kapsayıcılığa dayanan sistematik çözümler, Fransız sosyolog Emile Durkheim tarafından bu yüzyılın ilk yıllarında geliştirilen kuramsal çerçeve ile tanımlanmıştır. C. Scott Littleton, 1974 yılında *Journal of Asian Studies*'te yayınladığı 'Je ne suis pas ... structuraliste': Some Fundamental Differences between Dumézil and Lévi-Strauss / 'Ben... yapısalcı değilim': Dumézil ile Lévi-Strauss Arasındaki Bazı Temel Farklılıklar adlı makalesinde bu bağlantının dil bilimden sosyo-genetik tasniflere nasıl evrildiğini şu cümlelerle izah etmektedir:

Dumézil'in sosyal bilimlere katkısı, sosyo-genetik tasniflerin bütüncül dilbilimsel fenomenlerle sınırlı kalmaması tezi ile ilişkilidir. Bu tez; ortak dil ailesine mensup topluluklar arasında -özellikle de dilsel yapılar üzerinden- somut ve soyut fenomenlerin izahında aracı olabilir. Dumézil vesilesiyle tanımlanan sosyo-genetik ilişki kavramı, kültürel benzerliklerin ortaya konmasında geleneksel antropolojik modellemelere de uygun zemin hazırlamaktadır (Littleton, 1974, s. 156).

Teori, münferit olaylar veya epizotlarla değil, daha çok antik çağın mitlerinin ve sosyal kalıplarının sistematik yapıları ile ilgilidir. Bu bağlamda, Dumézil'in mukayese odaklı görüşleri benimsenmemiş olsa bile Latinistler, Germanistler, Hindologlar vb. etnolog ve filologlar mitik veriler üzerinden teoriyi sistematik modellemeler geliştirmek üzere ele almışlardır. Yapısal analize kayan bu paradigmlar, yalnızca Dumézil'le aynı fikirde olanlar tarafından değil, teorinin bazı durumlarda geçersiz olduğunu kanıtlamaya çabalayan bilhassa Frye ve Kuiper tarafından eleştirilmiştir. Özellikle Kuiper'e göre sadece mit ve dinî verilerde değil, aynı zamanda toplumsal organizasyonun doğasında da kendini gösteren bir ideoloji mutlaka yapısal olarak ortaya konmalıdır (Kuiper, 1961, s. 34-45). Bu teori ise, özellikle dinler tarihi sahasında doğrulanabilir niteliktedir. Nitekim bu alanın en önde gelen isimlerinden olan Mircea Eliade kutsal fikrine ilişkin çalışmalarında gerçekten de Dumézil'in teorisine dikkate çekmiş ve karşılaştırmalı mitoloji sahasında başarılı bir dizi çalışmaya imza atmıştır (Eliade, 1966).

Dumézil, Durkheim'in mitlerde ifade ettiği kişi, yer, olay ve durumların hiç şüphesiz önemli toplumsal ve kültürel gerçekliklerin temsilleri olduğu ilkesini; Hint-Avrupa materyalleri üzerine uygularken ilgili coğrafi alanı kolektif temsillerin ortak bir kümesi olarak algılamaktadır. Erken dönem Hint-Avrupa toplumlarının çoğunun toplumsal hiyerarşiye uygun düzenlenmiş, üçlü bir sosyal organizasyonla karakterize edildiğini ve her katmanın mit ve destan da uygun bir tanrılar grubu ve kahramanlar tarafından temsil edildiğini iddia etmektedir. Bu doğüstü sistem, Dumézil tarafından işlevler şeklinde tanımlanmıştır. İktidar düzeninin

sürdürülmesi ile ilgili ilk veya en önemli işlev; rahiplik-yöneticilik katmanı ve onun efsanevi temsilleri ile ilgilidir. İkinci işlev yani savaşçılar katmanı ve onun temsilleri ise daha çok fiziksel güçle ilgilidir. Üçüncü işlev yani çoban-toplayıcı kültür tabakası ve onun temsilleri ise geçimin temini, toplumsal refahın sürdürülmesi, tarım, hayvancılık, doğurganlık ve diğer dünyevi faaliyetlerle ilişkilendirilmiştir. Fonksiyonel olarak birbiriyle bağlantılı olan bu sosyal ve doğaüstü sistem veya yapıların temelinde üçlü bir ideoloji bulunmaktadır. Bu ideoloji, fenomenleri genel olarak yukarıda bahsedilen işlevlere göre tanımlamakta ve birbiriyle ilişkilendirmekte, kategorize etmektedir.

Antropologlar açısından işlev teriminin terminolojik olarak bir sorun teşkil ettiği göz ardı edilemez bir gerçektir. Teorinin sosyolojik bağlamda, daha açık bir ifadeyle, Durkheim ekolü cephesinden belirsiz olduğu söylenebilir. Dumézil, terimi yalnızca toplumsal ve doğaüstü sistemin sürdürülmesine katkıda bulunma yollarıyla değil, aynı zamanda sınıfsal yapıların bizzat kendisine göndermede bulunmak maksadıyla kullanmaktadır. Hint-Avrupa kültür araştırmalarına yönelik bu ideolojik referans, her biri diğerinin bir fonksiyonu olan üç temel ilkenin toplamına karşılık gelmektedir. Kısacası her üç işlev çeşitli Hint-Avrupa kültür, mit, gelenek ve ritüellerinde soyutlanan sistematik, fonksiyonel ve kolektif bir anlam barındırmaktadır. Sonuç olarak, bu kavram ne toplumsal katmanlara ve insan davranışlarına ne de onların ilahi temsillerine göndermede bulunmamaktadır. Daha çok teori, bu fenomenlerin tanımlandığı yapılara atıfta bulunmaktadır. İşlevsel olarak birinci, ikinci ve üçüncü tasnifleri ise sosyal tabakalara karşılık gelmektedir.

Dumézil'in karşılaştırmalı metodunu kullanarak elde ettiği verilere dayanarak, özellikle Proto Hint-Avrupa toplumu için karakteristik bir üçlü yapı keşfedilmiştir. Bu üçlü yapı, eski Hindistan'dan Hıristiyanlık öncesi İzlanda'ya kadar geniş bir kültürel alan içerisinde, mitolojik ve folklorik eserlerden sosyal organizasyona kadar pek çok alanda yer almaktadır. Dumézil, her durumda benzersiz bir dizi sosyolojik tespitte bulunduğunu iddia etmiştir. Özellikle MÖ 2. bin yıldaki Hint-Avrupa göçlerine kadar, yakın doğu Nil Vadisi, Çin veya antik çağın diğer uygarlıkları arasında kültürel paralellik bulunmadığı tezini öne sürmektedir (Littleton, 1966, s. 6). Bugün, sosyal bilimciler hâlâ Dumézil'in bu özgün ve iddialı teorisini, Hint-Avrupa mitolojisi üzerine inşa ettiği temel varsayımlar aracılığıyla sistemin geçerliliği ve / veya geçersizliği üzerine çok yönlü bir şekilde ele almaktadır.

### 3. Trinite Sistemi

Dumézil, sistemini Kuzey Hindistan'ın Hint-Avrupa dilini konuşan en eski topluluklarıyla başlatmıştır. Bu bağlam içinde bir kavram olarak Ariler ise MÖ 1500'lü yıllarda yerleşik Hint yerel halkını gösteren ve İran, İrlanda kelimeleri ile ilgili bir kavimdir. Açık tenli savaşçı bir toplum olan Ariler Hint kıtasını yaklaşık MÖ 1500'lerde istila etmişler, bu bölgede sonrasında Dāsyu adını verdikleri koyu tenli başka yerel bir ırk olan Dravidler ile karşılaşmışlardır. Bu renk ayrımı zamanla mitoslaşarak dinî ve edebî metinlerde kötü ruhlarla savaş biçimine dönüşmüştür (Büyükbahçeci, 2016, s. 241). Sözlü ve yazılı kültür bağlamı böyle şekillenirken, en eski Dravid dillerinden sayılan Kannada dilinin Türkçe ile ortak kelime dağarcığı ve Altay dillerinin hem Dravid hem de Hint-İran belki en eski Sanskritçe ile etkileşimi konusunda karşılaştırmalı sözlük ve bilimsel yayınlar, Dumézil'in sistemine dayalı çıkmazların çok boyutlu dilbilimsel sapsmalar olduğunu desteklemektedir (Fuente, 2012, s. 41-76).

Dumézil Proto Hint-Avrupa topluluklarının çoğunun mitleri ve sosyal yapılarında üç işlev ve ortak iktidar kavramının varlığını ispatlamaya çalışmıştır. Üçlü yapıda dikkat çeken bir diğer önemli nokta olarak tanrıça Saraswati'nin kolektif üretici sınıfı temsil eden üçüncü gruba dahil edildiği örnekler önemlidir (Littleton, 1966, s. 8). Benzer bir tespit arkaik İran tanrıçası Anahita ve İskandinav mitolojisindeki Freya'da da görülmektedir. Ayrıca Yunan mitolojisinde - üçlü sisteme dair henüz sadece birkaç ipucu tespit edilebilmiş olsa da- Athena ve Afrodit muadil figürler olarak okunmaktadır. Bu fenomenlerin, Hint-Avrupa kültür alanının sosyolojik bağlantılarını çözme konusunda, antik toplumlardaki ataerki bağlantıların yanı sıra anaerki ve tanrıça kültürü ile ilgili olarak da değerlendirilmesi gerektiği konusunda bilhassa feminist kültür teorisyenlerini yönlendirmektedir.

Başta öyle olmasa da arkeolojik veriler ve epik anlatılar da teorisinin en önemli kaynaklarından biri olmuştur. Böylece, teorisinin Hint dışındaki arkaik kaynakları da ortaya çıkmaktadır. Boğazköy arşivlerinde bulunan Mitanni kralıyla ilgili belgeler ve MÖ 14. yüzyılda tarihlenen bir anlaşma metni bu tezi destekleyen önemli örnekler arasındadır. Bu anlaşma metni, ortak tanrısal panteonun Vedic tanrılarla benzer sosyal ve doğüstü işlevleri ve iktidar anlayışını temsil ettiklerini ortaya koymaktadır. Tarihsel kaynaklar açısından dikkat çekici bir başka örnek ise Herodot'un (MÖ 484-425) "Historia" adlı eserinde yer alan bir İskit mitidir. Bu anlatı şu şekildedir:

Skythler, kendilerini ırkların en genci sayarlar ve kökenlerini şöyle gösterirler: Bu ülke boştu, burada ilk olarak Targitaos adında bir adam doğdu. Bu Targitaos'un babası Zeus, anası da Borysthenes ırmağının kızımı, öyle derler. –Benim aklım ermez, ama bana ne, efsane böyle diyor.– Targitaos'un kökeni buymuş demek; bunun üç çocuğu olmuş, Lipoxais, Arpoxais ve en küçükleri Koloxais. Bunların zamanında Skythia'ya, gökyüzünden altından yapılmış zanaat araçları düşüyor, bir saban, bir boyunduruk, bir balta ve bir kupa. Bunları ilk olarak en büyükleri görüyor ve yaklaşıyor almak için; altın kızıl kor oluyor. O geri çekiliyor, ortanca ilerliyor, gene aynı şey oluyor. Maden öyle ateş saçıyor ki, uzaklaşmak zorunda kalıyor. Sıra üçüncüye, yani en küçüklerine geliyor, o zaman altın soğuyor, o da bunları alıp evine götürüyor. Mucizeyi gören büyükler, iktidarı en küçüklerine bırakıyorlar (Herodotos, 2006, s. 295).

Rivayette anlatılan altın objeler, eski Hint-Avrupa yerleşimciliği üzerine birçok etnolojik çıkarımda bulunmaya hizmet etmesinin yanı sıra kozmik evren yaratımlarıyla ilgili mitik değerlendirmelere de yol açmıştır. Ayrıca, sahanın sadece Hint bağlamıyla sınırlı kalmayarak, başka kültür alanlarına da nasıl etki ettiği konusunda bazı veriler elde edilmiştir. Bu durum, aynı zamanda araştırmacıların teorisinin zorluklarıyla başa çıkma sürecinin bir parçası olarak da okunabilmektedir.

Dumézil'in takipçilerinden Benveniste'nin görüşleri de bu minvalde dikkate alınmalıdır. Benveniste, trinite teorisinin İran mitleriyle ilgili çıkmazını farklı bir açıdan ele almıştır. Özellikle, bu rivayet, Targitous'un oğullarına miras olarak verilen nesnelere aracılığıyla atalarına ve sosyal sınıflara ait sosyolojik bölümlenmelere işaret ederken, aynı zamanda sembolik olarak yer, yerüstü ve yer altı gibi kozmogonik ayrışım fenomenlerini de mitik bir şekilde açıklamaktadır (Littleton, 1966, s. 144).

Bahsi geçen metin Şehname'deki Feridun ve onun üç oğlu anlatısına oldukça benzerdir. Üçüncü kardeşin iktidarın sahibi olması temi uzun zamandır bilinen bir Hint-Avrupa modelidir. İşlevlerin sembolik bir ifadesi olarak hizmet eden anlatı unsurlarının ve motiflerin halk edebiyatı ürünlerinde de pek çok örneğine rastlanmaktadır. Ziya Gökalp de bu ekseninde bir nevi

tarihî tevîl getirerek söz konusu İskit anlatısında geçen Kolaksain adının Oksain kelimesinden türetme yoluyla Oğuz yahut Oğuz Han'dan başka bir şey olmadığını iddia etmektedir (Gökalp, 1977, s. 75). Bu ve benzeri yaklaşımlar, köken efsanelerinin yeniden sorgulanmasına zemin hazırlarken, aynı zamanda Hristiyanlık sonrası dönemde İskit köken efsanelerinin Hint-Avrupa'nın sosyal, doğaüstü ve ideolojik üçlü bölünmelerinin inanç sistemlerine nasıl entegre edildiği konusuyla ilgili tartışmaları da merkeze almaktadır.

Frye, Wikiander, Lyle gibi mitolog ve dil bilimcilerin birçoğu topluma ait gizli örgütsel ilkelerin betimlenmesi ile ilgili konularda Dumézil'in trinite kavramının görece niteliği üzerinde özellikle durmuştur. Dumézil, Hint-Avrupa kültür geleneğini sosyo-politik kategorilerle tanımlamıştır. Sosyolojik kategorilerin alt başlığında iktidar, güç ve üretim temelli bir üçlü taksim ile bunların toplumlarda kral, kahraman ve üretici ilişkileri cephesinden yansımaları bulunur. Geleneği tanımlarken Hint-Avrupa kültür ailesine özgü dinlerin tanrı hiyerarşisini temel alır. Eliade ideoloji ile derinleşen sosyolojik tespitlerini, Hint-Avrupai ritüeller üzerinden Hint, Latin tanrıça metinlerine ve bilhassa Roma dinine uygulayarak ön plana çıkarmıştır (Eliade, 2004, s. 43). Bu görüşler minvalinde Emily Lyle, Which Triad? A Critique and Development of Dumézil's Tripartite Structure / Hangi Üçlü? Dumézil'in Üçlü Yapısının Eleştirisi ve Gelişimi adlı makalesinde trinitenin teorik düzlemini eleştirel bir bakış açısı ile şu şekilde izah edilmiştir:

Dumézil, Hint-Avrupa kültür sahasının iki ayrı üçlemeden müteşekkil olduğunu ispat etmeye çalışmıştır. Bunlardan ilki basit üç basamaklı, diğeri ise üç farklı ilişki düzeni içeren karmaşık biçimlerden oluşur. Dumézil bunların ikincisini izahta yetersiz olduğu için, karşılaştığı bütün anlamlı üçlüleri basit seriye ait bir seri dizgesi çerçevesinde yorumlamıştır. Bu da onu bütüncül yapı içerisinde tanrısal panteonu yanlış değerlendirmeye götürmüştür. Dumézil'in trinite tezi eksiklikleri tamamlandığında tanrısal panteonunun ontolojik varlığını anlamak adına yol gösterici olabilme keyfiyetindedir (Lyle, 2004, s. 5).

Lyle'nin bu görüşlerine ek olarak, trinite tezi sadece tanrısal panteonun ontolojik süreçlerine dair değil, aynı zamanda Hint-Avrupa kültür dairesi içerisinde teşekkül eden sosyolojik, dinsel ve elbette kültürel formların bilişsel, duyuşsal ve dilbilgisel yansımalarını tespit etmek amacıyla önemli çıktılar sunmaktadır. Ayrıca bu kültür dairesini oluşturan unsurlar arasında bazı analogiler geliştirmek de bu sayede mümkün olabilmektedir.

#### 4. Geçiş Dönemi Pratikleri ve Lyle'ya Göre Trinite Teorisine Yönelik Tespitler

Dumézil'in basit üçlemesi, toplumsal hiyerarşiye işaret eden ve bu hiyerarşinin tanrılar arasında yansımalarını ortaya koyan kutsallık, fiziksel güç ve doğurganlık, verimlilik, refah gibi sosyolojik işlevlerle ilgilidir. Dumézil, bu kavramları Hint, İran, Roma vb. kültürlerdeki tarıma dayalı ekonomik ilişkilere bağlı olarak zuhur eden din adamları, savaşçılar ve üreticiler gibi toplumsal gruplar ve kastlar üzerinden açıklamaya çalışmıştır. Bu şematik ve ideolojik yapı, sosyolojik organizasyon yapısı ile ilgili olduğu için, antik toplumsal kökenler ve bunların etiyolojik anlatılarına odaklanmayı zorunlu kılmaktadır.

İlkel toplumların üçlü bağlam üzerinden gerçek bir toplumsal yapı ve önerme sunduğu konusu, özellikle ritüeller aracılığıyla açıkça görülmektedir (Lyle, 2004, s. 6). Bu basit üçleme, ataerki toplumlarda eril dönemlere (yaşlı-yetişkin-geç) atıfta bulunur ve basit üçlünün geçiş dönemi uygulamaları (doğum, ergenlik, evlilik ve ölüm) bağlamında sosyolojik ilişkilerin nasıl

şekillendiği sorusuna ışık tutar. Ayrıca, teorinin yaş dönemlerine göre bir dizi işlevsel seri sunması ve insan yaşamına özgü süreçlerle ilişkili olması oldukça ilgi çekicidir:

Basit üçlü üç erişkin yaşam döneminden oluşmaktadır. Genç erkekler (fiziksel güç); yetişkin erkekler (doğurganlık ve refah) ve yaşlı erkekler (kutsallık). Benzer şekilde bir yıl içinde, bu serinin hiyerarşik sırası takip edildiğinde mevsim döngülerine karşılık olabildiği görülür: Bahar (kutsal); yaz (fiziksel güç) ve kış (doğurganlık ve refah) (Lyle, 2004, s. 9).

Lyle'a göre, bu dizilerin her ikisi de ritüellerle belirlenen geçiş dönemleriyle ilişkilendirilmiştir. Bu dönemler, yılın belirli zaman aralıklarını örneğin, doğum, ölüm ve evlilik gibi süreçleri kapsamaktadır (Lyle, 2004, s. 10). Yıllık zaman döngüsü, özel ritüeller aracılığıyla organize edilebilir ve anlamlandırılabilir. Bu süreçlerden biri mevsimsel geçişlerdir ve bunlar özel, kutsal olaylara işaret eder. Örneğin, kurban törenleri birçok kültürde kışın sonunu, baharın gelişini ve sonbahardaki hasadı temsil eder. Bunların bir kısmı Hristiyanlıkta Noel ile özdeşleştirilir, benzer festivaller ve bağdaştırmalar diğer kültürlerde de bulunur (Lyle, 2004, s. 10). Ritüel yılı bağlamında, karanlık tanrılar ölüm geçişiyle ilişkilendirilmiştir. Doğurganlık kavramı ise evlilik kurumuyla bağlantılıdır. Üçüncü bileşen olan erkek / dişi kutuplaşması her şekilde kutsal evlilik törenleri ve kutlamalarıyla ilişkilidir. Dumézil, hiyerarşinin üçüncü işlevinin genellikle bir tanrıça tarafından temsil edildiği tezini ortaya koymuştur (Lyle, 2004, s. 17).

Karmaşık üçleme yapısı ve işlevleri üzerinde yaşam-ölüm, akıl-beden, erkek-kadın gibi karşıt ilişkilerin etkili olduğu belirgin bir şekilde göze çarpmaktadır. Dumézil'in Hint-Avrupa panteonunun yapısını anlamak için felsefi ve tarihî diyaloji kavramı önemli bir çıkış noktasıdır. Bu bağlamda MÖ 1600'lerde Hitit İmparatorluğu'nun çöküşünden sonra varlığını sürdüren, Hint-Avrupa dil ailesine ait en eski dillerden birini konuşan Aryan kökenli bir Mezopotamya toplumu olan Mitanniler ile ilgili araştırması oldukça değerlidir. Dumézil'in bu konuya ilişkin detaylı araştırması, 1941'de yayımlanan *Les dieux Arya de Mitanni / Mitanni'nin Aryan Tanrıları* başlıklı makalesinde yer almaktadır (Dumézil, 1941, s. 85-95).

Roma tanrılarının evrensel bir yaratıcı sistem sunamaması, tanrısal panteonun üçlemede eksik kaldığı eleştirilerine yol açmaktadır. İskandinav mitolojisindeki arkaik yaratım tanrısı Odin, Hint mitolojisindeki Asura bağlamıyla karşılaştırılabilir. Ancak, Roma panteonundaki bu eksiklikler, Hint-Avrupa kültür coğrafyasında tanrısal hiyerarşiyi ortak bir çerçevede okumayı ve buna dayalı olarak üçleme kavramını teorik bir zemine oturtmayı zorlaştırmaktadır.

Dumézil, işlevsel üçlemenin önemini farkındadır; ancak panteon ve onu oluşturan tanrıların sınıflandırılması ve trinite teorisinin temellendirilmesi konusunda eleştirilere maruz kalmıştır. Genel olarak, kültür teorisyenleri, trinite tezinin geçiş dönemleri üzerinden yeniden inşa edilmesinin devrimsel bir çıkış noktası sağlayabileceğini düşünmektedir. Ayrıca, geçiş dönemlerine işaret eden ritüeller ve pratiklerin bağlamı içinde teoriyi zenginleştirmek, karşılaştırmalı mitolojinin imkânları dahilindedir.

Eliade'e göre, Dumézil'in teorisine yöneltilen eleştirilerin birkaç nedeni vardır. Bunlar arasında Mukayeseli Hint-Avrupa mitoloji incelemeleri, Max Müller ve takipçilerinin aşırılıklarının eleştirilmesi, asrın ilk çeyreğinde tarih öncesi toplumların kültürlerinin ve manevi yaşamlarının primitif toplumların karakteristik özellikleri şeklinde yorumlanması sayılmaktadır. Bu durum, Dumézil'in Hint-Avrupa ilkelerine atfettiği ideolojik sistemleri içeren mitlerin, tarih

öncesi bir toplum için oldukça fantastik olabileceğini ve çeşitli Hint-Avrupa dil uzmanlarının tek bir bilgiye dayanarak genelleme yapmanın mümkün olamayacağına inanmalarından kaynaklanmaktadır (Eliade, 2004, s. 42). Eliade, Dumézil'e yöneltilen bu eleştirilerin yanlış anlamalardan kaynaklanabileceğini belirtmektedir. Teorinin, tarihsel inceleme yöntemlerine odaklandığını, filolojik-etimolojik incelemeler yerine Müller ve takipçilerinin yaptığı biçimde esinlenmeler içermediğini, aksine evrimci görüşlere karşı sistemli eleştiriler getirdiğini ve günümüzde bile kültür incelemelerinin odak noktasında bulunduğunu savunmaktadır (Eliade, 2004, s. 42). Bu makale, söz konusu bağlam göz önünde bulundurularak, Dumézil'in kültür teorisine yönelik eleştirileri, özellikle Frye'nin tezleri üzerinden, göstermeyi amaçlamaktadır.

### 5. İranolog Frye'ye Göre Teorinin Öz Çıkarımları ve Çıkmazları

Dinler ve folklorik metinler üzerinden yürütülen dil bilimsel ve kültür merkezli akademik araştırmalar, özellikle Dumézil'in çalışmaları bağlamında, Hint-Avrupa dillerinin yapısal çözümlenmeleri ve bu dillerle oluşturulan sözlü veya yazılı materyalin içerik analizi çerçevesinde şekillenmektedir. Bu bağlamda mukayeseli dil ve din araştırmaları antik çağa özgü dinî ve mitik metinlerde gizlenmiş bazı inançlar ve hâkim dünya görüşleri hakkında önermelerde bulunmayı amaçlamaktadır. Bu hedef doğrultusunda, kültürel ve mitolojik izleklerin dil bilimsel yönden incelenmesi sürecinde etimolojik köken araştırmaları ve metin analizleri önemli araçlar olarak değerlendirilmektedir.

Mukayeseli mitoloji ve dinler tarihi uzmanı olarak Dumézil, etnolojik ve dil bilimsel dayanakları olan ideolojik temelli bir Hint-Avrupa kültür teorisi oluşturmayı hedeflemiştir. Dumézil'in bu teoriyi sistematize ederken kullandığı temel argümanlardan yola çıkarak bu Hint-Avrupa kültür teorisinin öz çıkarımları şu şekildedir:

- i. Dumézil; antik dinlerin, günümüzde de yaygın bir yaklaşım olan ritüeller kavramı üzerinden değil, bu dinlerin esas kaynaklarının ve ideolojik organizasyonu ile kavranabileceğini savunur.
- ii. Dumézil'e göre; bir dinin ideolojisi onun teolojisinde, mitolojisinde, kutsal yazınında ve ruhbanlık organizasyonunda bulunmaktadır. Hint-Avrupa dil ailesinin mensupları her dil ailesi gibi bir dil topluluğuydu ve bu topluluğun ortak bir ideolojisi bulunmaktaydı. Bu ideolojik yapılanmanın en bariz göstergeleri Hint, İran ve Osetlerin antik metinlerinde ve folklor malzemelerindeki sosyolojik üçleme adı verebilecek bir yapısal sisteminin varlığını kabul etmekle mümkündür.
- iii. Dumézil, bu yapılanmanın sadece Hint-Avrupa dil ailesi ve kültür alanı için temel bir idea olduğunu ve başka bir kültürde buna ait izlekleri yakalamanın mümkün olmadığını düşünmektedir.
- iv. Dumézil, araştırmaları sonucunda üçlemenin içinde bir ikilik bulunduğunu tespit etmiş ve bunu da Hint-Avrupa kültür ailesinin ideolojik yapısını oluşturan temel âmillerden biri saymıştır (Frye, 1960, s. 162).

Dumézil'in temel argümanları, Hint-Avrupa kültürlerinde belirli işlevlere sahip tanrılar arasındaki paralelliklerin, toplumsal yapı ve ideolojiyle derinlemesine bağlantılı olduğunu göstermektedir. Özellikle din adamlığı, savaşçılık ve üreticilik gibi toplumsal işlevlerin, tanrılar arasındaki rollere yansıdığı ve bu tanrıların mitolojik anlatılarda ve dinî pratiklerde kendini gösterdiği ortaya konmuştur. Dumézil'in çalışmaları, kültürel ve dinî sistemlerin yapısal ve işlevsel özelliklerini anlamamıza yardımcı olarak, Hint-Avrupa kültürlerinin ortak örüntüleri ve anlamları bu sayede açığa çıkarılmıştır.



Bilimsel açıdan, Dumézil'in sosyolojik yaklaşımı; içgüdüsel oluşu, hem tündengelim hem de tümevarım üzerinden çift yönlü denemeleri, kuramsal çerçevenin bazı hususları izah konusunda yetersiz kalması, seçilen örnek metinlerin kısıtlılığı ve geç döneme ait metinlerin esas alınması gibi sebeplerden ötürü karşıt mitoloji okullarınca eleştirilmektedir. Buna rağmen; Hint-Avrupalıların bir zamanlar aynı dil çatısı altında buldukları çıkarımından yola çıkarak müşterek din, inanç, kültürel miras ve dünya görüşü paylaştıkları vurgusu saha uzmanlarını oldukça cezbetmektedir. Ayrıca, teorinin temel dayanaklarını sağlam temellere oturtmanın zorluğu da ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, Dumézil'i eleştirenler metin dışı, somut, etnografik malzemenin anavatanı olan arkeolojinin verimlerinden bilhassa faydalanmanın gerektiği düşüncesinde birleşmektedir:

Arkeolojik kazılarda bulunan maddi kültür unsurları Hint-Avrupa kültür alanı içinde herhangi bir ideolojiye (üçleme veya değil) kanıt getirememiştir. Kazılardan çıkan birçok nesnenin bazen kült nesnelere olarak tanımlanması kesinlikle ideolojik nesnelere olarak isimlendirilmelerinden daha mantıklıdır. Bunlar ayinler ve kült dinlerin geçmişinde bilhassa vurgulanmış olabilir ancak bu ideolojinin onların yerini alması gerekliliği hatta daha önemli hâle geldiğini düşündürmez. Dumézil'in Hint-Avrupa kültürünün üçlü bölümlenmesini Lüristan'dan bir bronz üzerinde aramaya çalışması sanat tarihçilerinin çoğunluğunca kabul görmemiştir. Üstelik Dumézil'in teorisinin kendi çıkarımları haricinde hiçbir delili yazılı veya somut materyal olarak kanıtlanabilmiş de değildir (Frye, 1960, s. 163).

Amerikalı İranolog Frye başta olmak üzere Dumézil eleştirmenlerinin çoğu, sosyolojik üçleme kavramının etnografik malzemede nasıl yansıdığına araştırılması fikrinden bağımsız olarak teorinin sadece Rigveda ve benzeri metinlerle doğrulanabileceğini düşünmektedir. Diğer yandan, teorinin Avrupa ayağında Roma, Kelt ve Slav kültür fenomenlerinin, daha önce İran ve Hint'te de görünür olması gerektiği tezi önerilmektedir (Frye, 1960, s. 163). Ayrıca, erken dönem Hint-Avrupa halklarının sosyolojik üçleme fikri, açık uçlu bir teorik yapıya işaret etmektedir. Dahası, bu çağlarda Orta Asya ve Güney Rusya steplerinde yaşayan Moğolların ve Türklerin; kağan-şaman, aristokrat-savaşçı ve kara budun olarak organize oldukları da bir gerçek olarak karşımızdadır (Frye, 1960, s. 164). Asıl sorulması gereken soru ise sosyolojik üçleme ideolojisinin mutlak merkezî bir kuvvete sahip olup olmadığıdır. Lengüistik açıklamalar tanrıların adlarını üçlemeye ve buradan yola çıkarak dinî işlevlerinin sosyolojik yansımalarını anlamlandırmaya fırsat tanırsa da, teoriye dayalı gerekçeleri tanımlamak oldukça zordur. En başta bu sahadaki dinî reformları üçleme temelinde tasnif etseler dahi, bunu Hint mitleri ile denkleştirmek oldukça zor görünmektedir.

Dumézil'in Hint-Avrupa medeniyetinin kültürel ve ideolojik kökenleri ile ilgili fikirleri, primitif inançlar veya doğaya tapınma hakkındaki üstü kapalı ifadelerle karşıt mitoloji okullarınca eleştirilmesi veya kimi zaman da desteklenmesi konusunda değerli görülmektedir (Frye, 1960, s. 35). Bu yaklaşım, Hint-Avrupa mitolojisini teşkil eden formlar üzerine şekillenmiştir. Teori yapısal olarak, Hint dinleri üzerine bina edilmiş olmasına karşın, Hint-Avrupa ailesinin diğer mensuplarının dinleri, sosyolojik yapıları ve kültürleri hakkında bir genellemede bulunmaya fırsat tanımaktadır. Dumézil'in sadece tanrıların işlevlerini ve bunların kendi aralarındaki ilişkiyi belirleyerek toplumsal düzeni ve insanların sosyal ilişkilerini betimlediği sistematik bir yapı kurduğu açıktır. Ancak, bu sistematığın çeşitli mitolojilerin açıkça benzeşmeyen yönlerini betimleyen negatif hipotezler de geliştirdiği göz önünde bulundurulmalıdır (Frye, 1960, s. 36). Örneğin; Dumézil, evrenin yıllık yenilenme döngülerinin göstergesi olan evren-doğumsal mitlerle ilgili tespitinde -ki Vedic Hint dinlerinde eksiksiz bir

biçimde çalıştığını söylemek mümkündür- sosyolojik tezlerini onaylatmak için büyük bir çaba sarf ettiği görülmektedir. Buna karşın:

Dumézil; eğer Vedik'teki Mitra ve Varuna'ya (ilk işlevin ilahları) ve onların tanrısal rollerine gereken dikkati vermiş olsaydı şüphesiz ki her iki tanrı arasındaki yapısal farkı çözümleyebilecek ve onların evren-doğum işlevindeki tezatlı rollerinin ayırıcına varabilmiş olacaktı. Yine de çalışmaları Hint-Avrupa mitolojisindeki ilk işlevin ilahları için geçerlilik arz etmektedir (Frye, 1960, s. 36-37; Gershevitch, 1959).

Frye (1960) ilgili makalesinde üç parçalı toplumsal sistemin hiyerarşik ve tarihî bağlarıyla özellikle arkaik İran ve Türk kültürleri ile inanç sitemleri cephesinden cevapsız bıraktığı sorular olduğunu düşünmektedir. Aynı zamanda bu sistemin toplumsal sınıfları ve bağlarını tanımlama açısından yetersiz olduğunu savunmaktadır. Bu eleştirel bakış açısı, Dumézil'in teorisinin tüm kültürel ve tarihsel bağlamlarda genelgeçer olduğu iddiasının sorgulanmasına neden olmaktadır.

## 6. Sonuç

Takipçiler ve eleştirmenler tarafından üçlü yapı teorisi, folklor metinlerinden masalların üçlü birlik kuralı ile ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda halk anlatıları söz konusu teoriyi doğrulayacak değerli bir malzemedir. Karşılaştırmalı mitoloji ve filoloji araştırmalarında bir çığır açan Dumézil, triniteden yola çıkarak ortaya attığı önermelerle, ortak Hint-Avrupa gelenek söylemi ve etnik köken bilgisine atıfta bulunan kültür ürünlerini araştırmaya teşvik etmektedir.

Dumézil çalışmalarını dinî kurumlar ve sosyolojik sınıflara odaklamış olmasına rağmen, alan uzmanlarına halk gelenekleriyle neler yapılabileceğine dair dikkate değer birçok örneklem sunmaktadır. Tipolojik karşılaştırmalı yöntemle, mitik malzemenin ortak bir amaca hizmet ettiğine dikkat çekmekte ve köken anlatıları üzerinden toplumları tanımlamaya ve tasnifler geliştirerek kültürlerin benzer veya karşıt yönlerini belirlemeyi hedeflemektedir. Dumézil'in bu sentezi, Hint-Avrupa kültür alanının tarihsel devamı niteliğindeki inançları, gelenekleri ve sosyal kurumları toplumsal sınıflarla ilişkilendirme amacı taşırken, aynı zamanda Hint-Avrupa masalları ve halk geleneklerinin bu çerçevede nasıl değerlendirilebileceği konusunda bir tartışma başlatmıştır. Ayrıca, halk bilimciler tarafından göz ardı edilmemesi gereken bir olgu olarak; bir ulusun doğurganlığını temsil eden üçüncü bir sınıfın veya toplumsal birliğin başlangıçta nasıl oluştuğunu açıklayan bir ana kaynağın var olduğunu iddia etmiştir. Bu vesileyle üretici sınıf ile anaerkil sistem yapılanması arasında doğal bir etkileşimden bahsetmek mümkün olabilmektedir.

Mitler, toplumsal normlara uygun davranışları teşvik eder ve sosyal düzenin sürdürülmesine katkıda bulunur. Üç ilkeye bağlı işlevsel unsurlar aynı zamanda bir sosyal sınıfı temsil eder. İktidar sınıfı, koşulsuz güce odaklanır ve genellikle hâkim tanrı fenomeni ile ilişkilidir. Üretici sınıf, üretim ilkesine bağlı olarak doğa tanrıları veya bereket tanrıçaları ile sembolize edilir. Savunucu sınıf ise savaş tanrıları veya kahraman figürleriyle özdeşleşir. Mitik anlatılar, bu sosyal sınıflar arasındaki dengeyi ve etkileşimi rivayet eder. Mitolojik figürler ise, toplumun düzenini ve işlevselliğini koruma amacı taşır. Bu anlatılar, sosyal normların, değerlerin ve toplumsal düzenin tanrısal onayını yansıtarak geniş halk kitlelerinin birliğini pekiştirir. Dumézil'in trinite teorisi, bu anlatımları toplumsal düzenin bir yansıması olarak değerlendirir ve sistematik bir anlamlandırma çabasıyla öne çıkar.

Teori, eleştirilenler tarafından genelleme eğiliminde olmakla suçlanmıştır. Her topluluğun aynı üç işlevsel ilkeye uymadığı, kültürel farklılıkların bu konuda etkili olduğu görülmektedir. Öte yandan, kültür analizlerinin bir diğer kolu olan Hint-Avrupa dil ve kültür alanının -Frye'nin ifade ettiği şekliyle- Türkler ve Türk kültürü ile ilgili bağlantılarının da açıklanması gerekmektedir. Dumézil'in ve takipçilerinin trinite teorisiyle ortaya koydukları bilimsel verilerin, özellikle etnoloji ve halk edebiyatı ürünleri bağlamında derinlemesine araştırılması bu minvalde önemlidir.

### Kaynaklar

- Aydın, F. A. ve Aydın, F. B. (2012). *Georges Dumézil'den dinler tarihi dersleri*. Ankara: Eskiye.
- Batuk, C. (2010). Georges Dumézil ve Türk dinler tarihindeki yeri. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 28(28), 87-111.
- Büyükbahçeci, E. (2016). Hint'te kast sisteminin ilk izleri ve Hint edebiyatındaki yeri. *DTCF Dergisi*, 56(2), 238-255.
- Childe, G. (2010). *Ariytsy*. Moskova: Tsentrpoligraf.
- Dirr, A. (1928). *Die sprache der Ubyschen (grammatische skizze)*. Leipzig: Im Verlag Der Asia Major.
- Dumézil, G. (1941). Les dieux Arya de Mitanni. *Journal of the American Oriental Society*, 61(2), s. 85-95.
- Dumézil, G. (2016). *Mit ve destan III*. Ankara: YKY.
- Dumézil, G. (1930). La Préhistoire Indo-Iranienne des Castes. *Journal Asiatique*, 216, 109-130.
- Durkheim, É. (1912). *The Elementary Forms of Religious Life*. Paris: F. Alcan
- Eliade, M. (2004). *Dinin anlamı ve sosyal fonksiyonu*. Konya: Din Bilimleri Yayınları.
- Eribon, D. (1998). *Georges Dumézil'le konuşmalar*. İstanbul: Sinatle Yayınları.
- Frazer, J. G. (2017). *Altın Dal*. İstanbul: YKY.
- Frye, R. N. (1960). Georges Dumézil and the translators of the Avesta. *Numen*, 7(2), 161-171.
- Fuente, J. A. A. (2012). Some thoughts on Dravidian-Turkic-Sanskrit lexical comparisons. *Türkbilig*, 24, 41-76.
- Gerschel, L. (1957). Georges Dumézil's comparative studies in tales and traditions. *Midwest Folklore*, 7(3), s. 141-148.
- Gershevitch, I. (1959). *The Avestan hymn to Mithra*. Cambridge: University Press.
- Gökalp, Z. (1977). *Makaleler III*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Herodotos. (2006). *Tarih*. İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Kuiper, F. (1961). Some observations on Dumézil's theory: with reference to Prof. Frye's article. *Numen*, 8(1), 34-45.
- Littleton, C. S. (1966). *The new comparative mythology*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Littleton, C. S. (1974). Je ne suis pas ... structuraliste: some fundamental differences between Dumézil and Lévi-Strauss. *The Journal of Asian Studies*, 34(1), 151-158.

- Lyle, E. (2004). Which triad? A critique and development of Dumézil's tripartite structure. *Revue de l'histoire des religions*, 221(1), 5-21.
- Özsoy, A. S. (2009). *Georges Dumézil ve Kafkas dilleri çalışmaları (Belkıs Halim Vassaf'ın defterinden Dumézil'in sosyoloji dersi notları)*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Sağır Keskin, G. (2022). Michel Foucault'nun Niccolò Machiavelli yorumuna bir eleştiri. *IKSAD Journal*, 6(22), s. 106-113.
- Sivrioğlu, U. T. (2015). Aryan Teorisi ve Türk Tarih Tezi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 2(6), 1-27.

### Extended Abstract

This paper provides a detailed examination of the life and academic career of Georges Dumézil, an expert in the history of comparative religions. It discusses Dumézil's education, which began in France and continued in various countries, particularly focusing on how his interest in linguistics and mythology developed. His period of work in Turkey and his relationships within the academic community are also emphasized. The study centers on Dumézil's important theories, particularly the trinity theory, and his work on Indo-European mythology. His interpretation of caste systems through divine hierarchy and his innovative approach in this field are highlighted. Additionally, the article discusses the theories about the origin and homeland of the Indo-European cultural family in the first section, explaining how archaeological and linguistic data are used and different views are presented. While emphasizing Dumézil's academic and intellectual influence, it is also noted that his work is an important resource for the exploration and understanding of the Indo-European cultural domain. Therefore, it is indicated that Dumézil's scientific legacy has had a profound impact on the history of comparative religions and mythology and has been a source of inspiration for researchers.

Starting from the earliest studies on the Indo-European cultural family, the development and debates in this field are addressed. Experts like Schlegel, Grimm, and Jespersen in the early 19<sup>th</sup> century examined the historical origins of the Indo-European language field by studying the relationships of Sanskrit and Avestan with other languages, leading to the emergence of the Proto-Indo-European concept. Scholars like Bopp defined this field using terms such as Indo-European and Aryan. However, Dumézil's work has been particularly interested in mythic, ideological, and social stratification aspects, setting the author apart from other experts. The Indo-European cultural domain refers to a broad period covering various settlement areas between the Neolithic and Bronze Ages. The Aryan migrations during this period have been a controversial topic in different places from the Baltic to the Black Sea and the Kazakh-Kyrgyz steppe region. Studies based on archaeological and linguistic data have attempted to determine the homeland of the Indo-European cultural domain. While some theories suggest Asia as the homeland of this domain, others support Europe. Dumézil's doctoral thesis focused on topics such as linking Aryan culture to Finno-Ugric languages within this context.

Dumézil developed a methodology based on sociological and anthropological assumptions to examine the religions of primitive societies and presented a unique approach. In particular, a scientist examined the myths and rituals of Indo-European peoples from a sociological and anthropological perspective through the concept of social organization. Dumézil's work attracted interest from philologists, folklorists, and historians of religion but was generally overlooked by anthropologists, particularly influenced by naturalistic interpretations of myths. However, Dumézil's theory is based on the principle that social organization is reflected in myths and that myths represent social and cultural realities. Dumézil's threefold function theory explains the maintenance of social order through representations of three social strata in myths: priests-rulers, warriors, and herdsmen-gatherers. This theory proposes that myths reflect the structure of society and can be used to understand the functioning of social order. Dumézil's comparative methodology claimed to have discovered the characteristic tripartite structure of Proto-Indo-European society, which he argued was observed across a wide geographical area from ancient India to Iceland. However, this theory is still controversial, and researchers approach Dumézil's theory based on the fundamental assumptions he built on Indo-European mythology.

Dumézil's trinity theory attempts to define the Indo-European cultural tradition based on socio-political categories. While examining the history of communities speaking Indo-European languages like

Aryans and Dravidians, this article aims to reveal the relationships between mythological and social structures. Additionally, it is noted that associating the concept of trinity with goddess figures and mythological narratives reveals cultural and religious connections. In this regard, Benveniste's views offer a different perspective when addressing issues related to Iranian myths. However, it is pointed out that mythologists and linguists debate on the relativity of Dumézil's trinity concept and how this concept can lead to misunderstandings about ontological processes. The observations that Emily Lyle's trinity theory offers an important perspective not only on the ontology of the divine pantheon but also on the reflections of cultural, sociological, and religious forms are quite significant.

Dumézil's simple tripartite model attempts to explain social hierarchy through relationships between gods and social groups. This triad is associated with sociological functions in the context of rituals and life stages (birth, adolescence, marriage, death). It is observed that life and death, male and female polarities are symbolized at specific times of the year through seasonal cycles and rituals. However, while criticizing Dumézil's trinity theory, the article particularly emphasizes shortcomings in the structure of the pantheon and the classification of gods. Researchers suggest that the trinity theory needs to be reconsidered through transitional periods and that rituals could enrich this theory. Additionally, Eliade's criticisms of Dumézil, as well as the analysis of some shortcomings and criticisms of cultural theory, are evaluated.

Academic research conducted through linguistic and culture-centered studies of religions and folkloric texts should not be overlooked for its impact on Dumézil's Indo-European cultural theory. According to Frye, Dumézil's theory aims to establish an ideology-based cultural theory, especially supported by structural analyses of ancient languages and texts, asserting a common ideological structure within the Indo-European language family. However, critics question the fundamental basis of the theory, particularly arguing that the sociological triad concept lacks concrete evidence. Frye emphasizes that Dumézil's theory is shaped through Indo-European mythology but highlights the difficulty of associating it with other cultures. The universality of the theory from a sociological perspective and its association with other cultures are also topics open for debate. Frye exposes some shortcomings of the theory and argues that it does not correctly analyze the roles of certain gods, especially in Vedic mythology. These criticisms are based on examining the strengths and weaknesses of Dumézil's theory and particularly highlight debates about its generalization and applicability to other cultures.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/3 2024 s. 986-1002, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

**ÇÖZÜMLEMESİ İSİM + YARDIMCI FİİL ŞEKLİNDE YAPILAN BİRLEŞİK FİİL  
SORUNUNUN ÇÖZÜMÜ: İSİM FİİL TAMLAMASI**

**Bahri KUŞ\***

*Geliş Tarihi: 14 Şubat 2024*

*Kabul Tarihi: 14 Haziran 2024*

**Öz**

Bu makalede dilcilik literatürümüzde birleşik fiil adıyla anılan ve çözümlemesi yaygın olarak isim + yardımcı fiil şeklinde yapılan unsurlar ele alınmıştır. Bahsi geçen konu, birkaç çalışma haricinde genellikle hep aynı şekilde incelenegelmıştır. Mevcut anlayışa göre *etmek*, *kılmak*, *olmak* gibi fiiller bu teşkillerde yardımcı unsur olarak görev almakta ve önlerindeki ismi fiilleştirmektedirler.

Birleşik fiil konusu, Türk dilinin ekleşme düzeni bakımından ele alındığında sorunlu ve çelişkili tarafları bulunan bir mesele olarak karşımızda durmaktadır. Çözümlemesi isim + yardımcı fiil şeklinde yapılan birleşik fiil teşkillerinin Türk diline hâkim olan ekleşme kültürüne göre ele alındığında sonucun böyle bir çözümlenmeye imkân vermediği anlaşılmaktadır.

Kelime kelime karşıtlığında, yer ödünçlemeli örnekler dışında, daima yardımcı unsurun önce, asıl unsurun ise sonra telaffuz edilmesi Türk dilinin en eski ve yerleşik bir kuralıdır. Buna göre *yardım etmek* gibi bir kuruluştaki yardım kelimesi yardımcı unsur, etmek ise asıl unsurdur. Bu düzenin Türk dilindeki karşılığı birleşik fiil değil, tamlayanı isim, tamlananı fiil olan tamlamadır.

**Anahtar Sözcükler:** Birleşik fiil, yardımcı fiil, tamlama.

**SOLUTION OF THE COMPOUND VERB PROBLEM WHICH IS  
ANALYZED IN THE FORM OF NOUN + AUXILIARY VERB: NOUN  
VERB COMPLEMENT**

**Abstract**

In this article, the elements that are commonly analyzed as noun + auxiliary verb, called compound verbs in our linguistic literature, are discussed. The subject in question has generally been examined in the same way, except for a few studies. According to the current understanding, verbs such as *etmek*, *kılmak*, *olmak* serve as auxiliary elements in these formations and verbize the noun in front of them.

The issue of compound verbs appears before us as an issue with problematic and contradictory aspects when considered in terms of the suffixation order of the Turkish language. When the compound verb formations, whose analysis is made in the form of noun + auxiliary verb, are considered according to the aggregation culture that dominates the Turkish language, it is understood that the result does not allow such an analysis.

\* Dr. Öğr. Üyesi; Sakarya Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, [bahrikus@sakarya.edu.tr](mailto:bahrikus@sakarya.edu.tr)

In word-by-word contrast, it is the oldest and well-established rule of the Turkish language that, except for examples of borrowing, the auxiliary element is always pronounced first and the main element is pronounced later. Accordingly, in an organization such as yardım etmek, the word yardım is the auxiliary element and etmek is the main element. The equivalent of this order in the Turkish language is not a compound verb, but a phrase whose complement is a noun and its complement is a verb

**Keywords:** Compound verb, auxiliary verb, determinative group.

## Giriş

Birleşik fiil konusunun dilcilik literatürümüzde ve buna bağlı olarak da eğitim öğretim süreçlerinde genel olarak iki başlık hâlinde verildiği gözlenmektedir: a) İsim türünden bir kelimeyle *etmek*, *eylemek*, *olmak* ve *kılmak* yardımcı fiillerin birleşmesinden meydana gelenler: *yardım etmek*, *namaz kılmak* gibi. b) İki fiilin bir fiilimsi eki ile birleşmesinden meydana gelenler: *yazadurmak*, *gelivermek* gibi.

Bu ikili sınıflamanın dışında, anlamın değişmesi suretiyle deyimleşmiş birleşik fiiller de söze konu edilmektedir. Ancak konuyu içeren çalışmalarda da gerek bu tasnifin gerekse konunun işlenişinin ve sunulan açıklamaların büyük oranda ortaklaştığı görülmektedir.

Bu çalışmada yukarıda verilen tasnifin ilk maddesinde yer alan isim ve yardımcı fiillerin bir araya gelerek oluşturdukları dile getirilen unsurlar ele alınacaktır. Bu unsurların, birleşik fiil; müstakil herhangi bir fiilden farklı olmayan *et-*, *eyle-*, *kıl-* vs. fiillerinin yardımcı fiil olmadıkları, Türk diline hakim olan ekleşme kültüründen hareketle ispatlanmaya çalışılacaktır. İki ayrı fiilin bir fiilimsi ekiyle bir araya gelmesiyle oluştuğu söylenegelen birleşik fiiller önceden yayımlanan bir çalışmamızda (Kuş, 2018) ele alındığı için aynı konuyu burada yeniden ele almayacağız. Burada sadece tasvir fiilleri olarak da bilinen bu yapılarda yer alan ve *asıl fiil + yardımcı fiil* olarak çözümlenen unsurların *kelime±ek* ekleşmesinden başka bir şey olmadığını söylemekle yetineceğiz.

Birleşik fiilleri yapı ve anlam özelliklerine göre a) *bir isim ve et-, ol-, kıl- gibi yardımcı fiillerden meydana gelenler* b) *iki fiilin birleşmesiyle oluşanlar* c) *sıfatfiil ile ol- yardımcı fiilinin birleşmesiyle oluşanlar* ve d) *bir veya birden fazla isim soylu kelimenin bir esas fiille birleşerek anlam kaymasına uğrayıp kalıplaşmasıyla oluşan birleşik fiiller* olmak üzere dört sınıfta inceleyen Korkmaz, bazı araştırmaların birleşik fiillerin yalnız ilk iki grupta olanlar üzerinde yoğunlaştığını belirterek bu durumun yanlışlığına işaret eder (2007b, s. 260). Bununla birlikte anlam kaymasına ve kalıplaşmaya uğramış birleşik fiillerin şekilce bir isim ve bir yardımcı fiille kurulan birleşik fiillere benzediklerini belirtir. Fakat anlam kaymasına ve kalıplaşmaya uğramış birleşik fiillerdeki isim unsurunun sabit kalmaması, isim grubu hâlinde de kullanılması ve işletme ekleriyle genişletilebilmesi dolayısıyla ilk gruptan ayrıldığını ifade etmektedir (2007b, s. 262).

Birleşik fiil, konuyla ilgili sözlük çalışmalarında ad veya ad soylu kelimelerle yardımcı fiillerin birleşmesinden ve bir fiilin yardımcı fiille bir araya gelerek oluşan söz öbeği veya fiil türü olarak tarif edilmektedir (Korkmaz, 2007, s. 46; Karaağaç, 2013, s. 204).

Fiil birleştirmelerinin (birleşik fiillerin) Türkçede yeni kelime yapma yollarından biri olduğunu belirten Korkmaz, birleşik fiilleri *bir ad ile bir yardımcı fiilin veya iki ayrı fiil şeklinin yahut da ad soylu bir veya birden fazla kelime ile bir esas fiilin birleşmesinden oluşan ve tek bir kavrama karşılık olan fiil türleri* olarak tarif etmiştir (2003, s. 791).

Birleşik fiil başlığı altında ve *isim + yardımcı fiil* çözümlemesine dayalı olarak ele alınan teşkillerin gramer çalışmalarında benzer şekilde incelendiği görülmektedir (Ergin, 2002, s. 386; Bilgegil, 2009, s. 268; Gencan, 2007, s. 370; Ediskun, 2007, s. 243; Sev, 2001, s. 3; Savran, 2001, s. 140; Korkmaz, 2003, s. 150; Karaağaç, 2009, s. 156, 2012, s. 471, Börekçi, 2019, s. 161; Eker, 2005, s. 475; Karabeyoğlu, 2010, s. 4; Karahan, 2005, s. 73-74; Kültürel, 2018, s. 19; Özkan ve Sevinçli, 2009, s. 57; Özkan, Toker ve Aşçı, 2016, s. 76; Delice, 2007, s. 24-25; Daşdemir, 2014, s. 44-46).

İsim + yardımcı fiil şeklinde olduğu söylenegelen birleşik fiillerde kullanılan yardımcı fiiller genellikle et-, eyle-, kıl-, ol-, yap- şeklinde ifade edilmektedir.<sup>1</sup> Bu genel kabulün dışında Karabeyoğlu, müstakil birer fiil olmakla birlikte kimi fiillerin belirsiz veya hâl ekli isimlerle anlamca kaynaşmak ve birleşmek suretiyle cümledeki görevlerinde meydana gelen zayıflama neticesinde yardımcı fiil hüviyetine büründüklerini ifade etmektedir. Çalışmada (2010?, s. 31-133) anılan şekilde yardımcı fiil olanların ilave edilmesiyle oluşan yardımcı fiil listesi şu şekildedir: aç-, al-, bul-, bulun-, çek-, çık- dur-, düş-, et-, eyle-, geç-, geçir-, gel-, i-, kal-, kıl-, ol-, tut-, ver-, yap-.

Yardımcı fiil oldukları konusunda genel bir görüş birliğinin hakim olduğu *ol-*, *bulun-*, *et-*, *eyle-* ve *yap-* fiillerinin anlam ve işlev bakımından birbirlerinin yerini tuttukları fikrinin (Ergin, 2002, s. 386) de birleşik fiil konusundaki muhteviyatın niçin aynı kelimeler üzerinde yoğunlaştığına dair fikir vermesi bakımından burada kaydedilmesi gerekmektedir.<sup>2</sup>

Birleşik fiil konusu, Türk dilinin ekleşme düzeni bakımından ele alındığında sorunlu ve çelişkili tarafları bulunan bir mesele olarak karşımızda durmaktadır. Çözümlemesi *isim + yardımcı fiil* şeklinde yapılan bu teşkillerin Türk diline hâkim olan ekleşme kültürüne göre ele almadan önce cevaplarının mevcut literatürden alınması gereken ve sayılarının artırılmasının da mümkün olduğu bir takım sorular bulunmaktadır. 1. İsim+yardımcı fiil şeklinde teşkil edildiği kabul edilen örneklerde niçin çoğunlukla et-, eyle-, ol-, kıl- gibi fiiller yer almaktadır? Bu fiilleri diğerlerinden ayıran nitelikler nelerdir? 2. *Yardım etmek*, *teşekkür etmek*, *namaz kılmak* gibi örnekler birleşik fiil sayılırken *bilet almak*, *abdest almak*, *kitap okumak*, *fiş kesmek*, *sınıf geçmek*, *oje sürmek*, *radio dinlemek*, *tuz katmak*, *ağaç dikmek*, *ev açmak*, *sofra kurmak*, *borç istemek*, *fatura ödemek*, *mektup yazmak*, *sıra beklemek*, *işaret koymak*, *satır atlamak*, *es vermek*, *dikiş atmak*, *merhem sürmek*, *sigara içmek*, *kanal değiştirmek*, *bulaşık yıkamak*, *oy kullanmak*, *şarkı söylemek*, *ev almak*, *araba almak*, *miras kalmak*, *parfüm sıkmak*, *kolonya dökmek* ... gibi misaller niçin bu sınıfa girmemektedir ya da girmekte midir? 3. Bir ses, şekil ve anlam olayı olan birleşmenin<sup>3</sup> şartları verilen örneklerde ne dereceye kadar sağlanmaktadır? 4. Yardımcı fiil ayrı bir kelime türü müdür? 5. Yardımcı fiil, kelime veya ek değilse üçüncü bir gramer unsuru mudur? 6. İsim + yardımcı fiil olarak çözümlenen yukarıdaki örneklerin *eve gelmek*, *sınavdan çıkmak* gibi örneklerle ne gibi bir yapı farkı bulunmaktadır?

<sup>1</sup> Korkmaz; etmek, eylemek, olmak ve kılmak dışında bunların eyleyen durumlarının geliştirildiği şekilleri olan ettirmek, edilmek, edinmek, olunmak, kılınmak ile bulmak ve buyurmak fiillerini de ilave eder (2003, s. 534).

<sup>2</sup> Yapısında isim-fiil bulunan birleşik fiillerin ele alındığı bir çalışmada (Ergönenç Akbaba, 2007, s. 93) asıl fiile eklenen -mAyA ekleşmesiyle oluşan isim-fiile bak-, başla-, çalış-, değ-, dur-, giriş-, gör-, kalk- koyul-, sevket-, uğraş-, yelten- yardımcı fiillerinin eklenebildiği belirtilmiştir.

<sup>3</sup> "Hanumeli" birleşik bir kelimedir. Hanım ve el kelimeleri arasında bir ses olayı olarak ulanma meydana gelmiştir. Aralarındaki telaffuz aralığı süresinin iki kelime arasındaki süreden bir kelimenin iki hecesi arasındaki süreye kadar kısalması ile iki ayrı kelime yerine bir kelime olmasıyla bir şekil olayı gerçekleşmiştir. Ortaya çıkan bu kelimede artık ne hanım ne de el söz konusudur. Üçüncü bir anlam olarak bir çiçek adının anlaşılması da bir anlam olayıdır.



Birleşik fiillerin bir tarafı olarak çözümlemesi yapılan yardımcı fiilin tanımı, konunun mahiyeti bakımından önemli olsa da yapılan tariflerin bir denklem içermekten ziyade mevcut durumu tasvir ettikleri görülmektedir. Gramer Terimleri Sözlüğü (2007, s. 241) ve Güncel Türkçe Sözlük'te isim türünden bir kelimenin fiilleştirilmesinde ve tasvir anlamı katan fiiller şeklinde tarif edilen yardımcı fiilleri, Karaağaç, esasen belirli bir anlamı olan fakat anlam genişlemesine uğrayarak ve yapım eki gibi işlev gören fiiller olarak ifade etmiştir (2013, s. 859). Korkmaz da *namaz kılmak*, *hesap yapmak*, *göç etmek* gibi teşkillerde yardımcı fiil olarak tavsif edilen *kıl-*, *yap-*, *et-* fiillerinin işlevinin önündeki ismi fiil durumuna getirmek olduğunu belirtir (2007b, s. 260)<sup>4</sup>. Baydar da *et-*, *ol-* gibi fiillerin kullanıldığı teşkillerin birleşik fiil olmadığını söz konusu fiillerin birer yüklemleştirici olmalarından hareketle bu unsurların birleşik fiil başlığı altında değerlendirilmesi yerine ekfiil / cevheri fiil / yüklemleştirici(ler) başlığı altında incelenmesini teklif eder (2013, s. 55, 64).

Özellikle başka dilden alınan isimler ile kurulan teşkiller üzerinden *et-*, *eyle-*, *ol-*, *kıl-* gibi fiillerin önlerindeki isimleri fiilleştirdikleri de çalışmalarda söz konusu edilmektedir. Örneğin *hayal kurmak* ve *düşlemek* (*düş kurmak* da olabilir) örnekleri üzerinden bir paradigma dizisi yakalanarak bu yaklaşım gerekçelendirilebilir. Ancak isim olan kelime ister başka bir dilden alınsın ister alınmasın konuşucusunun karakterini de bünyesinde taşıyan dilin hakim ekleşme kültürü, bu teşkilleri ek sınıfıyla veya kelime sınıfıyla kullanışa geçirebilir. Bu durumda kelime ile eki, müstakil ve birbirine karşı kesin ölçülerle karşıtlandırmış ve her aşamada bunu ispatlayabilen Türk dilinde kelime ve ekten ibaret olan gramer unsurlarının karşıtlık ilişkileri ile bir çözümleme yapılmasının gerekliliği yine ilk sırada bulunmaktadır. Nitekim *göçmek* ve *göç etmek* örnekleri için isim olan *göç* ile fiil sınıfına dahil olan *göç-*'in karşıtlandırılmasında hâlihazırda bir *göç-* fiili varken niçin *göç etmek* teşkiline ihtiyaç duyulduğunu fiilleştirme ile açıklamanın konunun dilcilik kültürüne katkısı olmayacaktır. Keza *görevlendirmek* ile *görev vermek* dizileri için de aynı durum geçerlidir. “*Müdür muavini olarak Orhan Bey’i görevlendirdi.*” ile “*Müdür muavinliği görevini Orhan Bey’e verdi.*” cümlelerindeki nüans bu şekilde bir kullanımı ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, tüm nüanslarıyla birlikte tamamen aynı anlamı taşıyan unsurların bir arada bulunması, dil sisteminin ekonomik boyutuna uymamaktadır. Verici, alıcı ve bağlam gibi ana etkenlerin şekillendirdiği bildirişimin gereği olarak nüanslar için, kimi zaman vurgu yoluyla gerçekleşmesi<sup>5</sup> de dahil olmak üzere, farklı teşkillerin/şekillerin kullanılması bir sistem olan dilin yapısal niteliklerindedir.

Çözümlemesi isim + yardımcı fiil şeklinde yapılan birleşik fiiller üzerinde genel olarak fikir birliğine varılmış görüşlerden biri de asıl anlamın isim üzerinde olduğudur. Örneğin *yardım etmek* gibi bir kuruluştaki asıl anlam yükünün *yardım* kelimesinde olduğu ifade edilmektedir (Ergin, 2002, s. 387; Korkmaz, 2003, s. 792; Karaağaç, 2013, s. 859; Daşdemir, 2014, s. 44).

Bu meselenin hâlli için esasen son derece eski ve yerleşik kurallarının rahatlıkla tanıklanabildiği Türk dilinin *kelime ile kelime* ve *kelime ile ek* ilişkilerinin yeniden gözden geçirilmesi ve elde edilen sonuçların örnekler üzerinde tatbik edilmesi gerekmektedir. Kelime

<sup>4</sup> Korkmaz; ayrıca *aslanağzı*, *hanımeli*, *camgüzeli*, *kadınbudu*, *imambayıldı* gibi örneklerin yanı sıra *erik ağacı*, *badem ağacı*, *salkım söğüt*, *masa lambası*, *duvar saati* gibi örneklerin de aralarında bir şekil ve anlam kaynaşması olduğu gerekçesiyle birleşik fiil olduklarını dile getirmektedir (2007b, s. 261).

<sup>5</sup> Ayrıca bk. F. Kara, M. Börekçi, 2022, s. 383-402.

ve ekin hem kendi aralarında hem de birbirleriyle olan karşıtlıklarının ele alınmasından önce özellikle *kelimenin* dilcilik literatürümüzdeki işlenişinin de gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Kelime için yapılan tarifler, onun anlamı olan bir dil unsuru olduğu konusunda ortaklaşır (Bilgegil, 2009, s. 162; Banguoğlu, 2007 s. 144; Ergin 2002, s. 95; Korkmaz, 2003, s. 6; Eker, 2005, s. 386-387). Kelime, Güncel Türkçe Sözlük'te de “*Bir veya birkaç heceden oluşan, anlamlı ses birliği*” olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte yine ortak görüş olarak sayılabilecek bir husus da tek başına anlam taşıyan kelimelerin dışında yalnız başlarına anlam taşımayan kelimelerin olduğudur (Banguoğlu, 2007 s. 152; Ergin 2002, s. 95; Korkmaz, 2003, s. 6; Eker, 2005, s. 386-387).

Kelimeyi *müstakil bir telaffuz şekli ile anlamı bünyesinde barındıran dil unsuru* olarak tarif eden Turan, kelimenin anlamının algılanması için cümle kuruluşunun olması gibi zorunluluğunun bulunmadığına dikkat çeker (2018, s. 100).

Türk diline hâkim olan ekleşme kültüründe kelime, varlığı cümle / tamlama teşekkülü olmadan da algılanabilen, anlam ile kaim olan bir dil unsuru olarak karşımızda durmaktadır. Bir kelimenin içeriğinin yani anlamının idrak edilebilmesi için kelimenin cümle içinde kullanılmasına gerek yoktur.

Kelimenin bir telaffuz şeklini ve anlamı müstakil olarak bünyesinde barındıran özelliği hem ayırıcı hem de birleştirici olan bir ölçütün iki tarafını ortaya koymaktadır: *telaffuz şekli* ve *anlam*. Kelimeler telaffuz şekillerine göre eksiltisiz ve eksiltili; içeriklerine göre de varlık ve hareket anlamlarıyla türlere (iki türe) ayrılmaktadır. “İsim ve fiil türünün bu ölçülerle karşımıza çıkan varlığı, herhangi bir ölçü ile tayin edilemeyen ilave bir kelime türünün iddiasını geçersiz kılar” (Turan, 2018, s. 100).

Kelimeye ihtiyacı olan işlevleri karşılamak üzere eklenen ekler ise dilde daima görev unsuru olarak bulunurlar. Kelimeye karşı yardımcı unsur olarak kelimedenden sonra eklenmek suretiyle işlev görürler.<sup>6</sup> Bu durum, Turan'ın ifadelerinde karşılığını şöyle bulmaktadır: “Ekleşme dizisinin iki dil unsuru kelime ve ekten ibarettir ve birbirleriyle yapılandırılarak ayırt edilmiştir” (Turan, 2018, s. 100).

Türk dilinin ekleşme dizisinde asıl unsurun başta yardımcı unsur(lar)ın sonda sıralanmasıyla kelime - ek karşıtlığı; yer ödünçlemeli<sup>7</sup> örnekler dışında asıl unsurun sonda yardımcı unsurun ise başta yer aldığı dizilişlerde ise kelime – kelime karşıtlığı ortaya çıkmaktadır. Kelime kelime karşıtlığında, yer ödünçlemesi yoluyla, yardımcı unsur - asıl unsur şeklindeki telaffuz sıralamasının asıl unsur - yardımcı unsur şeklinde dizilmesi de mümkündür: “*Eve geldim.*” yerine “*Geldim eve.*” gibi. Bu durumda dikkat edilmesi gereken nokta, sabit olan vurgu yerinin kelimeler tarafından ödünç olarak kullanılmasıdır. Yapı bakımından aralarında herhangi bir fark bulunmayan yukarıdaki cümlelerde kelimelerin yüksek / düşük vurgu yerlerini

<sup>6</sup> *Düşeyazmak, sabaha kadar* gibi kimi ekleşme örneklerinde bazı eklerin (-e, +a) eklendikleri kelimeye değil de sonraki kelimeye karşı işlev gördüklerine dair fikirler de söz konusudur. bk. Delice, 2009. Öncül ek olarak tavsif edilen bu ekler için verilen örneklerden ilkinde zarf fiil işlevindeki -e eki kendinden sonraki kelimeye doğru işlev göstermez. Zira kendinden sonraki unsur olan yaz- şekli bu ekleşmede kelime değil bir fiil şeklinin ek olarak görevlendirilmesinden ibaret olan bir ektir. *keleyorurmen, ol kuştururrol* ekleşmelerinde bu durum görülmektedir. Ölçü anlamına gelen kadar kelimesinin bir tamlayan ile başka bir kelimeye karşı tamlayan olarak görevlendirilmesinden ibaret olan diğer durumda da yani sabaha kadar örneğinde yer alan +a şekli kadar kelimesine karşı görevlendirilmemiş, eklendiği ismi cümlenin devamındaki bir fiile karşı görevlendirmiştir.

<sup>7</sup> Yer ödünçlemesi için bk. Turan, 2011; Parlak, 2023.

ödünçledikleri görülür. Yer ödünçlemeli bu örneklerin her ikisinde de yardımcı unsur *ev*; asıl unsur ise *gel-* kelimeleridir.<sup>8</sup>

Kelime ve ekin dışında üçüncü bir gramer unsurunun olmamasına karşın *yardımcı fiil* adıyla işlenegelen unsurların müstakil bir fiil (yani kelime) iken anlam içeriğinin zayıflaması/boşalması gibi sebeplerle görev unsuru hâline dönüştüğü kabul edilmektedir. Bu kabulde başlıca iki sorun görünmektedir: 1. Yardımcı fiil olarak anılan ögenin artık anlam unsuru olmadığı hâlde hâlâ *kelime* olarak değerlendirilmesi. 2. Yardımcı fiil olarak gösterilen *et-*, *eyle-*, *kıl-*, *ol-* gibi fiillerin içerikleri/anlamları olan “yapmak, işlemek, gerçekleşmek” gibi anlamların sözü edilen teşkillerde yok sayılması.

Kelimenin doğuşundan itibaren bir anlamla kaim olması, onun yapısal özelliklerinden biridir. Buna mukabil ek ise ortaya çıktığı andan beri (kökeni itibarıyla bir kelime şeklinin ek olarak görevlendirilmesi de dahil: *yori-* > *yor vb.*) görev unsuru olarak kullanılan bir dil unsurudur ve bu da ekin yapısal özelliklerindedir. Mevcut literatürün büyük bölümünde anlam unsuru (yani kelime) olmayan yardımcı fiilin ek olarak tavsif edilmesi de söz konusu değildir. Başka bir deyişle anlam yükü olmayan fiil şekillerinin ek olarak kullanılmasına değin bir çözümleme de yapılmamıştır.<sup>9</sup> Bu kerte, sınırlarının nerede başlayıp nerede bittiği belirli olmayan, kelime ile ek arasında üçüncü bir gramer unsurunun tasavvur edilmesine kadar uzanabilecek bir yaklaşımdan söz edilebilir. Bir fiil şeklinin (fiilin değil) ek olarak görevlendirilmesi yani anlam içeriğine sahip olmayan bir morfemin görev unsuru (ek) olarak kullanılması Türk dili için yabancı bir durum değildir. Nitekim *-(I)yor* morfemine kaynaklık eden *yori-*; *+i-* morfemine kaynaklık eden *er-*; *+Dir* morfemine kaynaklık eden *tur-* ve *geliver-*, *yazabil-*, *gidedur-* ekleşmelerindeki *ver-*, *bil-* ve *dur-* fiil şekillerinin ek olarak görevlendirilmesi Türk dili için olağan bir durumdur.<sup>10</sup> İsim + yardımcı fiil şeklinde çözümlemesi yapılan teşkillerdeki fiiller için böyle bir durum söz konusu olmadığına göre bu unsurların kendi başına anlam yükü olmamakla beraber aynı zamanda kelime hüviyetinde değerlendiriliyor olmaları, bu unsurların ele alınışındaki çelişkili duruma işaret etmektedir.

Kelimenin anlam unsuru olması, onun görev unsuru olarak kullanılamayacağı anlamına gelmez fakat bu aşamada gözden kaçırılmaması gereken nokta şudur: Kelimenin anlamı ile görevlendirilmesi arasındaki ilişki *art zamanlı* bir ilişkidir. Turan, tamlamanın anlamın / kelimenin sonradan görevlendirilmesiyle oluşan dil unsuru olarak kelimedenden ayrı bir dil unsuru olduğunu belirtir (2015, s. 619). Yani bir kelimenin anlamının olabilmesi veya bu anlamın algılanabilmesi onun herhangi bir görevde kullanılmasını gerektirmez. Zaten kelimenin en bilinen niteliklerinden biri de bir cümle teşekkülü olmadan da algılanabilen bir anlama sahip olmasıdır. Kelimenin bir tamlamada tamlayan veya tamlanan görevleriyle kullanılması sahip olduğu anlamın yardımcı veya asıl unsur olarak görevlendirilmesini göstermektedir. Kelimenin anlamı ile görevlendirilmesi arasındaki art zamanlı ilişkinin takip edilmemesi kelimenin türü ile görevi arasındaki farkı ayırmamak gibi başka sorunlara da sebep olabilmektedir.

<sup>8</sup> Ergin bu düzeni şu şekilde ifade etmiştir: “Türkçenin bu kanuna dayanan kelime sırası ancak, o da kelime guruplarının bir kısmı ile cümlelerde olmak üzere, nazımda ve geçici olarak değişebilir. Vezin, kafiye ve ahenk zarureti ile nazımda şekil bakımından geçici olarak yerlerini değiştiren unsurlar kelime gurupları ve cümlelerdeki asıl çekim şekillerini ve asıl sıra içindeki mânâ ve fonksiyonlarını yine muhafaza ederler. Hangi sırada olurlarsa olsunlar şiir okunurken yine asıl normal sıraları içinde anlaşılır, idrak edilirler. Çünkü Türkçe düşünme sisteminde kelime sırasının temeli bahsettiğimiz kaidedir” (2002, s. 375).

<sup>9</sup> Bir kelime şeklinin ek olarak tasarruf edilmesine yönelik bir tespiti olmasa da Baydar (2013, s. 55, 64) anılan fiillerin ekfiil / cevheri fiil / yüklemleştiriciler başlığı altında incelenmesini önermektedir.

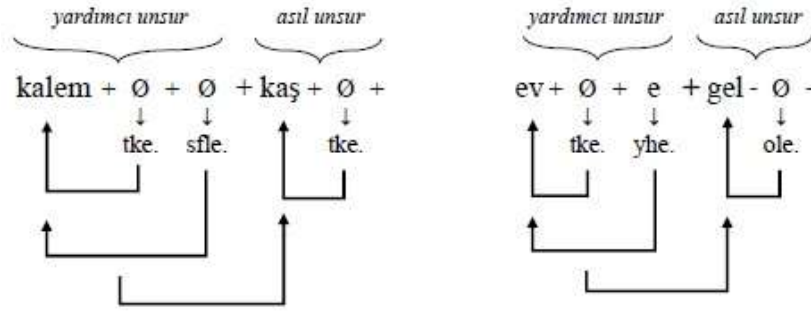
<sup>10</sup> Konunun gramerleşme çerçevesinde ele alınışı hakkında bk. Topçu, 2023.

Kelimenin müstakilen sahip olduğu anlamı ile cümlede bir unsurken kazandığı görevi karıştırılmıştır ve bu görevinden ötürü ayrı bir kelime çeşidi sayılmıştır: beyaz gelinlik tamlamasının birinci unsuru bir renk adı iken bu anlamı ile gelinliği niteleme görevini yapması bir görevlendirme olduğu hâlde bu görevinden ötürü isim soylu sıfat çeşidi icat edilmiştir. Zamir, zarf, edat... çeşitleri de buna benzer varsayımlarla icat edilen kelime çeşitleridir (Turan, 2015, s. 80).

Niteleme işleviyle kurulan tamlamalar bu hususta açıklayıcı bir örnek kümesini teşkil edebilir. Zira bazı isimler dilimizde büyük ölçüde başka isimleri nitelemek için kullanılmaktadır. Bu yoğunluk bazen öylesine yüksek bir frekansa ulaşmış olmaktadır ki kelimenin üstlendiği görevin kelimenin türü olarak algılanmasına sebep olmaktadır.

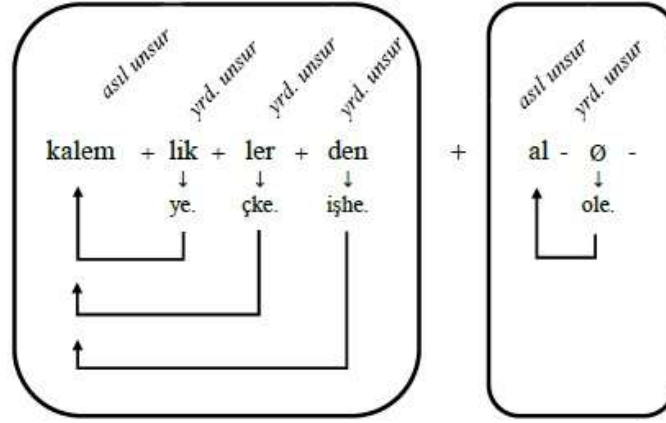
Özellikle renk ve sayı isimleri bu duruma örnek olarak verilebilir. Bu isimlerin kullanım frekansları genellikle başka isimleri nitelemek üzere görevlendirilmelerinde yoğunlaşmaktadır<sup>11</sup>: *kırmızı kalem, yeşil elma, beş gün, üç kişi* gibi örneklerdeki *kırmızı, yeşil, beş* ve *üç* kelimelerinin türü birçok kaynaktan sıfat olarak verilmektedir.

Morfolojik yer ödünçlemesinin olmadığı, kelimenin kelimeye karşı görevlendirildiği eklemelerdeki yardımcı unsur - asıl unsur dizilişi ve kelime - ek karşılığındaki asıl unsur - yardımcı unsur dizilişi hem bir öncelik sonralık karşılığını hem de telaffuz sırasını göstermektedir:



Durum kelime kelime karşılığında böyleyken kelime ek karşılığında asıl unsur başta yardımcı unsur sonra yer almaktadır. Böyle bir eklenme dizisinde, tek anlam ögesi olduğundan bu unsurun başta olması, anlaşılması öncelikli görülen unsurun sıralamasına uygun olarak gerçekleşmektedir.

<sup>11</sup> “Sadece şekilden hareket edildiği için karıştırılan sıfatlama ekleri ile yapım eklerinin durumu bunun tipik bir örneğidir. Bu sorunun temelini, sıfat / vasıflandırma / belirtme unsurunun kelimeye ait bir anlam çeşidinden sayılması ve bunun da sıfatlama eklerinin yapım eki sanılmasına yol açması oluşturur. Sıfat bir görev değil kelime türü olarak belirlendiği ve sıfatlama ekleri kelimedenden/anlam kökünden bağımsız telakki edilmediği için yapım eklerinden sayılmış, bu da sıfat tamlamasının sıfat türünden bir ismin eksiz tamlayıcıyla kurulan tamlama çeşidi olarak görülmesi sonucunu doğurmuştur” (Turan, 2016, s. 518).



Kelime ve ek dışında üçüncü bir kategori bulunmadığına göre isim + yardımcı fiil şeklinde çözümlemesi yapılan *yardım etmek* gibi eklemelerdeki unsurların kelime ve kelime veya kelime ve ek olmaktan başka bir seçenekleri söz konusu değildir. Bu eklemelerde *et-* fiil şekli ek olarak görevlendirilmediği için geriye sadece kelime ile kelime karşıtlığı seçeneği kalmaktadır. Bir kelimenin başka bir kelimeye karşı görevlendirilmesi yoluyla teşekkül eden *tamlama*, burada da meydana gelmekte ve *yardım etmek*, **yardımcı unsuru isim; asıl unsuru fiil** olan bir *tamlama* olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hâl böyle iken gramer çalışmalarının hemen bütününde, tamlama konusu, her iki unsuru isim olan ve belirli işlevlerle sınırlandırılmış bir dil unsuru olarak işlenmekte olduğundan tamlamanın konumuzu ilgilendiren kısımlarını ifade etme gereği ortaya çıkmaktadır.

Türk dilinde anlam kökü ile (yani bir kelime ile) meramın ifade edilmesinin mümkün olmadığı veya yeterli görülmediği durumlarda teşekkül eden dil unsuru tamlamadır. Tamlama, kelimenin kelimeye karşı görevlendirilmesi ile meydana gelmektedir. Bir kelimenin başka bir kelimeye karşı görevlendirilmesi, bir anlamın başka bir anlama karşı görevlendirilmesidir ve bu görevlendirilme, kendi doğası gereği, eş zamanlı yapılmaktadır. Kelimenin üstlendiği görev, içinde bulunduğu teşkil ile sınırlıdır. Bir kelime, bir tamlamada tamlayan (yardımcı unsur), başka bir tamlamada ise tamlanan (asıl unsur) olabilir: *renkli kazak / kazağın rengi* gibi.

Tamlamayı oluşturan unsurlar yani kelimeler bir anlam içeriğine sahiptirler. Bu, anlamsız kelime tavsifini geçersiz kılan bir durumdur. Kelimenin içeriği olan anlam, geniş bir söylemle ya varlık ya da harekettir.<sup>12</sup> Varlıkları karşılayan kelimeler olarak isim; hareketleri karşılayan kelimeler olarak da fiil kelimenin iki türünü oluşturmaktadırlar. İçerik olarak birbirinden farklı olan bu iki tür aynı zamanda şekil bakımından da birbirlerinden farklıdırlar. İsim, şekilce eksiltisiz, fiil ise eksilteli telaffuz şekilleriyle birbirlerine karşı yapılandırılmışlardır. Hem içerik hem de şekil bakımından karşıtlık oluşturan bu iki tür dışında tasavvur edilen kelime türlerinin de bu ölçütlere uyup uymadıklarının tespiti, eğer uymuyorlarsa ayrı bir tür oluşturmadıkları ortaya çıkacaktır. Bu husus ayrıca, dil çalışmalarındaki kelime türleri başlığının da bir sorunsal olarak ele alınması gereken konulardan biri olduğunu ortaya koymaktadır.

<sup>12</sup> “Sözlükteki yapılar, varlık (genellenmiş varlık) ve eylemlerin (genellenmiş olma - yapma) adlarıdır” (Karaağaç, 2013, s. 794).

Tamlamanın kelimenin kelimeye karşı görevlendirilmesi suretiyle teşkil edilen bir unsur oluşu; kelimenin de isim ve fiil olmak üzere iki türünün bulunması tamlamanın gerçekleşme biçimleri bakımından ortaya şu dağılımı çıkarmaktadır: 1. İsim (+) isim tamlaması: *mavi gök* 2. İsim (+) fiil tamlaması: *yardım etmek* 3. Fiil (+) fiil tamlaması: *koşarak gelmek*<sup>13</sup> 4. Fiil (+) isim tamlaması: *koşan çocuk*<sup>14</sup>.

Tamlama, yukarıdaki teşkillerden hangisiyle oluşursa oluşsun tamlama yapısı özelliğini korumaktadır. Zira *yapımın* bir unsuru meydana getiren tüm nitelik ve niceliklerin toplamı olduğu göz önüne alındığında yukarıda sıralanan gerçekleşme biçimlerinde yer alan kelime türlerinin farklılığı ayrı bir yapıya işaret etmediği ortaya çıkar.

Tamlamayı oluşturan kelimeler, türleri ne olursa olsun, aralarında iki kelime arasında olabilecek kadar bir telaffuz aralığı süresi ile sıralanırlar. Yer ödünçlemeli örnekler hariç olmak üzere, yardımcı unsur / tamlayan önce, asıl unsur / tamlanan ise sonra telaffuz edilmektedir. Bu dizilişte tamlayanın/yardımcı unsurun önce telaffuz edilmesi dikkati çekmektedir. Bu durum, dilin mütemmim cüzü olan, kullanıcısının dünyayı idrak etme ve düşünme biçimine dair ipuçlarını da barındırmaktadır. Tam(am)layan unsur, tam(am)lanacak olan unsuru çeşitli açılardan sınırlandırmaktadır. Ayırıcı olanın öne çekilmesi kendisinden sonra gelecek olan asıl unsuru daha baştan sınırlandırmış, belirlemiş olmaktadır. Bu sayede muhatabın dikkati bir yönde toplanarak asıl unsurun anlaşılmasına sıra gelmektedir. Başka bir deyişle, anlaşılması öncelenen unsur önce telaffuz edilmektedir. Örneğin *kırmızı kalem* örneğinde *kalem* asıl unsurdur fakat sıfat görevini üstlenmiş olan *kırmızı* tamlayanı önce telaffuz edilerek kalemden önce *mavi*, *beyaz*, *siyah* ... vb. nitelikleri değil *kırmızı* olana dikkat çekildikten sonra asıl unsur ifade edilmektedir. Ve bu durum, temel bir fizik kuralı eşliğinde işlemektedir. Önce telaffuz edilen önce duyulur ve önce anlaşılır.

Tamlamanın hem tamlayan hem de tamlanan unsuru müstakil bir kelime olabileceği gibi aynı zamanda tamlama hâlindeki isim veya tamlama hâlindeki fiilden de oluşabilir. Bu şekildeki unsurların kendi içlerinde birden çok tamlamadan oluştukları gözlenir.

<sup>13</sup> Bu örnek, kelime kelime ilişkisi düzeninde *gelmek* (asıl unsur / tamlanan) ile bu fiilin nasıl yapıldığını bildiren *koşarak* (yardımcı unsur / tamlayan) arasındaki bir tam(am)lamayı örneklemektedir. Bununla birlikte bu misal, meramın bir kelime ile ifade edilmesinin yeterli görülmediği durumlarda ortaya çıkan tamlamanın diğer gerçekleşme biçimlerinden yapıca bir fark göstermemekle birlikte sadece tamlamayı meydana getiren kelimelerin türleri bakımından bir fark arz eder. Ayrıca yaygın dilcilik literatüründe tamlamaların cümlede tek bir öge gibi değerlendirilmesine sıklıkla vurgu yapılır. Bu tespit, tamlamaların sadece bir kelime türüyle oluşturulabileceğini söylememekle birlikte söz dizimi açısından yerinde bir tespittir. Konunun detaylandırılması için şu örnekler verilebilir: “*Kırmızı başlıklı kız kurdun tuzağına düşüyordu*” cümlesinin öznesi tamlama hâlinde bulunan bir isimdir (*kırmızı başlıklı kız*) ve söylenildiği gibi tamlama (*kırmızı* kelimesi *başlık* kelimesini nitelemiş ve *kırmızı başlık* tamlaması kurulmuş ve ardından *kırmızı başlık* tamlayanı *kız* tamlananını nitelemiştir) müstakil bir öge gibi değer kazanmakta ve işlev görmektedir. “*Koşarak gelen adam vapura yetişemedi.*” cümlesinin öznesi de tamlama hâlinde bulunan bir isimdir ve yine tek bir öge gibi değer kazanmıştır. İlk örnekle arasındaki fark tamlamayı oluşturan diğer kelimelerin hareket içerikli olmasıdır. Bu cümledeki *adam*, *gelen adam* değil *koşarak gelen adam*dir. *Koş-* fiili kendisi gibi bir fiil olan *gel-* fiilini zarf-fiil eki vasıtasıyla tamamlamış ve ortaya *koşarak gel-* tamlaması çıkmıştır. *Koşarak gel-* tamlaması da sıfat-fiil ekiyle *adam* tamlananının tamlayanı olmuştur.

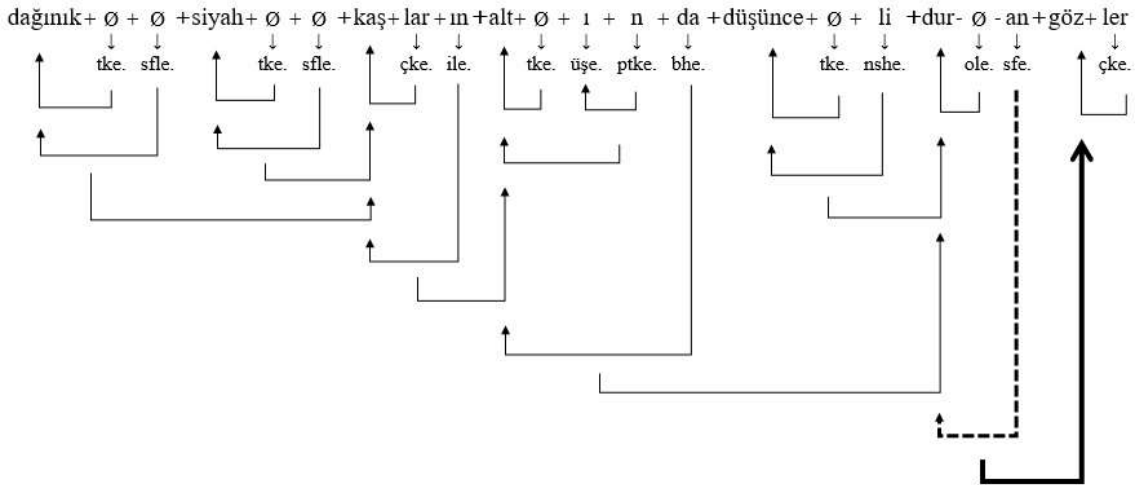
<sup>14</sup> Fiil (+) isim tamlaması örneği olarak sunulan bu ekleşmede *koşan* kelimesinin hareket içerikli bir kelime olduğu ve fiilimsi eklerinin ana işlevlerinin şekilce eksiltildiği olan fiilleri anlamlarına müdahale etmeden kullanılış müddeti boyunca eksiltisiz telaffuz şekline aktaran ekler olduğunun belirtilmesi gerekir. Fiilimsi üst işlevi altında eklendikleri fiilleri isimlere karşı sıfat işleviyle görevlendiren sıfatfiil ekleri de bu işlevlerini anlamı değiştirmeden yerine getirmektedir. Fiilimsi eklerini alan fiillerin şekilce isim sınıfında olmalarına karşın bu durum, yapım eklerinin yaptığı gibi, kalıcı bir isim (kalıcı kavram işareti / madde başı) meydana getirmemektedir. Fiillerin yapısını meydana getiren niteliklerinden biri olan eksiltili telaffuz şekilleri, fiilleri cümle içinde kullanabilmek için böyle bir ekleşmeye mecbur etmektedir. Cümle içinde her şartta fiilimsi eklerinden bir alt türü ile kullanılmalılarının sebebi budur.

*Dağınık siyah kaşların altında düşünceli duran gözleri, sımsıkı kapalı ince dudakları, tozlu ve hâla biraz terli yanakları çam dalları arasından sızan güneşte parlıyor; çocuk çizgilerini henüz kaybetmemiş olan yüzü garip bir olgunluk ifadesi alıyordu* (Yeni Dünya, Hasan Boğuldu, s. 118-119)

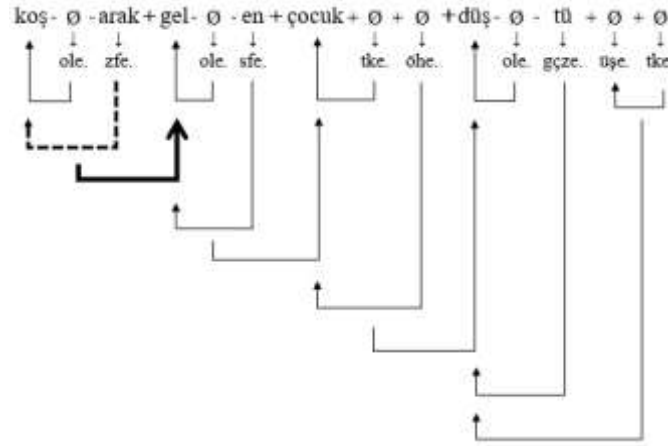
Yukarıdaki metinde gözlerin tavsif edildiği bölüme bakıldığında tamlanan görevindeki gözler kelimesine karşı tamlayan görevindeki unsurun *tamlama hâlindeki bir fiil* olduğu görülmektedir.

(((((dağınık ((siyah ((kaş(lar))))ın (alt)ın)da ((düşünceli (dur)))an + ((göz)ler))  
*tamlayan* *tamlanan*

Tamlama hâlinde bulunan *dağınık siyah kaşların altında düşünceli dur-* fiilinin müstakil bir fiilden kategorik bakımdan herhangi bir farkı bulunmamaktadır. Aralarındaki fark tamlamada birden çok kelime / anlam olduğu için daha çok veya az anlamın oluşuyla ilgilidir. Çözümlemesi de verilen bu ekleşme örneğinde *gözler*, *duran gözler* değildir; *dağınık siyah kaşların altında düşünceli duran gözler*dir. *-an* sıfatfiil eki de sadece *dur-* fiiline değil *dağınık siyah kaşların altında düşünceli dur-* fiiline eklenerek eklendiği tamlama hâlindeki bu fiili *gözler* ismine karşı sıfat göreviyle, yardımcı unsur olarak görevlendirmiştir.



Tamlamanın kelimenin iki türü arasındaki dört ihtimalli gerçekleşme şekline bir örnek olarak fiil fiil tamlaması çözümünü de şu şekilde gösterilebilir: *Koşarak gelen çocuk düştü*. *Koş-* fiili *gel-* fiiline karşı yardımcı unsur/tamlayan olarak görevlendirilmiş *koşarak gel-* tamlaması teşekkül etmiştir. Bununla birlikte *koşarak gel-* tamlaması *-en* sıfatfiil ekiyle *çocuk* isminin tamlayanı olarak görevlendirilmiş durumdadır.



Tamlama kuruluşundaki bu görevlendirme esası, isim ve fiil ile kurulan tamlamalarda da aynı ilke çerçevesinde gerçekleşmektedir.

“Kürsüye ilk girdiğim zaman bana çok **yardım etti** hoca,” diyor Esin, bu ülkede kızların karşılaştıkları güçlükleri çok iyi biliyordu (Bir Bilim Adamının Romanı, s. 56)

Dil çalışmalarındaki genel kabule göre yukarıdaki metinde geçen *yardım et-*, isim + yardımcı fiilden oluşan bir birleşik fiildir. Bu görüş, *et-* fiilinin taşıdığı anlam(lar)ın ve kelime kelime karşıtlığının yok sayılarak oluştuğu için asıl anlamın *yardım* olduğu gibi kanaat ortaya çıkmıştır.

Aslında ilk ve ortaöğretim süreçlerinden başlayan ve genel bir çözümleme ile sonuçlanan cümle unsurların tespit edilmesi sırasında yürütülen soruşturmalar -zımnin bile olsa- asıl unsurun tespit edilmesi ve ona çeşitli sorular sorulması yoluyla gerçekleşmektedir. Bu yöntemin ayrıntılandırılmasıyla çözümlemenin tüm süreçleri müstakil ve somut olarak tespit edilebilmektedir.

*Et-*, *eyle-* gibi fiillerin *gerçekleşmek*, *yapmak* gibi anlamlarının yanında sözlüklerde pek çok anlamı kayıt altına alınmıştır. Bu durum, bahsedilen fiillerden örneğin *et-* fiilinin, *yardım et-* gibi teşkillerde asıl anlamının zayıfladığı, boşandığı türünden yaklaşımların aksine bu fiilin anlamının aslında ne kadar geniş bir çerçeveye oturduğunu ortaya çıkarmaktadır. Öyle ki anlamsızlık bir yana *ne edilir* sorusuna *bina*, *teşekkür*, *halt*, *küfür*, *yardım*, *ayrımcılık*, *sual*, *tabir...* gibi çok farklı anlamlarla cevaplar verilebilmesi bu fiilin çok temel bir anlamı, *gerçekleştirmeyi*, icra edilebilen her şeyle kullanabilme genişliğinin olduğunu göstermektedir.

Birleşik fiil olarak kabul gören unsurların cümle çözümlemelerinde takip edilen sorgulamalar yoluyla ve ekleşme dizisinin karşıtlıklarından hareketle çözümlenmesi, meselenin çözümüne yönelik uygulamalı bir yol sunmaktadır:

a) *Ali Ayşe'ye kitap aldı.*

b) *Ali Ayşe'ye yardım etti.*

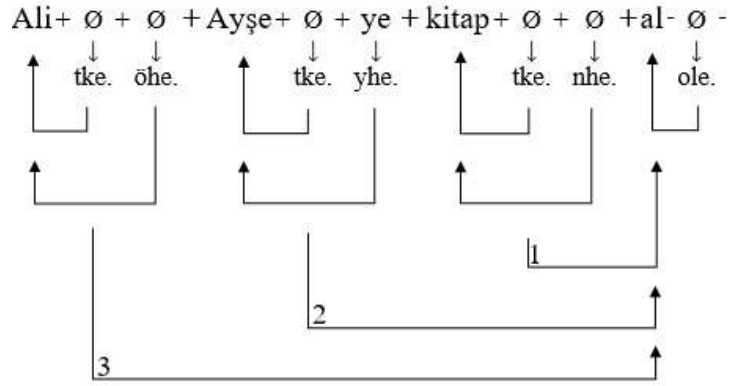
İlk cümledeki asıl unsur olan *al-* fiiline sırasıyla *ne*, *kime* ve *kim* soruları sorulduğunda alınan cevaplar ile *al-* fiili arasındaki tamlama ilişkisinin birer boyutu ortaya çıkmaktadır:

1. kitap *al-*

2. Ayşe'ye kitap *al-*

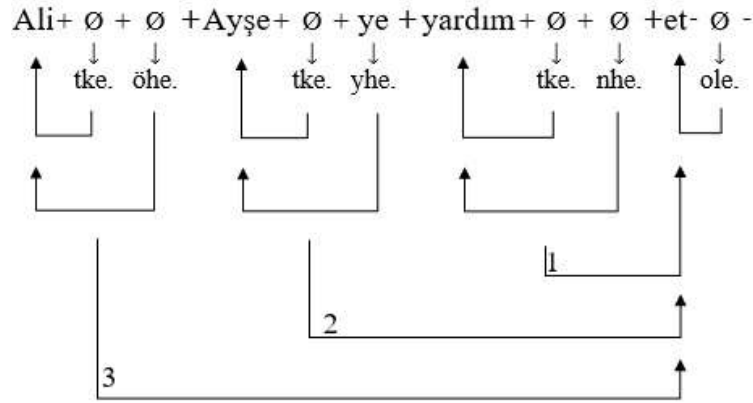
3. Ali Ayşe'ye kitap *al-*





Benzer durum ikinci sırada verilen cümle için de geçerlidir. Cümledeki asıl unsur olan *et-* fiiline sırasıyla *ne*, *kime* ve *kim* soruları sorulduğunda alınan cevaplar ile *et-* fiili arasındaki tamlama ilişkisinin boyutları ortaya çıkmaktadır:

1. yardım et-
2. Ayşe'ye yardım et-
3. Ali Ayşe'ye yardım et-



Verilen cümle çözümlenmelerinde kelimelerin ekleri ile olan ilişkilerinin dışında takip edilen yol, kelime kelime karşıtıdır. Kelimelerin birbirleriyle olan bu ilişkileri tamlama adı verilen dil unsurunu teşekkül ettirmektedir. Özellikle ikinci cümlede görüleceği üzere *edilen şey* (onlarca, binlerce... seçenektan biri olarak) *yardımdır* ve cümlede ilk unsuru isim, ikinci unsuru fiil olan bir tamlama ile bulunmaktadır.

Kelimeleri anlamlandırırken, daima tanımlanma yani tamlama ile kullanılmaya yatkınlıklarıyla belli bir anlam pratikleri alanını dolduranlarının bu duruma odaklanılmadığı için onların isim olanları edat fiil olanları yardımcı fiil olarak görülmüşlerdir: “Boyun kadar konuş”taki kadar ve “hata et-”teki et- gibi. Hâlbuki kelimeler için yardımcı unsur asıl unsur ayrımı tamlamadaki görevleriyle belirlenebilir, bir kelime çeşidi olarak yardımcılık isnat edilmesi açık bir çelişkidir (Turan, 2015, s. 80).

Bununla birlikte *Ali Ayşe'ye yardım etti* cümlesinde olduğu gibi ve genel kabule göre eksiz hâlde bulunan *yardım* ismi ile *et-* fiili arasında kurulan tamlama ile örneğin *eve gel-* tamlaması arasında da herhangi bir yapı farkı bulunmamaktadır. Zira, bir kelimenin tamlamada bir görevle görevlendirilmesi sırasında kelimeler, yüklendiği görevi icra ederken ihtiyacı olan işlevleri karşılamak üzere belirli ekleri alırlar. Morfofonetik morfofonemik karşıtlıklar

üzerinden şekil ve işlev çözümlemesi yapılabilen bu eklemelerde eklerin telaffuz edilmediği fakat işlevlerinin algılandığı durumlar göz ardı edilemez. Tamlayanı isim, tamlananı fiil olan yardım et- ve eve gel- tamlamalarında isimlerin fiiller karşısındaki durumunu / hâlini göstermekle görevli olan ve bir bakıma isim fiil tamlaması kurmakla görevlendirilmiş bulunan hâl kategorisinin üyeleri ilk örnekte morfofonetik olarak damga (Ø) ile karşılanmasına karşın ikinci örnekte ise +e şekliyle telaffuza yansımıştır.

Bu biçimdeki sorgulamalarla yapılan çözümlemeler başka teşkillerde de aynı şekilde görülmektedir. *Beyaz gömlek, ızgara köfte, iğne oyası, eve geldi, bakarak geçti, ıslanan toprak, pastayı yedi, kan verdi* örneklerindeki asıl unsurlar sırasıyla *gömlek, köfte, oya, gel-, geç-, toprak, ye-, ver-* kelimeleridir ve bu konuda bir görüş ayrılığı da söz konusu değildir. Bu unsurların belirlenmesi sırasında, yukarıda öğretim süreçlerinde de hâlen kullanılmakta olduğuna yer verilen sorgulamalar sırasıyla şöyle yapılmaktadır: *nasıl / hangi gömlek, nasıl köfte, ne oyası, nereye geldi, nasıl / ne şekilde geçti, nasıl / hangi toprak, neyi yedi, ne verdi*. Ayırıcı niteliği anlamaya, dolayısıyla tamlayana yönelik **soruların hepsi asıl unsura, yani tamlanana sorulmaktadır**. Aynı sorgulama yöntemi *yardım etti* örneği için uygulandığında soru “ne etti” şeklinde olmakta ve dolayısıyla tamlayanı anlamaya yönelik olarak asıl unsura / tamlanana sorulmuş olmaktadır. Bu durum, Türk dilinin yapısal özelliklerinden biri olan ayırıcı unsurun önce telaffuz edilmesinin Türk düşüncesinde şekillenen ifade etme biçiminin bir algılama ve anlatma yöntemi olarak biçimlendiğini gösteren bir dil zihin ilişkisinin yansıması olarak değerlendirilmelidir. Yukarıdaki sorgulamalarda aksi yönde hareket edilir yani soruların yardımcı unsura sorulur ise sorular sırasıyla *kırmızı ne, ızgara ne, iğne nesi, eve ne yaptı, bakarak ne yaptı, ıslanan ne, pastayı ne yaptı, kan ne, yardım ne* şeklinde olacak ve bu da içerik bakımından sağlıklı sonuç vermeyecektir.

Ekleşme dizisindeki yer ve görevleri bakımından yardımcı unsur (isim) + asıl unsur (fiil) şeklinde oldukları sabit olan *yardım et-, namaz kıl-* gibi teşkilleri birleşik fiil olarak nitelendirmenin temelinde yerleşik, tekrar edilen ve sorgulanmayan bir ön kabulün bulunduğu açıktır. Bununla birlikte *birleşik fiil* lafzı **birleşik kelimenin** bir alt türü olarak algılanmaktadır. Unsurlarının birinin veya ikisinin kendi anlamlarından uzaklaşarak tamamen başka bir anlamı ifade etmek üzere bir araya geldikleri birleşimde üçüncü bir kavram adının ortaya çıktığı gözlenir: *keçiboynuzu* (bitki), *hanımeli* (çiçek), *sarığburma* (tatlı çeşidi). İki kelime arasındaki telaffuz aralığı süresinin bir kelimenin iki hecesi arasındaki kadar süreye inmesiyle bir *ses olayı*, iki kelime iken artık tek kelime şekliyle bir *şekil olayı* ve yeni bir anlamı karşılamak üzere bir *anlam olayı* ile meydana gelen *birleşme* hadisesinin hiçbir aşaması yukarıda verilen örneklerde görülmemektedir. Çalışmasında isim + yardımcı fiilden oluşan birleşik fiilleri inceleyen Baydar da “*Rica ediyorum.*” cümlesinden hareketle *rica etmek* teşkilinin birleşik fiil sayılmaması gerektiğini ifade ederken etmek fiilinin *rica* kelimesinin yanına birleşik fiil oluşturmak için getirilmediğini şayet bu amaçla getirilmiş olsaydı ortak bir kavramı karşılamaları ya da aralarında bir anlam ilişkisi olması gerektiğini soru yoluyla ifade eder (Baydar, 2013, s. 59).

### Sonuç

Kelime kelime karşıtlığında kurulan teşkillerde (yer ödünçlemeli örnekler hariç) daima yardımcı unsur önce asıl unsur sonra olacak şekilde bir telaffuz sıralaması söz konusudur. Bu, Türk dilinin çok eski ve yerleşik bir kuralını oluşturmaktadır. Kelime kelime ilişkisinde yardımcı unsur asıl unsur dizilişi (telaffuz sırası) dikkate alınmadan bir çözümün yapılamayacağı muhakkaktır.

*Yardımcılık* işlevi kelimelere atfedildiğinde bu unsur tamlayandır ve kelime olma niteliklerini sürdürmektedir. Yardımcılık nitelemesinin muhatabı kelime değilse ektir. Kelime ve ek dışında üçüncü bir dil kategorisi de yok ise yardımcılık işlevi kelimelere bir tür olarak atfedilemez durumdadır. Zira yardımcı unsur ve asıl unsur olarak yapılan nitelendirilmeler kelimenin tamlamada üstlendikleri görevlerin adıdır.

Ses, şekil ve anlam olayı barındıran birleşik kelimelerin bu nitelikleri isim + yardımcı fiil şeklinde teşkil edildiği belirtilen unsurlarda bulunmamaktadır.

Tamlamanın *tamamlama* esasına dayalı olarak bir anlam ögesi yerine iki anlam ögesi ile kurulan bir teşkil oluşu ve tamlamanın yalnız bir kelime türünün münavebeli kullanımı ile sınırlandırılmayacağı için bu çalışmaya konu edilen dil unsurlarının tamlayanı isim, tamlananı fiil olan bir *tamlama* oldukları görülmektedir.

Bu çalışmanın sonucunda, yerleşik ve yaygın hâlde, çözümlemesi *isim + yardımcı fiil* şeklinde yapılan ve birleşik fiil olarak nitelendirilen *tamlamaların* birleşik fiil olarak nitelendirilemeyecekleri kanaatine varılmıştır.

### Kısaltmalar

ye.	:	yapım eki
tke.	:	teklik eki
ptke.	:	pronominal teklik eki
çke.	:	çokluk eki
ile.	:	ilgi eki
sfle.	:	sıfatlama eki
bhe.	:	bulunma hâli eki
işhe.	:	işaretleme hâli eki
nhe.	:	nesne hâli eki
nshe.	:	nasıllık hâli eki
öhe.	:	özne hâli eki
yhe.	:	yönelme hâli eki
ole.	:	olumluluk eki
üşe.	:	üçüncü şahıs eki
sfe.	:	sıfatfiil eki
zfe.	:	zarffiil eki
gçze.	:	geçmiş zaman eki

### Kaynaklar

- Atay, O. (2018). *Bir bilim adamının romanı Mustafa İnan*. (54. bs.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Baydar, T. (2013). İsim + yardımcı fiil şeklinde oluşan birleşik fiiller üzerine. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (49), 55-66.
- Bilgegil, K. (2009). *Türkçe dilbilgisi*. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınevi.
- Börekçi, M. (2009). *Türkiye Türkçesinde yapı ve işlev bakımından sözcükler*. Erzurum: Eser Ofset Matbaacılık.
- Delice, H. İ. (2007). *Türkçe sözdizimi*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Delice, H. İ. (2009). Türkçenin öncül ekliliği ve Türkçede öncül ek taşıyan yapılar. *Turkish Studies*, 4(3), 703-716.
- Ediskun, H. (2007). *Türk dilbilgisi sesbilgisi-biçimbilgisi-cümlebilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eker, S. (2005). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ergin, M. (2002). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.
- Ergöneç Akbaba, D. (2007). Türkiye Türkçesinde yapısında isim-fiil bulunan birleşik fiiller. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 83-95.
- Gencan, T. N. (2007). *Dilbilgisi*. Ankara: Tek Ağaç Yayınları.
- Kara, F. ve Börekçi M. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde parçalar üstü ses birimlerinin önemi. *Prof. Dr Kerime Üstünova Armağanı*, 383-402. İstanbul: Efe Akademi Yayıncılık.
- Karaağaç, G. (2009). *Türkçenin söz dizimi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin dil bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karaağaç, G. (2013). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karabeyoğlu, A. R. (2010?). *Türkiye Türkçesinde (ad+fiil birleşmelerinde) yardımcı fiiller*. İstanbul: Beşir Kitabevi.
- Karahan, L. (2005). *Türkçede söz dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri (şekil bilgisi)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2007). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2007b). *Türk dili üzerine araştırmalar III*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kuş, B. (2018). Tasvir ek fiilinin yapısı. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (62), 73-82.
- Kültürel, Z. (2018). *Türkiye Türkçesi cümle bilgisi*. Konya: Palet Yayınları.
- Özkan, A. ve Toker, M. ve Aşçı, U. D. (2016). *Türkiye Türkçesi söz dizimi*. Konya: Palet Yayınları.
- Özkan, M. ve Sevinçli, V. (2009). *Türkiye Türkçesi söz dizimi (kelime çözümlemeli)*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Parlak, A. (2023). *Türk dilinde morfolojik yer ödünclemeleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Sabahattin Ali (2021). *Yeni dünya*. (38. bs.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Savran, H. (2001). Bir isim ile bir fiilden oluşan birleşik fiiller üzerine yeni görüşler. *Türk Dili*, (596), 140-142.
- Sev, G. (2001). *Etmek fiiliyle yapılan birleşik fiiller ve tamlayıcılarla kullanılışı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK. Güncel Türkçe Sözlük. Erişim Tarihi: 20.01.2024
- Topçu, Ç. (2023). Gramerleşme hakkında. *RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 129-137.
- Turan, Z. (2011). Türk dilinin söz diziminde yer ödünçlemesi. *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (16-18 Aralık 2010 İzmir) Bildiri Kitabı*, 908-914.
- Turan, Z. (2015). Dilciliğin ana sorunu ve Türk dili. *7. Uluslararası Balkanlarda Sosyal Bilimler Kongresi (25-30 Ağustos 2015 Kaposvar/Macaristan) Bildiri Kitabı*, 76-83.
- Turan, Z. (2015). Türk dilinde sıfatlama ekleri. *X. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı (28 Eylül-1 Ekim 2015 Saraybosna) Bildirileri*, 616-622.
- Turan, Z. (2016). Tarihi inkişafı sebebiyle dilciliğin türk dilciliğinin seyrine etkisi. *Uluslararası Türk Dünyası'nda İlmî Araştırmalar Sempozyumu (29-31 Mayıs 2016 Celalabat/Kırgızistan) Bildirileri*, 515-521.
- Turan, Z. (2018). Türk dilinin eklerinin sınıflandırmanın esasları. *Türkbilig*, (35), 97-110.

#### Extended Abstract

In this article, the elements that are commonly analyzed as noun + auxiliary verb, called compound verbs in our linguistic literature, are discussed. The subject in question has generally been examined in the same way, except for a few studies. According to the current understanding, verbs such as etmek, kılmak, olmak serve as auxiliary elements in these formations and verbize the noun in front of them.

Compound verbs are generally defined as verb types that consist of the combination of a noun and an auxiliary verb, or two separate verb forms, or one or more noun words and a main verb, and correspond to a single concept.

In addition, the opinion that the verbs ol-, bulun-, et-, eyle- and yap-, where there is a general consensus that they are auxiliary verbs, replace each other in terms of meaning and function, has also become widespread.

Although the definition of the auxiliary verb analyzed as a side of compound verbs is important in terms of the nature of the subject, it is seen that the definitions describe the current situation rather than containing an equation.

One of the generally agreed upon views on compound verbs analyzed as noun + auxiliary verb is that the main meaning lies in the noun. For example, it is stated that in an organization such as helping, the main semantic load is in the word help.

In order to solve this problem, it is necessary to re-examine the word-word and word-adjunct relationships of the Turkish language, where the very old and well-established rules can be easily witnessed, and to apply the obtained results on examples.

Although there is no third grammatical element other than the word and the suffix, it is accepted that the elements processed under the name of auxiliary verbs are transformed into task elements due to reasons such as weakening/emptying of the semantic content while being an independent verb (i.e. word). There appear to be two main problems with this acceptance: 1. The element referred to as an auxiliary verb is still considered a word even though it is no longer a semantic element. 2. Meanings such as "to do, to process, to come true", which are the contents/meanings of verbs such as et-, eyle-, kıl-, ol-, shown as auxiliary verbs, are ignored in the mentioned formations.

One of the structural features of the word is that it has a meaning since its birth. On the other hand, the affix is a language element that has been used as a function element since its emergence (including assigning a word form as a suffix due to its origin), and this is one of the structural features of the suffix. In most of the existing literature, it is not possible to additionally describe auxiliary verbs that do not have a semantic element (i.e. word). In other words, no analysis has been made regarding the additional use of verb forms that have no semantic load. In this case, we can talk about an approach that is not clear where its boundaries begin and end, and which can extend to the imagination of a third grammatical element between the word and the suffix.

The issue of compound verbs appears before us as an issue with problematic and contradictory aspects when considered in terms of the suffixation order of the Turkish language. When the compound verb formations, whose analysis is made in the form of noun + auxiliary verb, are considered according to the aggregation culture that dominates the Turkish language, it is understood that the result does not allow such an analysis.

In word-by-word contrast, it is the oldest and well-established rule of the Turkish language that, except for examples of borrowing, the auxiliary element is always pronounced first and the main element is pronounced later. Accordingly, in an organization such as yardım etmek, the word yardım is the auxiliary element and etmek is the main element. The equivalent of this order in the Turkish language is not a compound verb, but a phrase whose complement is a noun and its complement is a verb.

In the Turkish language, the linguistic element that is formed when it is not possible or not sufficient to express the meaning with the root of the meaning (that is, with a word) is the phrase. The phrase occurs when the word is assigned to the word. The assignment of one word against another word is the assignment of one meaning against another meaning, and this assignment is, by its very nature, done simultaneously.

The questions that are (should be) followed in sentence analysis of the elements that are generally accepted as compound verbs and the analysis of the elements based on the oppositions of the affixation sequence will be enough to change the current understanding. This situation should be evaluated as a reflection of the language-mind relationship, which shows that the way of expression shaped in Turkish thought by first pronouncing the distinctive element, which is one of the structural features of the Turkish language, is shaped as a method of perception and expression.

Examples such as yardım etmek, göç etmek, hesap yapmak, namaz kılmak, adam olma, which are stated to consist of nouns and auxiliary verbs in established and widespread forms, follow the order of arrangement that includes the oldest and most established rule of the Turkish language, although there is no borrowing of place, that is, in word-to-word contrast, the auxiliary element comes first, since analysis cannot be made without taking into account the actual element order, since auxiliarity cannot be attributed to words as a type, since the auxiliary element and the main element are the functions of words in phrases, because they do not contain the qualities of the compound word, since they are a phrase whose complement is a noun and whose complement is a verb, they cannot be described as compound verbs.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/3 2024 s. 1003-1020, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

**MÜFİDE FERİT TEK'İN *AYDEMİR* ROMANINDA TÜRK MİTOLOJİSİNE AİT  
MOTİFLER\***

**Ece EKŞİ\*\***

**Yakup ÇELİK\*\*\***

*Geliş Tarihi: 27 Mayıs 2024*

*Kabul Tarihi: 10 Haziran 2024*

**Öz**

Müfide Ferit Tek, II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet Devirleri'nin aktif kadın kalemlerindedir. Milli Mücadele, kadın hakları ve siyasi konular ağırlıklı olmak üzere pek çok alan hakkında düşünce yazıları yazmıştır. Öne çıkan romanı *Aydemir*'dir. Bu eser tezli roman örneklerinden biridir. Romanın tezini Türk birliği düşüncesi oluşturur. Bu düşünce kurmaca vakaya dönüştürülürken Türk mitolojisinden motifler romana aksetmiştir. Bu çalışmada, romanda yer alan Türk mitolojisine ait motifler tek tek ele alınmış ve motiflerin altında yatan anlamlar ortaya çıkarılmıştır. Romanın başkişisi olan Demir ile romanın kurmaca vakası mitolojik motiflerle ilişkilendirilmiş, Türk inancı ve düşüncesine bağlı olan Müfide Ferit Tek'in romanına yansıyan mitolojik motifleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda kahramana yüklenen milletinin koruyucusu ve kurtarıcısı olma özelliği; "ay", "demir", "bilgelik" ve "12 sayısı" sembolleri ile açıklanmıştır.


**Anahtar Sözcükler:** Müfide Ferit Tek, Aydemir, Türk mitolojisi, mitolojik motifler.


**MOTIFS OF TURKIC MYTHOLOGY IN MÜFİDE FERİT TEK'S  
NOVEL *AYDEMİR***

**Abstract**

Müfide Ferit Tek, was one of the active women writers of the Second Constitutional Monarchy and Republic periods. Her prominent novel is *Aydemir*. The idea of Turkic unity constitutes the thesis of the novel. While this idea was transformed into a fictional case, motifs from Turkic mythology were reflected in the novel. In this study, the motifs of Turkic mythology in the novel were analysed one by one and the underlying meanings of the motifs were revealed. The protagonist of the novel, Demir, and the fictional case of the novel were associated with mythological motifs, and it was aimed to reveal the mythological motifs reflected in the novel of Müfide Ferit Tek, who is connected to Turkish belief and thought. In this context, the characteristic of being the protector and saviour of the nation attributed to the

\* Bu çalışma, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı'nda yazılmakta olan "Müfide Ferit Tek ve Roman Sanatı" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\*  Yüksek Lisans Öğrencisi; Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, [ece.eksi25@gmail.com](mailto:ece.eksi25@gmail.com)

\*\*\*  Prof. Dr.; Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, [yacelik@yildiz.edu.tr](mailto:yacelik@yildiz.edu.tr)

protagonist was explained with the symbols of "moon", "iron", "wisdom" and "number 12".

**Keywords:** Müfide Ferit Tek, Aydemir, Turkic mythology, mythological motifs.

## Giriş

Destanlar, roman türünün ortaya çıkmasına ve edebî bir tür hâline gelmesine kaynaklık eden anlatılardır. Malzemesini mitolojiden alan destanlar hem Doğu hem de Batı edebiyatlarında ilahî ve olağanüstü bir içeriğe sahip olmalarıyla öne çıkarlar. Devirler geçtikçe destan türünden roman türüne geçilir. Destanlarda yer alan tanrısal nitelikli figürler, roman devrine geçilme aşamasında olağanüstü niteliklere sahip kahraman insana dönüşürler (Çetin, 2012, s. 9). Geçiş aşamasındaki anlatı türlerine, Batı edebiyatında romans, pikaresk, şövalye; Doğu edebiyatında ise masal, halk hikâyeleri, meddah hikâyeleri, mesnevi, çeviri ve telif eserler örnek olarak gösterilir. Bu geçiş evresi anlatılarının kahramanları ise, olağanüstü niteliklere sahip, mitik tiplerin kaynaklık ettiği “yeni” insanlardır.

Klasik roman evresine geçildiğinde ise romanlar insanlara bilgi vermek veya herhangi bir mesajı iletmek amacıyla yazılırlar. Kahramanlar bu iletiyi vermek için birer araçtır. Türk edebiyatının ilk roman örnekleri de bu amaç doğrultusunda yazılmıştır. Verilmek istenen ileti genellikle sosyolojik problemlerle ilgilidir. Kahramanlar ise bu problemleri dile getiren veyahut sembolize eden kurmaca varlıklardır. Müfide Ferit Tek’in *Aydemir* romanı da Doğu Türklerinin problemlerini vurgulamak ve Türk birliği mesajını iletmek üzere kaleme alınmıştır. Doğu Türklerinin yaşadıkları problemler, başkişi Demir aracılığıyla nakledilir. Demir, mitolojinin kaynaklık ettiği destan türünden romana geçiş evresindeki üstün niteliklere sahip kahraman insan tipine benzemektedir. Tökel’e göre (2012), romanesk romandan realist romana yansıyan bu mitik karakterler edebî eserde imge, simge, alegori veya birer mazmun suretinde görünmekte ve ilk dönemlerdeki asıl işlevlerinden çoğunlukla sıyrılmaktadırlar. Tam adıyla “Aydemir” karakteri de hem isminde hem bünyesinde taşıdığı mana ve özellikler gereğince romanda sembolik bir tip olarak yer almaktadır.

Müfide Ferit Tek, Osmanlı’nın yoğun bir şekilde değişim ve dönüşüm süreci geçirdiği dönemlere şahitlik etmiş bir yazardır. Türkçülük ideolojisini ülkenin kurtuluş yolu olarak görmüş, sahip olduğu Türkçü düşünce zamanla Turancılığa evrilmiştir. Osmanlı’nın sınırları dışına çıkarak Türkistan Türklerinin çektikleri zulümlere dikkat çekmek ve Türkistan Türkleriyle birleşme fikrini iletmek amacıyla *Aydemir*’i kaleme almıştır. Romanın başkişisi Demir, destanlara kaynaklık eden mitolojik bir kahraman gibidir. Ulu, öleceği zamanın yaklaştığını anlayacak kadar önsezileri kuvvetli, düşmanına dahi yardım edecek kadar da yüce gönüllüdür. İnsanların saygı duyduğu yüksek karakterli bir insandır. O, Doğu Türklerinin kurtarıcısı ve birleştiricisidir. Bu bağlamda, onun mitoslardan çıkmış bir kahraman suretine büründüğü söylenebilmektedir. Sanatçıların, eserlerinde bu tarz mitolojik figürlere başvurma yolları ve sebepleri farklılık gösterir. Farklılıklar çeşitli sebeplere bağlanabilmektedir: “Bu farklılık üslûptan kaynaklanacağı gibi, vurgulanmak istenen temadan veya çağdaş hayatla kurulmak istenen kontrasttan da kaynaklanabilir. Buna şairin karakter yapısı da ilâve edilmelidir” (Tökel, 2012, s. 75). Söz konusu edilecek olan *Aydemir*’in yazarı Müfide Ferit’in romanında mitik bir figür kurgulamasının nedenleri de çeşitlilik göstermektedir. Yazarın Türkçü düşünceye bağlı olması ve bu bağlılıktan hareketle Türkçülük ideolojisini genel tema olarak romanına yerleştirmesi bu figürün yaratımının ana nedenidir. Aynı zamanda yazarın, Türkistan



coğrafyasındaki Doğu Türklerinin Ruslar tarafından asimilasyona uğratılmalarından etkilenmesi de bir diğer nedendir. Bu nedenler sonucunda, Doğu Türklerini kurtaracak yüce görüye sahip, Türk mitolojisine özgü mitik bir figür kurgulamıştır.

Çalışmada ilk olarak mitoloji ve Türk mitolojisi kısaca açıklanacak, ardından roman yazarı Müfide Ferit Tek'in hayatı ve edebî kişiliğinden bahsedilecek, sonrasında ise *Aydemir* romanı hakkında kısa bir tanım yazısı verilecektir. Bu bilgilendirmelerden sonra da ana konuya geçilecek, romanda saklı bulunan Türk mitolojisine ait motifler alt başlıklar hâlinde incelenecektir. Ana konunun belirginlik kazanması ve daha anlaşılır olması için bu yöntem tercih edilmiştir. Yazarın hem Batı hem de Doğu mitologyalarına hâkim olması neticesinde romana mitolojik motifler yansımıştır. Eserin iletmek istediği mesaj ve yazarın Türkçü düşünceye mensup olması sebebiyle çalışmanın sınırı Türk mitolojisindeki motifler olarak belirlenmiştir. Roman mitolojik bakış açısıyla ele alınacak, eserde gizli bulunan ve Türk mitolojisine ait olan motifler incelenecektir. Motiflerin Türk mitolojisindeki yerleri ve eski Türk inaniş sisteminin onlara atfettiği manaları açıklanacak; motiflerin altında yatan bu gizli manalar, mitik bir karakter özelliği taşıyan Demir'le ilişkilendirilecektir.

### 1. Mitoloji ve Türk Mitolojisi

Mitoloji veya mitbilim, evrenin ve insanlığın nasıl yaratıldığını açıklamak üzere bir hikâye çerçevesinde ortaya çıkan mitosları inceleyen bir araştırma alanıdır. Yunancada söz, öykü anlamına gelen “mythos” ile bilim anlamına gelen “logos” kelimelerinin birleştirilmesiyle oluşmuştur. Türkçeye ise mitoloji olarak geçmiştir.

Mitoloji biliminin incelediği mitoslar, yaratılış üzerinde dururlar. Evrenin ve insanlığın yaratımı ve bu yaratımın aşamaları bir sorgulama sürecinden geçer, bu sürecin ardından da olağanüstülüklerle bezenmiş öyküler ortaya çıkar. Bu yaratım meselesinden hareketle ortaya çıkan öykülerde çeşitli kahramanlıklar ve olağanüstülükler söz konusu edilir. Mitos da denilen bu öykülerde; doğanın, insanlığın ve evrenin nasıl ortaya çıktığını anlayabilmek için tabiatüstü özelliklere sahip figürler kurgulanır. Bu figürler zaman zaman tabiat kuvvetleriyle savaşan, onları yenen ya da yenemeyen yiğitlerdir. Dolayısıyla mitoslar, bu özellikleriyle destanlara malzeme sunarlar (Necatigil, 2022, s. 13). Mitoslarda tabiatın ve tanrıların kişileştirilmesi, onlara canlılık veya ölümlülük atfedilmesi durumu söz konusudur. Destanlardaki kahramanlar da hem insani hem de tabiatüstü özellikleriyle mitos tanrıları gibidir. Dolayısıyla destan kahramanları, mitoslardaki tanrılarla gerçek hayattaki insanlar arasında bir köprüdür (Necatigil, 2022, s. 13).

Türk mitosları da eski Türk inanişlarına dayanarak evrenin nasıl yaratıldığını ve nasıl kahraman olduğunu anlatan destanlardan, masallardan, efsanelerden oluşur. Mitoslarda yer alan kahramanlar efsanevi tiplerdir. Genellikle doğaüstü özelliklere ve güçlere sahiptirler. Türlü tehdit ve düşmanlarla karşı karşıya gelerek onlarla mücadele ederler. Bu kahramanlar bölgedeki insanların hem koruyucuları hem de umutlarıdır. Tüm bunlar destan, efsane ve masallarda bir vaka etrafında anlatılır. Türk mitosları, evrenin yaratılışı üzerinde durmaları ve kahramanlarının efsanevi olmaları açısından diğer dünya mitoslarıyla benzerlik göstermektedir.

Türk mitolojisinde, Türklerin inanişlarına göre bazı unsurlara -yani motiflere- çeşitli anlamlar yüklenmiştir. Yüklenen anlamlar kalıplaşarak, kalıcılaşarak bu unsurları motif hâline getirmiştir. Motifler, Türk destan ve efsanelerinde yer yer sembolik bir arka plan oluştururlar. İyiliği, ululuğu veyahut kötülüğü sembolize eden genellikle kutsallıkları bulunan, olumlu

niteliğe sahip unsurlardır. Kahraman konumunda oldukları gibi kahramana yardım eden unsurlar olarak da mitoslarda yer aldıkları görülür. İncelenecek olan *Aydemir* romanında da bu özellikte motifler mevcuttur. Romanda motiflerin arkasında yatan, görülmeyen çeşitli anlamlar vardır. Bu anlamlar romandaki kurgu ve romanın başkarakterleriyle birlikte incelenecek, ortaya çıkarılacaktır.

## 2. Müfide Ferit Tek'in Hayatı ve Edebî Kişiliği

29 Nisan 1892'de Kastamonu'da doğan ve 24 Mart 1971'de İstanbul'da vefat eden Müfide Ferit Tek, II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet Devirleri'nin kadın yazarıdır. İyi bir eğitimden geçmiş olmasından dolayı kendisini ifade edebilen, aktif eylemleri bulunan bir Türk kadını olarak öne çıkar. Babası Kerbelâ mutasarrıfı Kemahlı Mazhar Paşa'nın oğlu Şevket Bey, annesi de Plevne şehitlerinden Zâim-zâde İsmail Bey'in kızı Feride Hanım'dır. Babası Şevket Bey Meşrutiyet taraftarı bir zabittir. Şevket Bey Meşrutiyetçi kimliği sebebiyle Trablusgarp'a sürgüne gönderilir. Müfide Ferit'in çocukluğu da burada geçer. Trablusgarp'ta kızlara mahsus Türk okulu olmadığı için İtalyan rahibelerinin okulunda eğitim alır. Daha sonra babası Şevket Bey onu Fransa'ya, Versailles Lisesine gönderir. Fransa dönüşü emekli büyükelçi ve ilk İçişleri Bakanı olan Ahmet Ferit Bey'le evlenir. Müfide Ferit Tek'in hayatı, eşinin işi gereği çeşitli şehirlerde ve ülkelerde geçer.

Müfide Ferit'in eşi Ahmet Ferit Bey, Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde yazı faaliyetine başlar. Bunun üzerine Müfide Ferit, Ferit Bey'in neşrettiği *İfham* gazetesinde; *Türk Kadını*, *Türk Yurdu* ve *Şehbâl* gibi dergilerde makaleler yazar, "Süyüm Bike"<sup>1</sup> takma ismi ile de hikâyeler yayımlar. Bu dönemde eşi ile Türk Milliyetçi hareketine katılır, bu bağlamda Türkçülük düşüncesinin savunucusu olarak öne çıkmaya başlar. Bu ideolojiden hareketle, dönemi için oldukça ses getiren *Aydemir*<sup>2</sup> (1918) romanını henüz yirmi dört yaşındayken kaleme alır (Esin, 1972, s. 14-18).

Kurtuluş Savaşı yıllarında ise Millî Mücadele hareketine destek veren Müfide Ferit, *Hâkimiyet-i Milliye* gazetesinde mücadeleyi destekleyen yazılar yazar. Aynı zamanda Türkçülük hareketine bağlı olarak Türk Ocağı'nda konferanslar verir. Müfide Ferit, Osmanlı'nın kurtuluşunun Türkçülük ideolojisi ile mümkün olacağına inanır ve bu düşünceden hareketle milliyetçi romanlar kaleme alır.

Müfide Ferit ilerleyen yaşamında, eşi Ahmet Ferit Bey'in Türkiye elçisi olmasından ötürü sık sık yurt dışında bulunur. Yurt dışı günlerinde Türkleri tanıtan ve Türk kadınının haklarını sorgulayan konferanslar verir. *Aydemir* (1918) dışında yayımlanan üç romanı daha vardır. Bunlar sırasıyla; *Pervaneler*<sup>3</sup> (1924), *Leyla* (1925)<sup>4</sup> ve *Affolunmayan Günah*<sup>5</sup>'tir (1933).

<sup>1</sup> Kazan Hanlığı'nın son sultanıdır. 1551'de Ruslar tarafından Moskova'ya esir olarak gönderilmiştir. Tatar halkı için Ruslar tarafından işgal edilen devletlerinin ve özgürlüklerinin sembolüdür. Bk. Rami, İ. (2023). XX. yüzyıl başı Tatar edebiyatında Süyümbike Hanbike imgesi. *Marmara Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 745-762.

Müfide Ferit'in bilinçli olarak bu ismi mahlas olarak kullandığı söylenilebilir. Çünkü Süyüm Bike Ruslara karşı durmuş bir Kazan Türküdür. Müfide Ferit de hem yazılarıyla hem de *Aydemir* romanıyla Asya Türklerinin Rus zulmü altında kalmalarına dikkat çeker ve Osmanlı Türklerinin onlarla birleşmelerini ister. Bu noktada Yusuf Akçura'nın Turan düşüncesiyle birleşir. Bk. Akçura, Y. (1976). *Üç Tarz-ı Siyaset*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

<sup>2</sup> Halide Edip Adıvar'ın *Yeni Turan* romanından sonra yazılmış ikinci Türkçü roman olarak kabul edilmektedir. Bk. Köprülüzade, M. F. (1919). *Aydemir*. *Büyük Mecma*, 27-28.

<sup>3</sup> *Pervaneler* ilk kez Matbaa-i Amire tarafından 1340 (1924) yılında İstanbul'da yayımlanmıştır. Roman ikinci kez 1974 yılında Otağ Yayınları tarafından Latin alfabesiyle yayımlanmıştır. Eserin üçüncü Latin alfabeli basımı ise 2002 yılında Kaknüs Yayınları tarafından yapılmıştır.

Müfide Ferit, yaşamının son dönemlerinde daha az yazı kaleme almaya başlar. 24 Mart 1971’de ise Moda’daki evlerinde vefat eder.

Müfide Ferit, eserlerinde edebî kaygıdan ziyade iletmek istediği mesaja odaklanmaktadır. II. Meşrutiyet ve Millî Mücadele Devirleri’nde vuku bulan memleket meseleleri ile toplumsal konular hakkındaki görüşlerini insanlara iletme maksadıyla romanlarını kaleme alır. *Aydemir*, hem Anadolu halkının yoksulluk sorununa değinir hem de Osmanlı sınırları dışındaki Doğu Türklerinin Rus eziyeti altındaki yaşayışlarına dikkat çeker. *Pervaneler*’de yabancı okullar sorunu, *Leyla*’da ise Millî Mücadele devrinde yaşanan sıkıntılar işlenir. Makale ve hikâyelerinde de yine toplumsal meseleleri ele alır.

Müfide Ferit Tek, Türkçü düşünce ve ideolojisine olan bağlılığı gereğince *Aydemir* romanına Türk mitolojisine ait motifler aksettirmiştir. Müfide Ferit’in bu motifleri bilinçli olarak romana yerleştirip yerleştirmedine dair kendisine ait herhangi bir bilgi mevcut değildir. Ancak kendi şahsiyeti, hayatı, eğitimi, bakış açısı ve ideolojisi göz önüne alındığında bunun bilinçli olarak yapıldığı düşünülebilir.

### 3. *Aydemir* Romanının Kısa Tanıtımı

Türkçü-Turancı görüşten hareketle yazılan *Aydemir*<sup>6</sup> romanında, Osmanlı sınırları dışında yaşayan Türklerle birleşme fikri bir tez olarak sunulmuştur. Romanın konusunu, Demir adında bir kahramanın Türk birliği ülküsü, -yani mefkûre aşkı- için beşerî aşkı Hazin’i ve memleketini bırakarak Türkistan’a gitmesi ve orada gerçekleştirdiği faaliyetler oluşturmaktadır. Demir’in amacı Türkistan’daki Doğu Türklerini Rus işkencesi altından kurtarmak ve onları Türklük adı altında birleştirmektir. Bu gayesi için çeşitli faaliyetlerde bulunur. Oradaki Türklere yardım eder, onlara yol göstermeye çalışır. Yoksula ekmek, cahile ilim, hastaya şifa verir. Türkistan coğrafyasını gezer, her gittiği yerde bir ocak kurar ve bu ocaklarda Türk birliği için çalışacak neferler yetiştirir. Oradaki Türkleri Türklük adı altında birleştirmeye çalışır, sonunda da ülküsü için hayatını feda ederek idam edilir.

Demir, tüm yapıp ettikleri ve kişilik özellikleri itibariyle olağanüstü bir kahramana benzemektedir: “Aydemir, maddi manevi varlığını mefkûresi içinde eritmiş mistik bir kahraman, daha doğrusu, bir “fevkal-beşer”dir.” (Köprülü, 2007, s. 127). Mehmet Fuad Köprülü’nün de ifade ettiği üzere Aydemir bir fevkal-beşer, yani insanüstü bir kişidir. Onun bu bağlamda mübalağalı bir tip olması yazarların eleştirilerini de beraberinde getirmiştir. Aydemir’in mitik-mistik kişiliği ve eylemleri gerçeklikten oldukça uzaktır, eleştiriler de bilhassa bu husus üzerine yoğunlaşır. Mehmet Kaplan, *Aydemir*’i bu açıdan eleştirir. Roman kişilerinin gerçeğe uygun olmayan şekilde idealleştirildiklerini ifade eder ve bu kişilerin sadece idealleriyle değil, “inandırıcılığı güçlü” bir kimliğe de sahip olmaları gerektiğini vurgular (Kaplan, 2002, s. 169). Bu bağlamda eleştiriler, roman başkışısının mübalağalı ve inandırıcı olmayan özelliklerine vurgu yapar.

<sup>4</sup> Eser 1925 yılında *Cumhuriyet* gazetesinde tefrika edilmiştir. 2019 yılında Tek-Esin Vakfı öncülüğünde Espas Sanat Kuram Yayınları tarafından Latin harfleriyle basılmıştır.

<sup>5</sup> Otto Spies tarafından Almancaya çevrilmiştir. Eserin orijinal Türkçe metni henüz basılmamıştır.

<sup>6</sup> Roman ilk kez Türk Kadını Mecmuası Halk Kitaphanesi tarafından 1918 yılında basılmıştır. Latin harfli basımını 2002 yılında Kaknüs Yayınları gerçekleştirmiştir. Kitabın son basımı ise 2022 yılında Türkiye İş Bankası Yayınları tarafından yapılmıştır.

#### 4. Aydemir Romanında Türk Mitolojisine Ait Motifler

##### 4.1. Ay

Ay, eski Türk inanış ve mitoslarında olumlu bir motif olarak yer alır. Gök Tanrı inancına sahip olan Türkler, Gök Tanrı'ya bağlı kùltlerden biri olan aya kimi zaman tanrısallık atfetmişler, kimi zaman onu kişileştirmişler, kimi zamansa ona olağanüstü özellikler yüklemişlerdir. Genellikle mitoslarda güneş kùltüyle beraber yer alan ay kùltünün çeşitli anlamları vardır. Koruyuculuk-kurtarıcılık, yol göstericilik ve şifa dağıtıcılık öne çıkan anlamlarıdır. Ayın kurtarıcı ve yol gösterici bir kahraman gibi olması bakımından kişileştirilmesi, ilahî bir güç gibi şifa dağıtması bakımından da tanrısallaştırılması söz konusudur.

Pek çok Türk kavmi gündelik yaşayışında ve inanç sistemlerinde aya özel bir yer vermiştir. Hun kağanları aya olan saygılarını göstermek üzere her akşam çadırlarından çıkıp ayı selamlamışlar, Yakut Türkleri ayı tanrısallık bir güç olarak kabul etmişlerdir. Altay Türkleri ise ayı ata, güneşi de ana olarak sembolize etmişlerdir. Göktürklerin paralarının üstünde ay sembolü yer almış, Karahanlı metinlerindeki hükümdarlar için kullanılan nitelemelerin içerisinde ay sözcüğü kullanılmıştır<sup>7</sup> (Çobanoğlu, 2019, s. 63). Tüm bu Türk toplulukları aya değer yüklerken onu hem tanrısallaştırmış hem de kişileştirmişlerdir. Sonuç olarak ay, Türk inanış sisteminde değerli bir unsur olarak yer edinmiştir. Buna bağlı olarak da Türk mitoslarına yansımıştır. İnsanın ve evrenin nasıl yaratıldığını açıklamaya çalışan Kıpçak kökenli kozmik bir destana göre, ilk yaratılan insan "Ay-Atam"dır. Memlükler devrinde Mısır'da yaşamış olan tarihçi Ebu-bekir b. Abdullah b. Aybek üd Devâdâri'ye göre "Ulu Han Ata Bitikçi" isimli Türkçe bir kitapta yer alan bu kozmik destanı İranlı bir tarihçi Farsçaya tercüme etmiştir. Tercüme bulan Devâdâri ise kitapta yazanları kendi kitabına aktarmıştır (Ögel, 1993, s. 485). Fuzuli Bayat, söz konusu bu kozmik destanın içeriğinden bahsetmektedir:

Karadağ'daki insan resmi çizilmiş mağaraya çamurlu (bulanık) sel dolar, çamurla mağaraya dolmuş tortular kaynayıp karışır. Yaz mevsiminin yakıcı Güneş'i mağarayı ısıtır, dokuz ay mağarayı rüzgâr döver. Mağaranın duvarında insan resmi çizilmiş, balçıklı, çamurlu su dolan yerinden dokuz ay sonra ilk insan-Ay Atam çıkar. Oraya az sonra (kısa bir zaman sonra) çamurlu sel gelir ve mağaraya dolar. Bu defa yazın son günleri olduğundan güneş önceki gibi sıcak olmadığından mağara ve oradaki karmakarışık tortular çok az ısınır. Dokuz ay sonra oradan kadın Ay-Va çıkar ve bunlar ilk insanlardır. (Bayat, 2005, s. 66-67)

Efsaneye göre balçıktan yaratılan ve ilk insan olan Ay-Atam'a halk linguistiğinde Ay Dede de denmektedir (Kayalı & Büyükbahçeci, 2018, s. 1171). Efsane metninde bu husustan bahsedilir:

Tam dokuz ay geçince, bir insan çıkıvermiş,  
Nedense adını da, "Ay-Atam" alıvermiş,  
Ay-Baba'yla, Ay-Dede, türkçeye burdan kalır,  
İnsan'ın ilk cediti de, kökünü aydan alır,  
Ay-Atam adlı ata, göklerden yere inmiş (...) (Ögel, 1993, s. 484)

<sup>7</sup> "Ay tengride kut bulmuş", Karahanlı metinlerinde hükümdarlar için kullanılan nitelemelerden biridir (Çobanoğlu, 2019, s. 63).

Eski Türk inancına göre ayın cinsiyeti erkek olarak kabul edilir (Boratav, 2012, s. 36). Ay-Atam yaratıldıktan 40 sene sonra ise ilk kadın olan Ay-Va yaratılır ve onların beraberliklerinden insan soyu türemeye başlar. Bu efsaneden hareketle, ay motifinin kozmogonik destanlarda ilk insanın isminin başında kullanıldığı görülmektedir. *Aydemir* romanındaki Demir karakterinin de isminin başında “Ay” kelimesi yer alır. Türkistan’da gerçekleştirdiği olumlu faaliyetler neticesinde, halk Demir’in isminin başına “Ay”ı ekler ve ona “Aydemir” ismiyle hitap etmeye başlar. Aydemir, Rus zulmü altında yaşayan Doğu Türklerine yardım etme ve onları kurtarmaya çalışma çabaları sonucunda Doğu Türkleri tarafından kurtarıcı bir önder, bir ata olarak görülmeye başlanır. Türkistan coğrafyasını dolaşır ve gittiği yerlerde ocaklar kurar. Kurduğu ocaklarda Türklere insan sevgisi, ırk sevgisi aşılama, onlara yardım etmeye ve onları birleştirmeye çalışır. Bu gayesi sonucunda Türklük bilinci kazanmış ve kendilerini kurtarma gücünü elde etmiş bir Doğu Türkleri topluluğu yaratmış olur. Aydemir’in yolundan gitmek isteyen Doğu Türkleri, onun kurduğu ocaklarda yetişmeye ve çoğalmaya başlarlar. Bu yeni oluşan topluluk da kendi isimlerinin başına “Aydemir” ismini ekler:

Mektepten şehadetname alarak, emele bütün hayatı müddetince hizmet görmeye ahdeden her talebe çıkacağı gün kendi ismine hocamız Aydemir Han’ın mukaddes ismini ilâve edebilecek. Ben Aydemir Mehmet olacağım; arkadaşım Aydemir Kâzım ve bu isim ilâvesi ona ebedî bir hürmet, ebedî bir tazim hayatı hazırlayacağı gibi bizi de üstümüzde taşıdığımız ismin kudsîyetini muhafazaya ve daimî surette o isme lâayık olmaya teşvik edecektir. (Tek, 2002, s. 108)

Demir’in “Aydemir” adıyla anılmaya başlanması, gerçekleştirdiği faaliyetler neticesinde Doğu Türkleri tarafından önder ve ata olarak görülmesi, kurduğu ocaklarda yetişen öğrencilerin de isimlerinin başlarına “Ay” ünvanını almaları gibi hususlar ilk insan olan ve ata kabul edilen Ay-Atam’ı çağrıştırmaktadır. Ay-Atam ile Aydemir özdeşleşirken ilk yaratılan kadın Ay-Va ile de Hazin karakteri özdeşleşmektedir. Hazin, Demir’in ülküsü için çalışır ve onun bu gayesine yardım eder. İstanbul’da Türklük bilinci yayan ocaklar kurar, eğitilmiş ve Türklük bilincine sahip kızlar yetiştirmek üzere evini kız mektebine dönüştürür ve Demir’in ölümünden sonra onun ülküsünü kendi üzerine alır: “Senin vazifeni, senin emelini kendime mübarek bir vazife edinerek senin yerine çalışacağım...” (Tek, 2002, s. 129). Görev bilinciyle Demir’in gayesini gerçekleştirmeye çalışan Hazin, Demir gibi Türklük bilinci kazanmış Türkler yaratacaktır. Bu bağlamda Ay-Atam ve Ay-Va’dan türeyen insanlar gibi Aydemir ve Hazin’in uğraşlarından Türklük bilinci kazanmış Türkler türeyecektir.

Eski Türk inancında ay kültü genellikle güneşle birlikte anılır. Ay eril, güneş ise dişildir (Boratav, 2012, s. 95). Ay ve güneş kültürünün söz konusu edildiği bir Altay yaratılış efsanesine göre, ay ve güneş yaratılmadan önce, insanlar havada çevrelerine ışık ve sıcaklık saçarak uçarlarmış. Sıcaklık ve ışık kaynağı kendileri oldukları için ayın ve güneşin yaratılmasına gerek görülmemiş. Bir gün insanlardan biri hastalanmış, kimse onu iyileştirememiş. Bunun üzerine Tanrı onlara bir varlık göndermiş. Gönderdiği varlık büyüyerek iki tane ayna olmuş. Aynalar göğe çıkarak ışık saçmaya, çevreyi ısıtmaya başlamışlar. Göğe çıkan ve ayna olarak adlandırılan bu iki varlık güneş ve ayymış (Ögel, 1995, s. 188). Bu efsaneye göre ay ve güneş, sahip oldukları ışık ve sıcaklıklarıyla çevrelerine yarar sağlamaktadır. Bu noktada mitoslarda yine olumlu birer motif olarak kullanıldıkları görülür. Güneşin dişil, ayın eril olması, her ikisinin de çevrelerine yarar sağlaması gibi özelliklerden dolayı Aydemir ile Hazin karakterleriyle özdeşleşme durumları söz konusudur. Efsanede yer alan ay, eril ve çevresine yararlı olması bakımından Aydemir’e benzemektedir. Erkek karakter olan Aydemir, Türkistan halkına yardım etmek ve

onları kurtarmak için memleketini bırakarak Türkistan'a gider, Doğu Türklerine yol gösterir. Yani efsanedeki ay gibi yardımları ve yol göstericiliğiyle gittiği coğrafyaya fayda sağlamış olur:

-Duydunuz mu? dedi. Hakan'ın memleketinden bize bir elçi gelmiş. Bize, kardeşlerimiz Osmanlıların selâmını getirmiş. Köyleri dolaşarak herkese iyilik ediyormuş. İşsizlere iş buluyor, okumayanlara okumak öğretiyor, fakire para, aç a ekmek, kitapsıza kitap, cahile ilim veriyor; herkesi düşünüyor, herkesi seviyormuş... Ve kurtuluş gününün yaklaştığını müjdeliyormuş. (Tek, 2002, s. 67)

Ay ışıklarıyla çevreyi nasıl aydınlatıyorsa Demir de yol göstericiliğiyle Türkleri aydınlatır. Hazin de Demir'e bu hususta yardım ederek Türklüğe ve Doğu Türklerine yarar sağlar. Hazin hem kadın karakter olması hem de faydalı işler görmesi neticesinde söz konusu efsanedeki güneşle benzeşmektedir.

Orta Asya kavimlerindeki Şamanist inanışa göre, ay ve güneş aynı zamanda kötü ruhlarla da mücadele ederler: "Kötü ruhlar güneş ve ay ile mücadele ederler. Çünkü güneşle ay iyilik yaparlar. Dünyaya, insanlara ışık, bereket ve hayat verirler" (Uraz, 1994, s. 31). Aydemir karakteri de kötülerle mücadele etmeye çalışır. Mücadele ettiği kötüler, Doğu Türklerine zulmeden Ruslardır. Bu noktada kötü ruhlarla Ruslar birleşirken ay da yine Aydemir'le birleşmektedir. Aynı şekilde Hazin de güneş kültünde olduğu gibi Demir'le beraber mücadeleye katılır. Bu bağlamda ay ve güneşin kötü ruhlarla olan mücadeleleri tekrardan Hazin ile Aydemir'in mücadeleleriyle benzeşir.

Ay, Türk mitolojisinde insanları koruyan kutsal bir varlık olarak yer alır. Bu bağlamda ay motifinin altında yatan anlamlardan biri koruyuculuk-kurtarıcılıktır. "Ay, onlar için, insan yaşamına düzen veren, ışık tutan kutsal bir güçtür" (Eyüboğlu, 1987, s. 65). *Aydemir* romanının başkahramanı Aydemir, bir ay gibi Türkistan Türklerini âdeta koruyup kollamakta, onların yalnızca iyiliklerini düşünmektedir. Ruslara karşı isyana yeltenen Türkistanlıları sakinleştirir, fevri hareketleri sebebiyle zarara uğramalarına engel olmaya çalışır: "Siz Ruslara nispeten pek küçük ekalliyettesiniz. İtaat etmediğiniz takdirde sizi idam ederler ve bütün kardeşlerinizi zalim bir istibdat altına alırlar" (Tek, 2002, s. 111). Bahaeddin Ögel, *Türk Mitolojisi II* adlı eserinde ay motifinin koruyuculuğundan bahseder: "Eski Türklere göre güneş ve ay, insanları koruyup gözetken, onlara iyilik taşıyan "iki kutlu ve güçlü varlıktırlar" (Ögel, 1995, s.198). Bu iki gök cismi, her zaman insanları kötülerden korur ve kötü yola sapmalarına mâni olur. Aydemir'in de bu özelliklere sahip olduğu görülür. Demir'in Türkistan'da bulunma amacı orada Rus boyunduruğu ve işkencesi altında yaşayan Türklere yardım etmektir. Bölgedeki hastalara şifa dağıtır, yoksullara el uzatır, düşmanına dahi insanca yaklaşır. Bu bakımdan, eski Türk inanışındaki "kötü ruhlardan" koruyan, insanlara iyilik taşıyan, doğru yolu gösteren ay motifi gibidir. Hem isminin başında bu motifi barındırır hem de kişilik olarak aya özgü özellikler taşır. Bu benzerlik, romandan bir alıntı ile şu şekilde örneklendirilebilir: "O düşmanı bile olsa, başı ucunda bekleyip şifa bulduruyormuş. Kendini öldürmek isteyene bile evini açıyormuş. Zaten kapısı kilitsiz, ekmeği açık dururmuş. Fakirlere yardım edebilmek için kışın titreyerek soğukta yatarmış. Bütün lisanları, bütün ilimleri bilir ve her şeyi evvelden keşfedermiş" (Tek, 2002, s. 67-68). Bir gün, Aydemir'in aleyhtarı olan Ahunt Ömer'in karısı çocuklarıyla birlikte Aydemir'e gelerek ondan kocasının idam edilmemesi için yardım etmesini ister. Aydemir ise çocukların hâline üzülür, onların öksüz kalmalarını istemez. Zaten kendisinin de daha fazla yaşayacak gününün kalmadığını öngörür: "Demir, istese onları öksüzlükten kurtarabileceğini düşündü. Zaten yaşayacak kaç günü kalmıştı?" (Tek, 2002, s. 116). Ahunt Ömer'in suçunu

kendi üstüne alır ve idam edilir. Bu bağlamda Aydemir, yüce gönüllü bir kahraman olarak isminde taşıdığı ay motifiyle tamamen özdeşleşir ve düşmanın ailesi için ölüme gider: “Artık Demir kararını vermişti. Ahunt’u kurtaracaktı ve onlar mesut olacaktı” (Tek, 2002, s. 117).

Ögel (1995), Altay Türklerinin bir masalını örnek göstererek ayın koruyuculuğuna ve kahramanlığına vurgu yapmaktadır:

(...) Yer yüzünde, insanları yeyip bitiren bir dev (yelbegen) varmış. Tanrı, bu devı öldürmeği düşünmüş. Güneş: -“Ben, sıcak ve ateşim ile devı öldürebilirim. Ancak, insanları da yakabilirim”, demiş ve vazgeçmiş.

Ay ise: -“İnsanlar, benim soğuşuma dayanabilirler. Bunun için ben, devı öldürebilirim”, demiş ve yeryüzüne inmiş. Bir ağaç üzerinde, böğürtlen yiyen devı, ağaçla birlikte alıp, gökyüzüne çıkmış. Bunun için dolunay, dev ile ağaç, ayın yüzünde görünürlermiş... (Ögel, 1995, s. 198)

Altay Türklerine ait olan bu masal ile *Aydemir* romanı arasında benzerlik ilişkisi kurmak mümkündür: İnanışa göre ay, yeryüzüne inerek soğuşu ile kötü devı alt eder ve insanları kurtarır. Kötü dev Yel-begen, Türkistan coğrafyasındaki Türklere zulmeden Ruslar gibidir. Ruslar, Türkistan’daki Türklerin millî yaşayışlarına müdahale ederek onların özgürlüklerini kısıtlamaya çalışırlar. Mekteplerini, mescitlerini ve zihinlerini Türklükten uzaklaştırırlar: “Bu, Türklüğü boğan bir Rus tufanıdır. Bundan başka dinî, millî, medenî bütün vasıtalarla da Türklerin Ruslaştırılmasına çalışılıyor. Mektepler Ruslaştırılıyor. Mescitler Ruslaştırılıyor ve netice olarak dimağlar Ruslaştırılıyor...” (Tek, 2002, s. 16). Masalda insanları koruyan ve kötü düşman Yel-begen’den kurtaran ayla özdeşleşen Aydemir, Rusların asimilasyon çabalarına karşı mücadele eder. Türklerin millî kimliklerini kaybetmemeleri için onlara ırk sevgisi aşılamaaya çalışır. Bu şekilde onları asimilasyondan kurtarmayı hedefler. Bunun için her akşam kahvelere gider, orada toplanan Türklere basit bir masal şeklinde yazılmış Türk tarihini anlatarak onların millî kimliklerini diri tutmaya çalışır. Bu bağlamda ay ile Aydemir’in koruyucu bir muhafız kimliğine büründükleri görülür:

Demir, bir aydır muntazam her akşam işçilerin toplandıkları bu kirli kahveye geliyor ve masal şeklinde yazılmış, basit bir Türk tarihini onlara okuyordu. Her akşam bir saatlerini işgal eden bu kıraat onları yormadan meraklarını celbederek milliyet fikrine yaklaştıyordu, kendi ırklarını, kendi mevcudiyetlerini tanımalarına hizmet ediyordu. (Tek, 2002, s. 90-91)

Ay motifinin altında yatan bir başka mana ise şifa dağıtıcılığıdır. Ayın ışığıyla insanlara bereket ve hayat vermesi gibi Aydemir de olağanüstü şifacılığı ile insanlara sağlık vermekte, onları hayata döndürmektedir: “Son şifayı Demir’den bekliyordu. Ona yaklaşan, her illetlinin iyi olduğunu herkes söylüyordu” (Tek, 2002, s. 69). Demir, Taşkent’te vuku bulan kolera salgını üzerine şehre gelerek hastaları iyileştirmeye çalışır. Her hastaya koşar, insanüstü bir hususiyetle yorulmadan gece-gündüz çalışır. Bir “melek” gibidir:

Ölen ölene, hele fakirler... Na’şların bazıısı kimsesizlikten evlerde çürüyüp kalıyordu... Artık şehrin hâlini siz düşününüz!.. O esnada Han Demir geldi!.. Hastalığı duymuş ve koşmuştu. O hastalara bakmak için sanki semadan inmiş bir melek oldu (...) Evet melek!.. Zira hepsine yetiştı. Hepsine baktı, hepsine koruyucu oldu, hepsini sevdi ve çoğunu iyi etti. Hepsine nasıl yetiştı? El’an müteaccibim... Birine girer, ilâçlarını verir. Banyosunu yapar; sonra oradan çıkar diğerine girer. İyilemişlerin yemeğini yedirir, hummalıları bekler, ıstırap içindekileri teskin eder, gece uyuyamayanların yanında oturur... Eczahaneye koşar velhasıl her şeyi o yapardı... (Tek, 2002, s. 88)

Romanın ileriki bölümlerinde Aydemir, Rus kuvvetlerine karşı direniş gösterir. Ancak aynı zamanda hastadır da. Buna rağmen ayağa kalkar, ezilen halkın yanında durur. Romanın sonunda yaptığı fedakârlık neticesinde Ruslar tarafından 12 yoldaşıyla beraber idam edilir. Altay Türk efsanesinden bir parça ile ay motifi üzerinden bu duruma örnek verilirse: “Ayı kurtlar yakalar, iyice bir yolarmış! Ay eve gidip yatar, yarası kan dolarmış!” (Ögel, 1995, s. 197). Efsanede olumsuzlanan kurt ile Rus güçleri benzerlik gösterir. Ay kurtla mücadele eder, güçsüz düşer. Aydemir de Ruslarla mücadele eder ve ölüme mahkûm edilir. Ögel, yazısının devamında Altay Türklerinin masallarından parçalar vermeye devam etmektedir: “...Ay, göklerde dolunlaşıp, bir tepsi gibi olduğu zaman, kurtlar ile ayılar, hemen koşarlar, ondan birer parça koparıp, yerler ve böylece ayı, küçültürlermiş. Ay, üzgün ve yaralı olarak, kaybolurmuş. Sonradan yaralarını sarıp, iyileşirmiş. Yeniden dolunlaşıp, göklerde görünürmüş” (1995, s. 199). Altay Türklerinin masalının devamında ayın tekrar iyileşmesi ve göklerde görünmesi söz konusu edilmektedir. Aydemir de her ne kadar idam edilmiş olsa da onun mefkûresini aşık olduğu Hazin devralmaktadır. Romanın sonunda Hazin, Demir’in yarım bıraktığı “Türklerin birliği” fikrine sahip çıkacağına dair bir söz vermektedir: “Senin sevgili ve mukaddes mezarın üstüne yemin ederim ki Demir, seni öldürmekle fikrini, emelini, mevcudiyetini öldüremezler... Senin vazifeni, senin emelini kendime mübarek bir vazife edinerek senin yerine çalışacağım...” (Tek, 2002, s. 129). Hazin’in bu sözü ile Demir’in ideolojisinin devam edeceğine dair bir mesaj verilmektedir. Altay masallarındaki savaşı, yara alan; ancak sonunda göklerde beliren ay gibi Aydemir’in fikirleri de dirilecek ve nesilden nesile devam edecektir. Bu sayede Aydemir de yaşamaya devam etmiş olacaktır. “...Göklerde yaşayan, birçok şeytanlar (ve kötü ruhlar) varmış. Ancak bunların içinde en güçlüsü, “Yedibaşlı dev” yani “Yelbe-gen”, imiş. Göklerde dolaşır, yıldızlar ile Aya zarar verirmiş. Bu dev, çok kez ayı yemiş ama; büsbütün ortadan kaldıramamış” (Ögel, 1995, s. 199). Burada da yine Yedibaşlı dev, yani Yel-begen söz konusu edilmektedir. Bu kötü dev aya zarar verir; ancak ayı tamamen ortadan kaldıramaz. Bu parça da Aydemir’in bedenen ölüp fikren ölmemesine, yani ay gibi büsbütün ortadan kaldırılamamasına bir örnektir. Ay da Aydemir de büsbütün ortadan kaldırılamazlar. Çünkü ay güçlü ve olumlu olarak algılanan bir motiftir; Aydemir de aynı şekilde olumlu bir karakterdir ve onun fikirleri Hazin ile yeni yetişecek olan Türkler tarafından yaşatılacaktır: “Beni sevenler bir araya toplandıkça ben daima aranızda olacağım” (Tek, 2002, s. 124).

Çin-Türk kâinat düşüncesine göre ise güneş ve ay birleşerek ilerlemekte, birlikte yol almaktadırlar. Bu birleşim sayesinde dört mevsim oluşmaktadır:

Bu kâinata, üstteki gök parlaktır, altta yağız yer karanlıktır. Güneş tanrısı parlaktır, ay tanrısı karanlıktır. Ateş parlaktır, su karanlıktır. Er parlaktır, dişi karanlıktır. Bu yerli-göklü, dişili-erkekli (ilkeler) kavuşursa, bütün canlı ve cansız, iki türlü varlık doğar, belirir... Güneş ve ay karışıp, kavuşarak yol almaktadır. Bundan ötürü, yazlı-kışlı dört mevsim olur. (Esin, 2002, s. 23)

Ay Aydemir’le, güneş de Hazin’le birleştiğine göre; Hazin, Demir’in ideolojisini takip edip onu yaşatacaktır. Yani Demir’in fikirleri Hazin’de buluşur, birleşir. Bu şekilde fikirler nesiller boyu devam eder. Tıpkı güneş ve ayın beraber yol alıp mevsimleri oluşturması gibi Türk birliği ülküsü de Hazin ve Demir’in çabaları sayesinde nesilden nesile süreklilik arz edecektir.

Ayın hilal şeklinden başlayarak zamanla dolunay halinde en olgun biçimine girip giderek kaybolması gibi, ruh da hilal gibi bir bedende doğmakta, olgun yaşa gelmekte ve zamanı dolunca bedenin ölümüyle ondan çıkıp yepyeni bir başka



bedende ortaya çıkmaktadır. Zahirde hangi biçimde görünürse görünsün ay aynı ay olduğu gibi, hangi bedene girerse girsün, ruh da aynı ruhtur. (Ocak, 2002, s. 192)

Burada da görüldüğü üzere ay ruh gibi kaybolmakta ve başka bedende tekrar doğmaktadır. Demir de ölümüyle ay gibi kaybolur. Ancak ülküsü Hazin'de tekrar doğar, yani bir diriliş meydana gelir.

#### 4.2. Demir

Demir, Türk mitolojisinde kutsal bir unsur olarak yer alır. Eski Türk inanış sisteminde kutsal kabul edilen beş unsurdan (toprak, su, ağaç, ateş, demir) biridir. Türklerin saygı duyduğu, kutsal kabul ettiği bir nesnedir: “Demir her zaman Türkler tarafından saygı görmüştür” (Boratav, 2012, s. 54). Gökyüzünden yere düşen ilk meteor demirdir. Türkler Gök Tanrı inanışları gereği göğe ve gökle bağlantılı unsurlara saygı duymuşlardır. Dolayısıyla gökle bağlantısı bulunan demir metali Türkler için değerli bir unsurdur (Güngör, 2021, s. 236). Kutsiyeti bulunan ve saygı duyulan demir, aynı zamanda dayanıklı bir metaldir. Tüm bu hususiyetleri sebebiyle Eski Türk topluluklarında çeşitli araç gereç yapımı için bir hammadde olarak kullanılmıştır. Türkler savaşan bir millet olmalarından ötürü en çok silah yapımı için demiri kullanmışlar, demirden çeşitli silah aletleri yapmışlardır. Ok, kılıç, bıçak, mızrak gibi Türkler için neredeyse hayati öneme sahip çeşitli aletler üretilmiştir. “Büyük olaylar, büyük savaşlar ve büyük insanlar destanlara konu olduğu, efsanelerde yer aldığı gibi; büyük savaşlarda silâh yapılarak kullanılan ve tanrısal bir kaynaktan çıkan demir de efsanelere girmiş, beş kutsal unsurdan biri olarak yer almıştır” (Uraz, 1994, s. 168). Anlaşılacağı üzere demir, efsanelerde yer alan kutsal bir unsurdur.

Demire atfedilen kutsiyet, kelimenin kökenine inildiğinde şu şekilde açıklanmaktadır: “Dünya dillerindeki en eski karşılığına Sümercede rastladığımız demir, aynı dildeki “an” ve “bar” yani “gök” ve “ateş” kelimelerinin birleşmesi ile isimlendirilmiştir. Sözcük bu dilde genel olarak “gök metali” ya da “yıldız-metal” şeklinde anlam kazanmıştır” (Güngör, 2021, s. 236). Demirin gök metali veya yıldız-metal anlamlarına gelmesi de gökten düşen ilk meteor olmasına bağlanabilmektedir. Göğün Türkler nezdinde tanrısal olması neticesinde demir de kutsaldır, bu kutsiyete bağlı olarak da Türk mitolojisinde ay gibi olumlu anlamları olan bir motif olarak yer almaktadır. Demir motifinin kutsallığının yanı sıra, bu kutsallıkla bağlantılı olarak tanrısal nitelikleri de söz konusudur. Örneğin Yakutların inanışına göre, Şamanların tanrısı ile demir aynı yuvadan çıkmıştır. Aynı şekilde Yakut inanışında “Demir Han” isimli tanrı ayarında bulunan bir ruh da vardır (Uraz, 1994, s. 55). Demir aynı zamanda ay motifi gibi koruyucu bir unsurdur. Eski Türk inanışına göre, doğaüstü kötü varlıkların zararlı büyülerinden insanları kurtarma gücüne sahiptir. Bu bağlamda Al-Bastı denilen kötü ruhun zararlarından korunmak adına lohusa kadınların yanına demirden nesnelere verilmesi gerektiğine dair bir inanış söz konusudur (Boratav, 2012, s. 54-55). Demir gibi demirciler de kötülük getiren ruhlara karşı insanları korurlar:

“Demirci aynı zamanda, insanlara kötülük getiren Albastı ruhunun da en büyük bir düşmanı idi. Prof. Abdulkadir İnan'ın anlattığına göre Kazaklar, loğusa kadınları kötü ruhlardan korumak için, bir demir parçası veya bir çekiç ellerine alarak: “Demirci geldi! Demirci geldi!” Diye bağırırlarmış. Albastı, demirciden korktuğu için, loğusanın yanına yanaşamamış.” (Ögel, 1993, s. 69)

Demir motifi, Müfide Ferit'in *Aydemir* romanının baş kahramanı olan Aydemir'in isminde yer alır. Aydemir'in asıl ismi “Demir”dir. Aydemir, isimleri itibariyle Türk

mitolojisinden çıkmış bir kahraman gibidir. Hem doğduğu zaman kendisine verilen ad Demir'dir hem de yaptığı yiğitlikler sebebiyle Türkler tarafından isminin başına Ay kelimesi getirilmiştir. Yani "Aydemir", hem ay hem demir gibi mitolojik motiflerin -Türk mitolojisindeki anlamlarına göre- simgeledikleri pek çok özelliği bünyesinde taşımaktadır. Ay; koruyucu olma, insanlara yardım etme gibi özellikleri üzerinde barındıran ve gökte yer alan bir cisimdir. Demir de gökten gelen bir meteor, bir ateştir. Gök dolayısıyla bu iki unsur tanrısallık göstermektedir. Ay nasıl kötü ruhlardan koruyorsa, demir motifi de yine kötü ruhların kovucusu olarak bilinir.

Türkistan bölgesinde yaşayan bir Türk olan Şakir isimli karakter Demir'i tanımak isteyen bir kişiye onun nasıl bir "kurtarıcı" olduğunu anlatır:

Beşerî hiçbir zaaf, hiçbir ihtiyaç, hiçbir yorgunluk onun için değildi. Ah şüphesiz Han Demir o esnalarda insandan yüksek bir şeydi. Onun bu insan üstü cesareti önünde aileler de öbür doktorlar da vazifeleri başına geldiler. Ahâliye korunma usulünü öğretti ve şehri kurtardı. Kurtarmak için benim annem de hastalığa tutulmuştu. Annemi de o kurtardı. İşte Han Demir bizleri böyle her türlü ölümlerden kurtarmak için, cennet gibi memleketini, dünya güzeli İstanbul'u bırakıp gelmiş. (Tek, 2002, s. 88-89).

Anlaşılabacağı üzere Demir, insandan yüksek bir varlık olarak görülmektedir. Şehri düşmanlardan, insanları hastalıklardan ve kötülerden kurtaran bir kahramandır. Bu şahsiyeti de aslında isminde taşıdığı "demir" motifinden gelmektedir. Demir de kutsallığı bulunan bir motiftir, Aydemir de kutsal, insandan yüksek bir varlık gibidir. Demir motifi de kötü ruhlara karşı koruyucudur; Aydemir de hastalıklara, düşmanlara, kötülere karşı koruyucu bir muhafız gibidir.

Türk kültüründe demir kadar demircilik mesleği de son derece önemlidir. Demir nasıl kutsalsa, onu işleyen demirci de o kadar kutsaldır. "Eski Türklerde de demir kutsaldır, demirci saygıdeğer bir kişidir. Türkleri tutsaklıktan kurtaran araçları yapan, Tanrıdağları'nı (demirden oldukları için) eriterek Türklere çıkış yolu açan demircidir" (Eyüboğlu, 1987, s. 97). Ergenekon Destanı'nda demirci, demir madeninin bulunduğu bir yeri yakarak eritmiş, bu sayede yol açmıştır. "Burada demirci kurtarıcı, geçtikleri demir geçit de bir kurtulma kapısı olmuştur" (Uraz, 1994, s. 169). Hem demir geçidin hem de demircinin kurtuluşta önemli rol üstlendiği görülmektedir.

Aydemir'in mesleği demircilik değildir; ancak romanda Türkistan'da demircilik yapan Türklerin varlığından bilhassa bahsedilmektedir:

Yeni Ürgenç'de Kalenderhane'ye götüren sokakların biri Çakıcılar'dır. İki tarafta demirci dükkanları sıralanır. Oranın kamaları bütün Asya'nın içinde meşhurdur. Bu dükkanların en karanlığında, en fakirinde küçük bir demirci çırağı örsün karşısında ustasının tuttuğu çeliğe kuvvetli ve mevzun darbeler indiriyordu. Sabahtan beri ateşin karşısında idi... (Tek, 2002, s. 71)

Özetle, romanın baş kişisi Aydemir, isminde taşıdığı motifin nitelik ve özelliklerine sahip bir karakterdir. Demir, Türk mitolojisinde; koruyucu, kutsal ve saygı duyulan olumlu bir motiftir. Aydemir de yukarıda açıklandığı gibi Türkistan bölgesindeki Türkleri ve onların şehirlerini koruyan; Doğu Türkleri tarafından saygı duyulan mitolojik bir kahraman gibidir.

### 4.3. Bilgelik

Türk tarihinde ve mitolojisinde, bilge kişi motifine sıklıkla rastlanılmaktadır.

Bilgelik anlayışı bir bakıma liderlik ruhuna sahip, uzmanlaşmış ve yol gösteren manasına denk gelmektedir. Türk mitolojisinde yer alan efsanelerde de bu oldukça yaygın bir anlayış olup, bilgelik kavramı insanlara yansıtılmıştır. Örneğin Ergenekon Destanında Türklerin demir dağı eritip yol bulmalarını sağlayan “usta demirci” yahut Oğuz Kağan Destanında Oğuz’un akıl hocası Uluğ Türk yol gösterici bilgelerdir. Bu insanlar dönemi vermiş oldukları öğütlerle aydınlatmışlardır. (Yılmaz, 2014, s. 237-238)

Yukarıdaki alıntıdan da anlaşılacağı üzere; Türk mitolojisindeki efsane, masal ve destanlardaki kahramanların çoğu bilgelik motifine uygun özelliklere sahiptir. Bu metinlerdeki yol gösterici bilgeler; kahramana veya diğer insanlara yardım ederek onları yönlendirir. Tam da bu noktada, Türk mitoslarındaki bilge kişilerin kalıplaşmış özellikleri ile Aydemir’in özellikleri benzerlik göstermektedir. Aydemir, bilge motifinin işaret ettiği “yol göstericilik” özelliğini üzerinde barındırır. Türk mitoslarında yer alan bir bilge gibi Türkistan’daki Türklere öğütler verir, onların iyi insanlar olmaları gerektiğini vurgulayarak doğru yolu göstermeye çalışır:

Biz insanıyetin saadetini arıyoruz. Biz de mesut olalım, onlar da olsun. Eğer onlara zulüm ile ceza vermek istiyorsan aldanırsın oğlum, zira emin olalım ki zulüm yapmak, zulüm görmek kadar işkencelidir. Mağdurlar bedbaht olur; fakat iyi kalabilirler... Hâlbuki zulüm yapan zalim oluyor. Bundan daha büyük mücazat olur mu? Hayır hâkim olmak, zalim olmak istemiyoruz. Bir zaman gelecek ki mağdur milletler, hâkim milletlerin elinden kurtulunca ikisi de berer serbest ve bahtiyar milletler olacaklar. Biz bunu bekliyoruz. (Tek, 2002, s. 92)

Demir, Rusların ezildiğini, Türklerin hâkim, Rusların ise esir olduğunu görmek isteyen Ali isimli yoldaşına yukarıdaki cevabı vermektedir. Ali ve onları dinleyen diğer Türklere, zulmetmenin ne kadar kötü bir şey olduğunu söyler. Onları kötü düşüncelerden uzaklaştırmak üzere bu öğüdü verir. İyi bir insan kalmanın her şeyden önce geldiğini vurgular. Kötü insan olmaktansa mağdur olmanın daha erdemli olduğunu belirtir. Bir bilge gibi yoldaşlarına doğru yolu göstermeye çalışır. Türk mitolojisine ait destan ve halk hikâyesi gibi türlerde bilge kişi bir tip olarak karşımıza çıkar. Özellikleri genellikle hep aynıdır. Kimi zaman vezir, kimi zaman hakanın yoldaşı, kimi zaman da danışman olur. Bu kahraman tipi her zaman hakana, hana veya kağana yol gösterir, türlü belalara karşı yardımda bulunur (Yılmaz, 2014, s. 238). Bu anlatılarda yer alan bilge kişi tipi ile Demir Han’ı özdeşleştirmek mümkündür; fakat mitoslarda kahramana yol gösteren bilge, *Aydemir*’de kahramanın kendisi olur. Başkahraman Demir, yoldaşlarının daima doğru yolda ilerlemelerini ister.

Aynı zamanda Türk kağanlarının da “Bilge” ünvanını taşıdıkları görülür. “Türk kağanlarına verilen ünvanlardan birisi olan “Göğün Oğlu-Gökyüzünün Oğlu” Türk mitolojisinde ulu ecdadın taşıdığı adlardan biridir. Göğün oğlunun görevi kurtarıcılıktır. O, insanları şer ruhlardan koruyarak onlara silah yapmayı, çardak kurmayı öğretir” (Yılmaz, 2014, s. 244). Göğün oğlu olarak adlandırılan bu kişiler bilge tipi içerisine girebilirler. Görevleri kurtarıcılıktır; insanları kötülerden korur, onlara yarar sağlayacak pek çok şey öğretirler. Demir’in roman boyunca bu görevleri kendi kendine üstlendiği görülür. Aynı zamanda ünvan olarak isminin başında “Ay” kelimesi de vardır. Tüm bu özellikler sebebiyle Demir, “Gökyüzünün Oğlu” olarak kabul edilebilir. “Türklerde ‘Gök Oğlu’ olarak anılan mitolojik kahramanlar, ışık şeklinde yere düşerler ve ilk ata olarak görülürler. Gök Oğlu’nun en büyük özelliği fiziksel güçle, büyü bilgisini kendinde birleştirmesidir. Bu sayede bilge bir varlık olarak

dünyayı şeytanî güçlere karşı koruyabilirler” (Yılmaz, 2014, s. 245). Demir, Türklerde “Gök Oğlu” adlandırılmasıyla anılan mitolojik bir kahramana benzer. Bu kahramanın ışık şeklinde yere düşmesi detayı da yine ay motifi ile ilişkilidir. Işık ve aydınlık iyilikle bağdaştırılır. Ay, ışıklı bir gök cisimidir. Tüm bunlardan yola çıkarak Aydemir’in şeytani -yani kötü- güçlere karşı duran, bilge bir varlık olan, insanları koruyan Türklerin atasına benzediği sonucuna varılmaktadır.

Tanrının dünyaya -yeryüzüne- gönderdiği bilge elçinin “Gök-sakallı” olarak adlandırılması söz konusudur (Yılmaz, 2014, s. 246). Elçinin isminden yola çıkarak onun ihtiyar bir kişiye benzediği düşünülebilir. Beyaz saçlarıyla bir ihtiyarı andıran Aydemir, bu defa da fiziksel görünüşüyle bilge kişiye bürünür: “Onun hâlinde, tavırlarında, her bir hareketinde bu dünyanın yükseğinde yaşayanların sükûn ve azameti vardı. O, koyu kumral uzun sakalı ve beyaz saçları ile âdeta bir ihtiyardı” (Tek, 2002, s. 27). Özetle, “yol göstericilik” ve “koruyuculuk” manaları bilgelik motifinin altında yatan gizli manalardır. Türkistan Türklerine yol gösteren ve onları koruyan Aydemir’in, Türk mitoslarındaki bilge kişi tipi ile benzerlik gösterdiği görülür.

#### 4.4. 12 Sayısı

Sayılar, Türk mitolojisinde sıklıkla rastlanan motiflerdir. *Aydemir* romanında dikkat çeken sayı motifi ise 12’dir. İslamiyet öncesindeki Türk mitolojisinde ve Türk inanışlarında, göğün 12 katlı olması durumu söz konusudur. Yine aynı şekilde Türklerin kullandıkları 12 hayvanlı Türk takviminin varlığı da bu sayının önemine örnek olarak verilebilmektedir.

İslamiyet öncesi Türk kültüründe, “12” yılda bir kere Tanrı Ülgen için kurban ayinlerinin düzenlendiği rivayet edilmektedir (Saçıl, 2019, s. 149). *Aydemir* romanındaki Demir de romanın sonunda 12 yoldaşı ile Rus güçleri tarafından idam edilir. Özellikle 12 sayısının vurgulanması dikkat çekicidir. Demir dışında idam edilen 12 yoldaşa da “Aydemirler” denmektedir. “Aynı sükûnetle, aynı vakarla Hasan, Şakir ve on iki Aydemir’ler şehit oldular” (Tek, 2002, s. 124). Romanda pek çok mitolojik motif dikkat çektiği için 12 sayısı da bu açıdan ele alınabilmektedir. Aynı zamanda Demir, Türkçülük ideolojisi ile tanıştığında 12 yaşındadır. Bu ideolojiyi annesinden öğrenmiş; o yaşından itibaren Türkçülüğü içselleştirmiştir. Hayatını da bu ideoloji uğruna feda etmiştir. Müfide Ferit’in, karakterin Türkçülükle tanıştığı yaşı 12 olarak kurgulaması dikkate değer bir durumdur: “...Hazin Hanım, on iki yaşında idim. (...) Ben, Türklük vahdetini annemin ağzından öğrendim. O zamanlar ne memnun, henüz hayatın soğukluğunu, yalnızlığını duymamış, ne bahtiyardım” (Tek, 2002, s. 46). Demir’in 12 yaşında ülküsüyle tanışması ve ülküsü için 12 yoldaşıyla idam edilmesi 12 sayısının motif olarak algılanmasını sağlamaktadır.

İslamiyet sonrası dönemde 12 sayısı daha sık karşımıza çıkmaktadır. Yaşar Çoruhlu (2002), 12 İmam ve insanlara yardım eden 12. imamdan söz etmekte, özellikle Bektaşilik ve Alevilikte 12 sayısının önemini vurgulamaktadır:

Bektaşî giyiminde de oniki sayısına verilen önemin ipuçları vardır. Eteği belden biraz aşağıda kolsuz bir yelek olan haydariyenin üst tarafına kutsal yerleri ziyaret esnasında takılan necef ya da Yementaşından yapılan küçük yuvarlaklar olan habbeler çoğu kere oniki tanedir. Ayrıca teslim taşı denilen ve boyna takılan taşların hilâl şeklinde oniki çukurluğu bulunması oniki imama temsil eder.

Bektaşî başlığındaki oniki dilim de yine oniki imama işarettir. Bu tacı giyen kişinin oniki erdeme sahip olması gerekir. Bunlardan başka İmam Cafer’e atfedilen bir söze

göre, Muhammed'e Cebrail'in getirdiği nurdan taç oniki dilimlidir. (Çoruhlu, 2002, s. 203)

Özetle hem İslamiyet öncesi hem de İslamiyet sonrası Türk inanış sistemi içerisinde yer alan 12 sayısının kutsal ve değerli bir motif olarak algılandığı görülmektedir. Türkler için kutsal kabul edilen göğün 12 kattan oluşması, Tanrı Ülgen için 12 yılda bir kurban ayinleri yapılması, 12. imamın insanlara yardım etmesi gibi hususlardan yola çıkarak 12 sayısının olumlu ve kutsal bir sayı olduğu sonucuna ulaşılır. 12 yaşındayken Turan ülküsüyle tanışan Aydemir ve onun 12 yoldaşı, kutsal kabul ettikleri bu ülkü için canlarını feda ederler. İdam edilen yoldaşların sayısının 12 olması ve Aydemir'in Turan ülküsüyle 12 yaşında tanışması gibi hususlardan hareketle, 12 sayısı üzerinden Turan ülküsünün kutsiyetinin ortaya konulmaya çalışıldığından bahsedilebilir.

## 5. Sonuç

Mitoloji, içeriğinde kutsallık ve olağanüstülük atfedilen kahramanlar veya motifler barındıran mitosları inceleyen bir bilim dalıdır. Mitoslarda yer alan kahramanlar olağanüstü özelliklere sahip tiplerdir. Bu tipler destanlara, destanlardan da ilk roman türlerine kadar aktarılmışlar; mitolojik hâllerinden yavaş yavaş uzaklaşarak çeşitli edebî türlerde varlıklarını sürdürmeye devam etmişlerdir. Türk mitoslarında da bu tip kahramanlar veya varlıklar yer almaktadır. Bu kahramanlar bazen bir motif olarak bazen de bir insan olarak karşımıza çıkarlar. Çoğunlukla olumlu özelliklere sahiptirler.

Türk mitolojisinde çeşitli motifler yer almaktadır. Eski Türk inanış sistemi içerisinde kutsal ve değerli olarak algılanmaları sebebiyle önem arz ederler. Bu motifler mitos olarak adlandırılan destanlarda, masalarda ve efsanelerde yer edinmişlerdir. Her motifin altında çeşitli manalar yatmaktadır. Bu manalar ise genellikle olumludur. Olumlu ifadeler içeren manalar motiflerle sembolize edilmektedir.

Müfide Ferit Tek'in *Aydemir* romanının incelenmesi sonucunda Türk mitolojisine özgü çeşitli motiflerin eserin yapısında yer aldığı görülmüştür. Yazarın Türkçülük ideolojisine mensup bulunması ve mitoloji bilgisine de vâkıf olması göz önünde bulundurulduğunda bunu bilinçli olarak yapmış olduğunu kabul etmek gerekmektedir. Yazar, romanın tezi olan "Türk birliği" görüşünü vurgulayabilmek adına öngörülü, sevilen ve saygı duyulan, önder ve kurtarıcı bir tip yaratmış ve bu tipi topluma bir model olarak sunmuştur. Topluma model olabilmesi için de üstün niteliklere sahip kusursuz bir kahraman olarak kurgulamaya çalışmıştır. Bu bağlamda mitolojiden yararlanmış, karakter yaratımında mitoslardaki kahramanlardan esinlenmiştir. Romanda göze çarpan ay, demir, bilgelik ve 12 sayısı motiflerinin her biri Türk mitolojisinde önemli bir yere sahiptir. Motiflerin öne çıkan ortak özelliği ise eski Türk inanışınca "kutsal" olmalarıdır. Ayın parlak ve göz kamaştıran bir varlık olarak ışıklarıyla dünyayı aydınlatması, onun güçlü bir varlık olarak algılanmasını sağlar. Bu bağlamda ay motifi; ilk Türk yaratılış mitoslarındaki özellikleri itibarıyla, güneşle beraber insanları kötü ruhlardan ve kötü devlerden koruyan, insanlara fayda sağlayan, onlara ışığıyla yol gösteren ve hayat veren bir varlıktır. Dolayısıyla ay motifinin altında yatan gizli manalar koruyuculuk-kurtarıcılık, yol göstericilik ve şifa dağıtıcılıktır. Bu noktada Türk mitolojisinde olumlu bir motif olarak yer edinir. Demir motifi de kötü ruhların kovucusu olarak bilinmektedir. Romanın başkişisi Aydemir, ismini oluşturan bu motifler ile özdeş özelliklere sahiptir. Demir ve ay motifleri gibi kötülüklerden (Rus eziyetinden) insanları (Doğu Türklerini) koruyan, hastaları iyileştiren ve onlara şifa dağıtan mitolojik bir kahramanı andırır. Ay ile demir motifi gökle ilişkili unsurlardır. Gök,

Türkler için önemli ve kutsaldır. Bu kutsallığa bağlı olarak, isminde hem ay hem de demir motifini barındıran Demir'in "insandan yüksek bir varlık" olduğu görülür. Türk mitolojisinde olumlu manalara sahip olan demir ve ay motiflerinin, Türklük uğruna çalışan Aydemir'in olumlu niteliklerini vurgulamak için karakter ismi olarak seçildiğini söylemek mümkündür. Aydemir aynı zamanda bilgelik motifine bağlı olarak, bilge kişi tipi kategorisine de girmektedir. Doğu Türklerini asimilasyondan ve türlü kötülüklerden korumasının yanı sıra onları iyiliğe yönlendirerek yol da göstermektedir. 12 sayısı da diğer motifler gibi kutsallık ihtiva etmektedir. Aydemir'in 12 yaşında Türk birliği fikriyle tanışması ve 12 yoldaşıyla bu uğurda can vermesi, "Türk birliği" görüşünün kutsiyetini ortaya koymaktadır. Tüm bu motiflerin arkasında yatan anlamlar göz önünde bulundurulduğunda Aydemir'in; mitoslardan destanlara, destanlardan da romanlara yansıyan olağanüstü kahraman tipine benzediği sonucuna ulaşılır. Bu bağlamda, Türkistan bölgesindeki halkın hem umudu hem de koruyucusu olan Aydemir'in; ölüm döşeğindeki insanları insanüstü gücüyle hayata döndürerek, "yüce görüşüyle" kendi ölüm vaktinin yaklaştığını anlayarak ve Türkleri koruyarak mitolojik kahramanın klasik romandaki izdüşümü hâline geldiği sonucuna ulaşılmaktadır.

*Aydemir*'deki Türk mitolojisine özgü motiflerin mitolojik bakış açısıyla incelenmesi sonucunda ortaya çıkan dört motif Türk mitolojisindeki anlamları ile ele alındığında bunların roman kahramanı Aydemir'le özdeşleştikleri görülmüştür. Ay, demir, bilgelik ve 12 sayısı motiflerinden çıkan manalar özetle; koruyuculuk-kurtarıcılık, yol göstericilik ve şifa dağıtıcılıktır. Aydemir hem isminde hem de roman kurgusunda yer alan bu motiflerin manalarını kendi üzerinde toplamıştır. Çalışmanın sonucunda motiflerin gizli manalarının Aydemir karakteriyle sembolize edildiği görülmüştür. Aydemir, Türkistan coğrafyasındaki Türkleri Rus zulmü altından kurtarmaya çalışmış, onlara yol göstermiş ve onlara şifa dağıtmıştır. Sonunda da 12 dava arkadaşı ile kutsal ülküsü için idam edilmiştir.

### Kaynaklar

- Akdik, H. M. (2020). Servet-i Fünun edebiyatının göğe yükselen düşleri: Ay ve güneş imgelerinde mitolojik tahayyül. *Yeni Türk Edebiyatı*, (22), 103-127.
- Akyüz, Ç. (2010). *Türk-İslam kültüründe ay motifi* [Bildiri sunumu]. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, C. (2000). Türk yaratılış mitolojilerindeki farklılıklar (Farklı unsurlar). *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5, 573-585.
- Bayat, F. (2005). *Mitolojiye giriş*. Çorum: Karam Yayınları.
- Boratav, P. N. (2012). *Türk mitolojisi*. Ankara: Bilgesu Yayınları.
- Çobanoğlu, Ö. (2019). *Türk edebiyatının mitolojik kaynakları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Çoruhlu, Y. (2002). *Türk mitolojisinin ana hatları*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Esin, E. (2001). *Türk kozmolojisine giriş*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Eyüboğlu, İ. Z. (1987). *Anadolu inançları Anadolu mitolojisi*. İstanbul: Geçit Kitabevi.
- Güngör, E. (2021). Bozkır Türk kültüründe mitolojik demir ve kutsal efendileri. *Ortaçağ Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 235-243.
- Kaplan, M. (2002). *Aydemir*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Kayalı, Y. ve Büyükbahçeci, E. (2018). Türk ve Hint mitolojilerinde doğa fenomenleri: Güneş ve ay. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(15), 1168-1183.

- Köprülü, M. F. (2007). *Bugünkü edebiyat*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Necatigil, B. (2022). *Mitologya*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ocak, A. Y. (2002). *Alevî ve Bektaşî inançlarının İslâm öncesi temelleri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ögel, B. (1993). *Türk mitolojisi I*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Ögel, B. (1995). *Türk mitolojisi II*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Roux, J. P. (2011). *Eski Türk mitolojisi*. (Çev. M. Y. Sağlam). Ankara: Bilgesu Yayınları.
- Saçıl, T. *İslamiyet öncesi Türk kültüründe sayılar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tek, M. F. (2002). *Aydemir*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Tökel, D. A. (2001). Sanat ve edebiyatın kaynağı olarak mitler. *Bilig*, 16, 59-81.
- Uraz, M. (1994). *Türk mitolojisi*. İstanbul: Düşünen Adam Yayınları.
- Yılmaz, S. (2014). Türk mitolojisinde bilgelik kavramı. *Türk Dünyası Bilgeler Zirvesi: Gönül Sultanları Buluşması. 26-28 Mayıs 2014*. Eskişehir 2013 Türk Dünyası Kültür Başkenti Ajansı (TDKB), 233-25.

#### Extended Abstract

Müfide Ferit Tek, a woman writer who lived during both the Second Constitutional Monarchy and the Republic, wrote *Aydemir* on the basis of the ideology of Turkism, of which she was a proponent. The thesis of the novel is based on the idea of Turkic unity. This thesis posits that the Eastern Turks in Turkestan, outside the Ottoman borders, should be liberated from Russian oppression and united with them as a single nation. Based on this view, a novel character with superhuman qualities was fictionalised as the saviour of the Eastern Turks. The name of this character is *Aydemir*. *Aydemir* is adorned with extraordinary qualities because he serves the cause of Turkic unity. He is regarded as a mythological hero due to the extraordinary qualities he possesses. In addition to the fictionalisation of the protagonist as a mythological type, the motifs of Turkic mythology are reflected in the novel. This is due to the author's familiarity with Turkish belief and thought systems, as well as her knowledge of mythology. Consequently, there is a close relationship between mythology and the novel. The objective of this study is to elucidate the motifs of Turkic mythology that are reflected in Müfide Ferit Tek's novel *Aydemir*. Furthermore, the study aims to evaluate the concealed meanings underlying the motifs in accordance with Turkic mythology and to establish a correlation between the motifs and the character of *Aydemir*.

Mythology is a branch of science that studies the stories that tell how the universe and human beings were created. These stories are called myths. The heroes of myths have extraordinary qualities. They usually save people by fighting evil. In this context, they are legendary figures and positive types. When the myths passed from myths to the novel era, extraordinary qualities turned into more human qualities over time. The character of *Aydemir* in the novel *Aydemir* can be considered a reflection of this mythological type in the modern novel.

In the ancient beliefs and communities of the Turks, a variety of motifs are attributed with holiness and reverence. These motifs frequently appear in Turkic myths as elements that aid the protagonist or, in some instances, as the very protagonist. The motifs included in Turkic mythology are imbued with a multitude of meanings that are not immediately apparent. These meanings, which are typically expressed in a positive manner, are represented by motifs. Such motifs are also encountered in the novel *Aydemir*. These motifs, which are embedded within the structure of the novel and originate from Turkic mythology, include the moon, iron, wisdom and the number 12. The name *Aydemir* is derived from two motifs: The moon and iron. These motifs are particularly noteworthy in the formation of the name *Aydemir*. The moon and iron are cults related to the sky, which are sacred in ancient Turkish beliefs. In this context, both cults are imbued with sacredness. The moon motif is a powerful symbol of divine positivity in the beliefs of numerous Turkic tribes, particularly within the context of Turkic mythology and the Turkish thought system. The primary functions of this symbol are to protect and save individuals from malevolent spiritual entities, to convey beneficial energy to them, to act as a guiding

force, to facilitate healing, and to provide assistance. The cult of iron is also a motif that is considered sacred by Turkish beliefs and ascribed divine qualities; it represents holiness, power and, above all, protection. The character Aydemir, variously known as “Aydemir Han” and “Han Demir” among the Turkic peoples of Central Asia, is depicted as a man with strong intuitive powers who helps and heals the local people, protects them and strives to unite them. In this context, Aydemir's name and personality traits exhibit striking parallels with the moon and iron motif, two prominent elements of Turkic mythology.

Other motifs that attract attention in the novel are wisdom and the number 12. The motif of wisdom is typically associated with the old helpers who guide the hero in epics. These individuals guide the hero and assist him in achieving success in his actions. Therefore, the motif of wisdom can be interpreted as a metaphor for guidance. Aydemir also guides the Eastern Turks in their efforts to reclaim their national identity, while simultaneously advising them to remain on the path of goodness. Therefore, the wisdom motif emphasises Aydemir's guidance. The number 12 is regarded as sacred in ancient Turkish beliefs. Aydemir's meeting with the idea of Turkic unity at the age of 12 and his subsequent death with 12 comrades exemplifies the significance of this motif. When considered in conjunction with the aforementioned aspects, it becomes evident that the number 12 is employed to emphasise the sacredness of the idea of Turkic unity.

The underlying meanings of these motifs are respectively: Saviour-protector, guide and healer. These four motifs from Turkic mythology are reflected in the novel based on Müfide Ferit Tek's Turkish thought. All these motifs are identified with the personality of Aydemir, who resembles a mythological hero. In this context, it is seen that the motifs emphasise the positivity of Aydemir's personality.





*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/3 2024 s. 1021-1034, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

**LEYLA FONTEN KİTAPLARININ İÇERDİĞİ EVRENSEL DEĞERLERE GÖRE  
İNCELENMESİ**

**Ayşegül OĞUZ NAMDAR\***

**Yusuf GÜNAYDIN\*\***

**Caner ÖZDEMİR\*\*\***

**Geliş Tarihi: 26 Mart 2024**

**Kabul Tarihi: 10 Haziran 2024**

**Öz**

Bu araştırmanın amacı Tülin Kozikoğlu'nun Leyla Fonten serisindeki kitaplarda yer alan evrensel değerlerin incelenmesi ve konu ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınmasıdır. Tülin Kozikoğlu'nun Leyla Fonten serisindeki kitaplarında yer alan evrensel değerlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması aşamasında nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Tülin Kozikoğlu'nun Leyla Fonten kitaplarındaki evrensel değerlerin incelenmesi aşamasında doküman inceleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu bağlamda dokuz kitaptan oluşan seri iki bağımsız kodlayıcı tarafından okunmuş, analiz edilmiştir. Kitaplardan elde edilen verilerin analizinde, içerik analizi ile kod ve frekans tabloları hazırlanmış, doğrudan alıntılar yoluyla kitaptan alıntılara yer verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin içerik analizinden yararlanılmış, kod ve frekans tabloları hazırlanıp doğrudan alıntılarla öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Leyla Fonten serisi içerdiği evrensel değerler bakımından incelenmiş; en çok tekrar edilen evrensel değerlerin saygı, sorumluluk, hoşgörü, birlik olduğu görülmüştür. Sonuçlardan yola çıkarak önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Çocuk kitapları, Leyla Fonten, evrensel değerler.

**EXAMINING LEYLA FONTEN BOOKS ACCORDING TO THE  
UNIVERSAL VALUES THEY CONTAIN**

**Abstract**

The aim of this research is to examine the universal values in the books in Tülin Kozikoğlu's Leyla Fonten series and to take the opinions of classroom teachers on the subject. In the process of taking the opinions of classroom teachers about the universal values in Tülin Kozikoğlu's books in the Leyla Fonten series, qualitative research approaches and case study design were used. Document analysis method was used in the examination of universal values in Tülin Kozikoğlu's Leyla Fonten books. In this context, the series of nine books was read and analyzed by two independent coders. In the analysis of the data obtained from the books, code and frequency tables were prepared

\* Doç. Dr.; Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, [aysegul.oguz@erdogan.edu.tr](mailto:aysegul.oguz@erdogan.edu.tr)

\*\* Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, [yusufgunaydin@gazi.edu.tr](mailto:yusufgunaydin@gazi.edu.tr)

\*\*\* Dr. Öğr. Üyesi; Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, [canerozdemir052@gmail.com](mailto:canerozdemir052@gmail.com)

with content analysis, and excerpts from the book were included through direct quotations. Content analysis of classroom teachers' opinions was used, code and frequency tables were prepared, and teachers' opinions were included with direct quotations. The Leyla Fonten series has been examined in terms of the universal values it contains; It has been observed that the most repeated universal values are respect, responsibility, tolerance and unity. Suggestions are given based on the results.

**Keywords:** Children's books, Leyla Fonten, universal values.

## Giriş

Çocuğun, toplumun inşasında önemli bir yapı taşı olması, onun eğitimine ve gelişimine özel bir ilgi gösterilmesine temel gerekçe olmuştur. Akademik ve sosyal gelişim olarak da adlandırılabilir bu süreç tek başına aile, yakın çevre ve okul hayatından ibaret değildir. Bireysel etkinlik ve çabalarla yardımcı çocuk kitapları da bu çerçevede yadsınamaz bir etkiye sahiptir. Bu noktada çocuğun, kendisine yapacağı en önemli katkı kitap okuma alışkanlığı edinmesidir. Ailede başlayıp okulla birlikte sistemli bir programla öğretimi gerçekleştirilen bilgi ve becerilerin pekiştirilmesi kitap okuma alışkanlığı ile sağlanabilir. Özellikle formal eğitimin ilk basamağı olarak kabul edilen okul öncesi dönemde gerçekleşmesi gereken bu tanışma bireyin hem sosyal hem eğitim hem de aile ve çevre uyumlarını kolaylaştıracak ve bireyi hayata hazır hâle getirecektir. Çünkü edebî eserler, çocukların bilişsel, duygusal, psikomotor gelişimlerini destekleyen; dil, sosyal ve ahlaki gelişimlerine de doğrudan etki eden önemli bir araçtır (Tanju, 2010).

Çocuk, dile ait becerileri, üst düzey zihinsel becerileri, estetik algı ve gerçek yaşam deneyimleri içeren millî ya da evrensel değerlere ilişkin iletileri metinler aracılığı ile edinir. Bu iletileri benimsemesi, kendi yaşamına uyarlaması; toplum içinde sağlıklı ve tutarlı bir benlik gelişimine bağlı olarak değer kazanması demektir (Alexander & Miller, 2001). Öte yandan toplumun değerini artırması ve onu ortak değerler etrafında birleştirmesi bakımından da bir ihtiyaç ve gerekliliktir. Tam olarak bu ihtiyaç ve gerekliliğe cevap vermek için yetişkin merkezli olandan farklı olarak çocuk gerçekliği ve algısına hitap eden çocuk kitapları kaleme alınmakta, çocuk yazını oluşturulmaktadır (Jackman, 2005; Riley, 2006). Çocuk edebiyatı, “çocukluk çağında bulunan kimselerin hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı bütün eserleri kapsar” (Oğuzkan, 2001, s. 3). Temel kaynağı çocuk ve çocukluk olan; çocuğun algı, ilgi, dikkat, duygu, düşünce ve hayal dünyasına seslenen (Şirin, 2007) çocuk edebiyatında, çocuk bakışının yazarlarca yakalanması esastır.

Araştırmalarda, çocuk yazınının çocukların çeşitli sosyal becerilerinin gelişimine (Gönen, Aydos ve Ertürk, 2012; Molenha & Bhavnagri, 2009; Tuğrul ve Feyman, 2006), farklı kültürlerle ait değer, inanç ve tutumları öğrenerek empati ve uzlaşma becerileri kazanmalarına (Howrey & Whelan-Kim, 2009; Kelley, 2008), duygularını düzenleyip yönetebilmelerine (Outz, 1991; Veziroğlu ve Gönen, 2012; Zambo, 2007) katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Hedef kitlesi çocuk olan eserlerin değer ve inançlar yönünden toplum hayatının yapılandırılmasındaki başat rolü anlaşılmaktadır. “Değer, bireylerin davranışlarını biçimlendiren alışkanlık şeklinde ortaya çıkan, iç dünyasından dış dünyasını etkileyen, somut kurallar, soyut ölçütler, yargılar ve inançlar olarak tanımlanmaktadır” (Aktan, 2012, s. 18). Bir diğer ifade ile, “değişik durumlarda gösterdiği sürekli davranış biçimi”dir (Oğuzkan, 1981, s. 56).

Değer sözcüğü milletten millete, kültürden kültüre veya meslekten mesleğe farklı şekillerde tanımlanması değer veya değerler kavramının varlığına, var olması gerekliliğine olan

inanca güçlü bir işarettir. 20. yüzyılda terim olarak karşımıza çıkması, değer kavramının öncesinin olmadığı anlamına gelmez, aksine mezkûr yüzyılda yapılan tanımlar eskiye bir atıf veya eskinin bir tanımı, adlandırılması mahiyetindedir. Çünkü bu tanımlar toplumun maddi ve manevi yaşam tarzına bakılarak ortaya konmuş ve bu doğrultuda tanımlamalar yapılmıştır. Ancak değer kelimesiyle ilgili farklı tanımlar alanda yer almaktadır. Terim anlamı yönüyle ele alındığında da felsefe, sosyoloji, sosyal antropoloji, sosyal psikoloji, kültürler arası psikoloji gibi sosyal bilimlerin birçok alt dalında sıklıkla çalışılmış ve tartışılmış konulardan olduğu görülmektedir (Bacanlı, 2002). Değer kelimesini Türkçe Sözlük'te "bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet; üstün nitelik, meziyet; bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü" (tdk.gov.tr, 31.01.2023) olarak verilmektedir. Ulusoy ve Dilmaç (2015, s. 13) ise değeri "bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, yüksek ve yararlı nitelik" olarak tanımlamışlardır. Çelikkaya'nın tanımına göre ise değer; bir toplum, bir inanç, bir ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insanî, ideolojik veya ilahi kaynaklı her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetler olarak ifade edilmiştir (Çelikkaya, 1996'dan akt. Pilav ve Erdoğan, 2016, s. 353).

Değerleri 1928 yılında ilk sınıflandıran Spranger'dir. Spranger değerleri altı temel grupta bilimsel, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dinî değerler olarak sınıflamıştır (Akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2015). Schwartz (1992) ise değerleri güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, güvenlik gibi on başlıkta; Ülken (1965) içkin değerler (teknik, sanat, fikir), aşkın değerler (ahlâk, din), normatif değerler (dil, hukuk, iktisat) olarak üç ana başlıkta; Winter, Newton ve Kirkpatrick (1998) ailevî değerler, toplumsal değerler, bireysel değerler olarak üç başlıkta toplamışlardır. Evin ve Kafadar (2014) ise değerleri; ulusal değerler, evrensel değerler olmak üzere iki başlık altında çalışmışlardır. Bu konuyu Kuçuradi (2016) değer ve değerler olarak ele almış ve değer ile değerlerin ayrı ayrı şeyler olduğunu; değerlerin var olan şeyler, var olan imkânlar; değeri ise bir şeyin değeri, bir şeyin bir çeşit özelliği olarak tanımlamıştır. Son yıllarda çocuk kitapları aracılığıyla değerlerin öğretilmesine ilişkin araştırmalar ivme kazanmıştır (bk. Alagöz, 2012; Batur ve Yücel, 2012; Kuru ve Keklik, 2016; Oran, 2015). Ancak Tülin Kozikoğlu'nun "Leyla Fonten" kitaplarında değer eğitimi üzerine araştırma herhangi bir araştırma yapılmamıştır. Bu doğrultuda, bu araştırmanın amacı 'Leyla Fonten' serisi kapsamındaki dokuz kitabı değer eğitimi bağlamında incelemektir. Çalışma, Tülin Kozikoğlu'nun eserlerinde bu konuyu irdeleyen ilk çalışma olması bakımından önemlidir.

## 1. Yöntem

### 1.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın araştırma süreci, Tülin Kozikoğlu'nun Leyla Fonten serisindeki kitaplarda yer alan evrensel değerlerin incelenmesi ve konu ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması şeklinde iki bölümden oluşmaktadır. Tülin Kozikoğlu'nun Leyla Fonten kitaplarındaki evrensel değerlerin incelenmesi aşamasında doküman inceleme tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman inceleme yöntemi, araştırılması planlanan olay ya da olgulara yönelik yazılı araç ve gereçlerin incelenerek çözümlenmesini sağlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Tülin Kozikoğlu'nun Leyla Fonten Leyla Fonten serisindeki kitapların doküman olarak araştırmada incelenmesi nedeniyle bu yöntemin kullanılması tercih edilmiştir.

Tülin Kozikoğlu'nun Leyla Fonten serisindeki kitaplarında yer alan evrensel değerlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması aşamasında ise nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir durumu zaman içerisinde tek bir noktadan ele alarak anlamaya çalışmak olarak ele alınabilir (Gerring, 2007). Araştırmada, Tülin Kozikoğlu'nun Leyla Fonten serisindeki kitaplarında yer alan evrensel değerlerin yer alması değer eğitimi açısından önemli bir durum olarak değerlendirilmiş ve bu bağlamda değerlendirilen duruma ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır.

## 1.2. İnceleme Nesneleri ve Çalışma Grubu

Bu araştırmada, inceleme nesneleri olarak Tülin Kozikoğlu'nun Leyla Fonten serisindeki kitapları ele alınmıştır. Dokuz kitaptan oluşan bu seride her bir kitap için içerik analizi yapılarak kod ve frekans tablosu hazırlanmıştır. Hazırlanan tablonun altında, incelenen kitaplarda yer alan değerlerin yer aldığı alıntılara doğrudan yer verilmiştir. Seride yer alan kitaplar, aşağıda yer almaktadır:



Araştırmanın çalışma grubunu ise sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda görev yapan toplam 4 sınıf öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler

Sıra	Kod	Cinsiyet	Yaş	Kıdem Yılı	Eğitim Durumu
1	Ö1	Erkek	36	7	Lisans
2	Ö2	Kadın	41	14	Yüksek Lisans
3	Ö3	Kadın	29	1	Lisans
4	Ö4	Erkek	35	6	Lisans

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 2'sinin kadın, 2'sinin ise erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaşları incelendiğinde 29 ile 41 arasında değiştiği görülmekte, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ortalaması ise 35,2 olarak tespit edilmektedir. Öğretmenlerin kıdem yılları ise 1 ile 14 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılı ortalaması ise 7'dir. Tablo 1'de yer alan bilgilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerden 3'ü lisans, 1'i ise yüksek lisans mezunudur.

### 1.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın ilk bölümünü oluşturan Tülin Kozikoğlu'nun Leyla Fonten serisindeki kitaplarda yer alan evrensel değerlerin incelenmesi aşamasında, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Evrensel Değerler Kontrol Listesi"nden yararlanılmıştır (EK-1). Bu listede, Tülin Kozikoğlu'nun Leyla Fonten serisindeki kitaplarının tamamı ve UNESCO'ya göre 12 evrensel değer tamamı yazılarak her bir kitap, her bir evrensel değer (sevgi, saygı, dürüstlük, iş birliği, mutluluk, alçak gönüllülük / tevazu, barış, sorumluluk, sadelik, hoşgörü / tolerans, birlik / dayanışma, özgürlük) bağlamında teker teker incelenmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünü oluşturan, Tülin Kozikoğlu'nun Leyla Fonten serisindeki kitapların evrensel değerler bağlamında ele alınması ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi aşamasında ise, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde kullanılan bir ölçme aracıdır. Bu teknikte, görüşme soruları önceden hazırlanır ve görüşme esnasında soruların tartışılması, derinleştirilmesi ve revize edilmesine olanak sağlanır. Bu özelliğinden dolayı esnek olarak görülen bu teknikte araştırılan kişiler de araştırma sürecine yön verebilir (Ekiz, 2009). Çalışmada, araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmacılar tarafından altı soru hazırlanmıştır. Görüşme formundaki sorular sınıf eğitimi alanında uzman üç kişinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar, farklı devlet üniversitelerinde görevli akademisyenler olup çocuk kitapları ile ilgili çalışmaları bulunan kişilerdir. Uzmanların incelemesinden sonra iki sorunun araştırmanın amacına hizmet etmediği görülmüş ve formdan çıkarılmıştır. Görüşme formunun son hâli dört sorudan oluşmuş olup, EK-2'de sunulmuştur.

### 1.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, Tülin Kozikoğlu'nun Leyla Fonten serisindeki kitaplarında yer alan evrensel değerler incelenirken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yönteminde incelenen dokümanlara ilişkin tematik bir çerçeve oluşturulur, oluşturulan bu çerçeveye göre elde edilen veriler işlenir ve ulaşılan bulgular yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu çalışmada, Tülin Kozikoğlu'nun Leyla Fonten serisindeki kitapları, UNESCO'nun belirttiği evrensel değerler bağlamında araştırmacılar tarafından oluşturulan "Evrensel Değerler Kontrol Listesi"ne uygun olarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular içeriklerine göre kodlanarak sınıflandırılmıştır. Oluşturulan bu sınıflandırmalar, bulgular bölümünde tablolaştırılarak doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve sunulmuştur.

Araştırmaya Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda görev yapan toplam 4 sınıf öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Görüşmelerden elde edilen cevaplar araştırmacılar tarafından analiz edilerek tema

ve kodlara ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerinin gizliliğini sağlamak üzere Ö1, Ö2 ... şeklinde kodlar kullanılmış ve elde edilen veriler öğretmen görüşlerinin doğrudan alıntıları ile desteklenmiştir.

### 1.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlilik kavramları nicel araştırmalarda sıklıkla kullanılan ve araştırmanın etkisini artıran temel unsurlardır. Araştırmada, geçerliliği ve güvenirliliği sağlamak üzere çeşitli adımlar atılmıştır. Johnson ve Christensen (2004) nitel araştırmalarda katılımcı grup hakkında bilgi vermenin güvenirliliği artıracaklarını belirtmektedir. Bu çalışmada katılımcı grubu hakkında bilgi verilerek güvenirlilik artırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca uzman görüşü almak da güvenirliliği artırmak için kullanılan yöntemlerden biridir (Merriam, 2009). Bu doğrultuda araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu için uzman görüşleri alınmıştır. Bu uzmanlar, farklı devlet üniversitelerinde görevli akademisyenler olup çocuk kitapları ile ilgili çalışmaları bulunan kişilerdir. Araştırmanın güvenirliliğinin yanı sıra tutarlılığını da sağlamak amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan kategorilerin tutarlılığı belirlenmiştir. Aslında tutarlılık için kodlayıcılar arasındaki tutarlılık önemlidir. Bunun için Miles ve Huberman'ın (2018) formülü (Güvenirlilik = fikir birliği / fikir birliği + anlaşmazlık X 100) kullanılmış ve sonuç 0.87 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada güvenirliliğin ve tutarlılığın sağlanması için yapılan işlemlerin gerekli ve yeterli olduğu söylenebilir (Cresswell ve Miller, 2000).

### 1.6. Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

## 2. Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen veriler analiz edilmiş, içerik analizi ve doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 2: Leyla Fonten Kitaplarının İçerdiği Evrensel Değerler

Evrensel Değer	Kod									Frekans (f)	
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9		
Mutluluk		x		x	x						3
Dürüstlük							x				1
Alçakgönüllülük											-
İş birliği		x		x	x		x	x			5
Özgürlük			x								1
Sevgi			x			x	x				3
Barış		x									1
Saygı	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	9
Sorumluluk	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	9
Sadelik							x	x			2
Hoşgörü	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	9
Birlik	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	9

Tablo 2'ye bakıldığında 9 kitaptan oluşan Leyla Fonten kitapları serisinde üzerinde en çok durulan, kitaplarda en sık göze çarpan değerlerin saygı, sorumluluk, hoşgörü ve birlik (f=9) olduğu görülmektedir. Devamında en sık tekrar edilen değer iş birliği (f=5) olduğu görülmüştür. Seri içerisinde mutluluk ve sevgi değerlerine üç kere rastlanmıştır. Sadelik

değerine 2 kez rastlanmıştır. En az saptanan değerlerin ise dürüstlük (f=1), özgürlük (f=1) ve barış (f=1) olduğu görülmüştür. K9'da kök değerlerden sabır değerine vurgu yapıldığı görülmüştür. İncelenen kitaplar içerisinde evrensel değerlerle ilişkili olduğu düşünülen doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 3: Leyla Fonten Kitaplarında Evrensel Değerlerle İlgili Geçen Doğrudan Alıntılar		
Değer	Doğrudan alıntı	Kitap
Mutluluk	“Hep birlikte güldüler, neşeyle Sema’ya seslendiler. “Saklambaç oynuyorduk Sema! Keşke sen de katılsaydın aramıza.”	K5
	“Mutsuz olman çok aptalca! Böyle mızızlanıp durursan, kimsecikler kalmaz etrafında inan. Çabucak kurtulmalısın bu huyundan. Bak bana, nasıl da mutluyum her zaman!”	K4
	“Bir arkadaşı güldürmek gibisi var mı?”	K2
Dürüstlük	“Aslına bakarsanız bugün Sefa’nın tembelliği işimizi kolaylaştırdı. Amacımız Sefa’ya gizlice doğum günü partisi hazırlamaktı.”	K7
Alçakgönüllülük	-	-
İş birliği	“Oysa birlikte çalışmak ne eğlenceliydi.”	K7
	“Sinek Feza onu teselli etti. “Olsun, üzülme.” Dedi. “Azıcık dinlenip enerji toplarız. Sonra da seninle yerden yüksek oynarız!”	K5
	“Baktılar hiç anlayış göstermiyor, arkadaşlarının duygularını hiçe sayıyor. “Tuna’ya gününü göstermek lazım,” dediler. Ona bir oyun oynamaya karar verdiler.”	K4
	“Onu susturmak için herkes koyar önüne ne bulursa.”	K2
Özgürlük	“Uyuyup büyüyecek, büyüyünce ne istersen onu yapacaksın.”	K3
Sevgi	“Pasta, süslemeler ve kostümler... Arkadaşları Sefa’yı ne çok seviyormuş meğer!”	K7
	“Herkesin becerileri başka başka... Ama bil ki sevginin hiçbir alakası yok bununla. Ağ öremesen de, top oynayamasan da, kanatlanıp uçamasan da seni çok seviyorum sakın unutma!”	K6
	“Yeter ama Mina. Ne olur bizimle oynasan azıcık?”	K3
Barış	“Ne de olsa bu evdeki herkes birbirinin dostluğundan emin.”	K2
Saygı	“En zoru tuhaf kişilikleriyle uğraşmak. Ne de olsa her birinin huyu suyu farklı.”	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9
Sorumluluk	“Onları beslemek, yıkamak ve uyutmak işin kolay tarafı.”	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9

Sadelik	“Zaten akvaryumda şık olmak pek gerekmez.”	K7
Hoşgörü	“Biraz düşününce görünmez ağlar ördüğünü fark etti. Aslında kimse isteyerek bozmadı.”	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9
Birlik	“Kolay mı sandınız bunca hayvanla aynı evin içinde yaşamayı?”	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9

Leyla Fonten kitapları içerdikleri evrensel değerler bakımından incelenmiş ve tabloda doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Leyla Fonten Kitaplarından en az bir tanesini okuyan sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinden araştırmaya katılan katılımcılar, araştırma kapsamında K1, K2... olarak adlandırılmıştır. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin Leyla Fonten Serisinden Okudukları Kitaplar

Kitap	Frekans (f)	Katılımcılar
1. Öfkeli Örümcek Rıza	3	Ö1, Ö2, Ö4
2. Mutsuz Kedi Dila	2	Ö2, Ö4
3. İnatçı Kirpi Mina	2	Ö1, Ö3
4. Bilmiş Fare Tuna	-	-
5. Korkak Kuş Sema	-	-
6. Kıskanç Kurbağa Eda	1	Ö3
7. Tembel Balık Sefa	3	Ö2, Ö3, Ö4
8. Utangaç Köpek Kaya	2	Ö2, Ö4
9. Sabırsız Sinek Feza	1	Ö1

Sınıf öğretmenlerinin Leyla Fonten serisinden hangi kitapları okumuş oldukları sorusu kapsamında en sık okunan kitapların Öfkeli Örümcek Rıza, Tembel Balık Sefa (f=3); Mutsuz Kedi Dila, İnatçı Kirpi Mina, Utangaç Köpek Kaya (f=2); en az da Kıskanç Kurbağa Eda, Sabırsız Sinek Feza (f=1) kitaplarının olduğu görülmüştür. Bilmiş Fare Tuna, Korkak Kuş Sema araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından okunmamıştır.

Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerine Göre Leyla Fonten Kitaplarında Yer Alan Değerler

Değer	Frekans (f)	Katılımcılar
Saygı	3	Ö1, Ö2, Ö4
Hoşgörü	3	Ö1, Ö2, Ö4
Mutluluk	3	Ö1, Ö2, Ö4
Sorumluluk	3	Ö1, Ö2, Ö4
Alçakgönüllülük	2	Ö2, Ö4
Sevgi	2	Ö2, Ö4
İş birliği	2	Ö1, Ö4
Barış	1	Ö1
Sadelik	1	Ö4



Leyla Fonten kitaplarından okumuş olan dört sınıf öğretmeni, kitaplar içerisinde en çok saygı, hoşgörü, mutluluk, sorumluluk (f=3); alçakgönüllülük, sevgi, iş birliği (f=2); barış, sadelik (f=1) evrensel değerlerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 6: Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Leyla Fonten Kitaplarından Yararlanma Durumları

	Evet	Hayır
Frekans (f)	2 (Ö1, Ö2)	2 (Ö3, Ö4)

Leyla Fonten kitaplarından bir bölümünü okumuş olan sınıf öğretmenlerine Leyla Fonten kitaplarına ilişkin “İlkokul düzeyinde bu kitaplardan yararlanıyor musunuz? Yararlanıyorsanız nasıl?” sorusu sorulmuş, iki sınıf öğretmeni yararlandığını, diğer ikisi de yararlanmadığını belirtmiştir. **Ö1** bu soruya ilişkin “*Bu kitaplardan yararlanıyorum. Hayat Bilgisi ve Türkçe dersi ile ilgili hazırladığım ders planlarında çocuk kitaplarından faydalanıyorum. “Öfkeli Örümcek Rıza” kitabından Hayat Bilgisi dersinde (HB.2.1.8. Okulda iletişim kurarken kendini anlaşılır ve açık bir dille ifade eder.) yararlanmıştık. Hikâyede bahsedilen kahramanın davranışlarını sınıf içinde tartışmıştık. Türkçe dersi “Erdemler” teması içerisinde de bu kitaplardan faydalanmıştık.*” açıklamasını yapmıştır.

**Ö2:** “*Evet yararlanıyorum. Hikâye başlıklarından yararlanarak öğrencilerimin davranışlarını bağdaştırıp öykü sonuçlarıyla olumlu davranışlara yönlendiriyorum. Örneğin öfkeli bir öğrencim beden eğitimi dersinde herkese sinirlenip sakatlamak istedi. Öfkeli örümcek Rıza'nın herkesi zehirli örümcek olmayı isteyip zarar vermek istemesi gibi. Ama sonra ağları görmediklerini düşünüp renkli ağlarla soruna çözüm üretiyor. Öğrenci de bu hikâyeden sonra çok faul yaptığını anlayıp daha düzgün oynuyor.*”

Sınıf öğretmenlerine son olarak “Değerler eğitiminde Leyla Fonten serisini kullandınız mı? Kullanmadıysanız kullanmayı düşünür müsünüz? Nedenlerinizle açıklayınız.” sorusu sorulmuş ve yanıtlar alınmıştır. **Ö1** “*Serinin bazı kitaplarını sınıf içinde okuduk. Kitap içeriklerini sınıf içinde tartıştık. Serinin oldukça eğlenceli olduğunu düşünüyorum. Kitap içeriğinde doğrudan bir değer aktarımı düşüncesi yok. Kurgu içerisinde bir yetişkinin yönlendireceği kitap okuma etkinliği ile birçok değerle ilişki kurulabilir.*” şeklinde görüşünü bildirmiştir. **Ö4** de “*Evet ara sıra kullanıyorum. Gayet uygun ve sade dille yazılmış eserler. Kullanmayanlara kullanmalarını öneriyorum.*” ifadeleriyle kitaplardan yararlandığını, öğretmenlere kullanmalarını tavsiye ettiğini ifade etmiştir.

### 3. Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında toplam dokuz kitaptan oluşan Leyla Fonten serisi içerdiği evrensel değerler bakımından incelenmiş; en çok tekrar edilen evrensel değerlerin saygı, sorumluluk, hoşgörü, birlik olduğu görülmüştür. Araştırma ulaşılan sonuca benzer şekilde Gençer ve Doğan Kahtalı (2022) da incelemiş oldukları çocuk kitaplarında en fazla saygı ve sorumluluk değerlerinin ön plana çıktığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Bulut (2021) da Ayla Kutlu'nun Merhaba Sevgi isimli çocuk romanını değerler açısından incelemiş ve en fazla sevgi, saygı ve sabır değerlerine değinildiğini belirtmiştir. Araştırmada incelenen kitaplardan doğrudan ve dolaylı olarak evrensel değerlere yer verilen cümlelere doğrudan alıntılar yoluyla yer verilmiştir. Kitapları okumuş olan dört sınıf öğretmeninden görüşleri alınmıştır. Görüşleri alınan dört sınıf öğretmeni içerisinde en sık okunmuş olan kitaplar “Öfkeli Örümcek Rıza” ve “Tembel Balık Sefa” olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerine göre Leyla Fonten serisindeki dokuz kitap içinde evrensel değerlerden en fazla yer verilen değerler saygı, hoşgörü, mutluluk,

sorumluluk olarak ifade edilmiştir. Dört sınıf öğretmeninden ikisi derslerinde Leyla Fonten kitaplarından yararlandığını belirtirken, diğer ikisi derslerinde yararlanmadığını ifade etmiştir. Kitapları okuyan sınıf öğretmenleri Leyla Fonten kitaplarının sade bir dille yazılmış olduğunu, değerlerle ilişkilendirilebileceğini, seriyi eğlenceli bulduklarını ifade etmiştir. Alan yazında da değerlerin incelendiği çocuk kitapları yer almaktadır. Arısoy (2014) araştırmasında Ayla Çınaroğlu'nun eserlerini değerler açısından incelemiş ve romanlarında 24 farklı değeri işlediğini ifade etmiştir. Bu değerlerin adalet, aile, arkadaşlık, çalışkanlık, cesaret, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, eğitim, emek, hayatla mücadele, iyi huylu olma, kanaatkârlık, mantık yürütme, merhamet, misafirperverlik, özgürlük, özlem, sağlık ve temizlik, saygı, sevgi, umut, yalnızlık ve yardımseverlik olduğunu belirtmiştir. Otmar (2017) araştırmasında Yalvaç Ural'ın eserlerinde evrensel değerleri incelemiş, didaktik bir şekilde değil; dolaylı olarak yer aldığını ifade etmiştir. Araştırmacı, Yalvaç Ural'ın eserlerinde tespit edilen evrensel değerleri sevgi, saygı, çalışkanlık, iyi huylu olma, duyarlılık, aile birliği, arkadaşlık/dostluk, mantık yürütme, eğitim, dayanışma, inanç, yardımseverlik, yalnızlık, merhamet, özlem, hayatla mücadele, adalet, sağlıklı olma, dürüstlük, estetik, sorumluluk, aşk, misafirperverlik, vatanseverlik, temizlik, umut, emek, şükran duyma, özgürlük, iyilik etme, takdir edilme, komşuluk olarak ifade etmiştir. Araştırmacı, Ural'ın örneklem doğrultusunda incelediği eserlerde rastlamadığı evrensel değerlerin barış, kanaatkârlık, hoşgörü olduğunu ifade etmiştir. İpek (2017) 2014 yılında en çok satılan on çocuk kitabını evrensel değerler kapsamında incelemiş, çok satılan çocuk kitaplarında evrensel değerlerin sezinletilmesine dönük iletilerin bulunduğunu ve bu iletilerin -bir kitap dışında- doğrudan (açık), öğretici bir yolla değil, dolaylı (örtük) olarak duyumsatıldığını belirtmiştir.

#### 4. Öneriler

Bu araştırma bulgularından elde edilen sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Yeni yazılacak olan çocuk kitaplarında evrensel değerlerin yer alması sağlanabilir.
- Evrensel değerlerin yer aldığı çocuk kitapları eğitim öğretimde bir araç olarak kullanılabilir.
- Diğer çocuk kitaplarında yer alan evrensel değerler incelenebilir.
- İncelenen kitaplarda az rastlanan alçakgönüllülük, barış gibi değerlere yeni yazılacak olan kitaplarda daha fazla yer verilebilir.
- Ebeveynlerin ve sınıf öğretmenlerinin çocuk kitapları seçiminde evrensel değerlere de yer veren nitelikli çocuk kitaplarının seçimi sağlanabilir.
- Sınıf öğretmenlerine nitelikli çocuk kitaplarını tanıtan ya da bunları kapsayan eğitimler verilebilir.
- Çocuk kitapları kitap inceleme ölçütlerine göre incelenebilir.

**Kaynaklar**

- Aktan, O. (2012). *100 temel eserde yer alan değerlerle sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlerin uyumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce: Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alagöz, F. C. (2012). *Cahit Uçuk'un masal kitaplarında temel değerlerin Türkçe eğitimine katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alexander, K.J. & Miller, P. J. (2001). Young children's emotional attachment to stories. *Social Development*, 10(3), 374-398.
- Arısoy, E. (2014). *Ayla Çınaroğlu'nun çocuk romanlarında dilin kullanımı ve evrensel değerler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bacanlı, H. (2002). *Psikolojik kavram analizleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Batur, Z. ve Yücel, Z. (2012). Ahmet Efe'nin çocuk hikâyelerinde değer eğitimi ve hikâyelerin Türkçe eğitimine katkısı. *Turkish Studies*, 7(4), 1031-1049.
- Bulut, K. (2021). Ayla Kutlu'nun 'Merhaba Sevgi' adlı çocuk romanının değerler eğitimi ve on kök değer açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 248-272.
- Cresswell, J. and Miller, D. (2000). Getting good qualitative data to improve. theory into practice, 39(3), 124-130.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri: yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Evin, İ. & Kafadar, O. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler programının ve ders kitaplarının ulusal ve evrensel değerler yönünden içerik çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 293-304.
- Gençer, G. ve Doğan Kahtalı, B. (2022). Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 17(3), 407-421.
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. New York: Cambridge University Press.
- Gönen, M, Aydos, E.H. & Erturk, H.G. (2012). Social skills in pictured story books. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (46), 5280-5284.
- Howrey, S. T. & Whelan-Kim, K. (2009). Building cultural responsiveness in rural, preservice teachers using a multicultural children's literature project. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(2), 123-137.
- İpek, D. (2017). Çok satılan yazınsal çocuk kitaplarında evrensel değerler üzerine bir inceleme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jackman, H. L. (2005). *Early education curriculum. A child's connection to the world* (3. Baskı). New York: Thomson Delmar Learning.
- Kelley, J. E. (2008). Harmony, empathy, loyalty, and patience in japanese children's literature. *Social Studies*, 99(2), 61-70.
- Kuçuradi, İ. (2016). *İnsan ve değerleri* (6. Baskı). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

- Kuru, H. & Keklik, S. (2016). Ayşe Yamaç'ın çocuk romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 217-237.
- Merriam, SB (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey Bass.
- Molenda, C. F. & Bhavnagri, N. P. (2009). Cooperation through movement education and children's literature. *Early Childhood Education Journal*, 37(2), 153-159.
- Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk edebiyatı* (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Oran, G. (2015). *Yalvaç Ural'ın çocuk kitaplarında değer eğitimi ve bu eserlerin Türkçe öğretimine katkısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Otmar, Ö. (2017). *Yalvaç Ural'ın çocuk yapıtlarının evrensel değerler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ouzts, D. T. (1991). The emergence of bibliotherapy as a discipline. *Reading Horizons*, 31(3), 199-206.
- Pilav, S. ve Erdoğan, Ş. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (210), 351-371.
- Riley, J. (2006). *Language and Literacy 3-7*. London: Sage.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, s. 1-65). San Diego, CA: Academic Press.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatı kültürü*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 6(21), 30-39.
- Tuğrul, B. & Feyman, N. (2006). Okul öncesi çocuklar için hazırlanmış resimli öykü kitaplarında kullanılan temalar. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Bildiri Kitabı*, 387-392.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2015). *Değerler eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Veziroğlu, M. & Gönen, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının MEB okul öncesi eğitim programındaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 226-238.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zambo, D. (2007). Using picture books to help young students with special needs regulate their emotions. *Teaching Exceptional Children*, 39(3), 32-39.

## Ekler

### EK-2

1. Leyla Fonten serisindeki kitaplardan hangilerini okudunuz?
2. Bu kitaplarda evrensel değerlerden hangilerine yer verilmiştir?
3. İlkokul düzeyinde bu kitaplardan yararlanıyor musunuz? Yararlanıyorsanız nasıl?
4. Değerler eğitiminde Leyla Fonten serisini kullandınız mı? Kullanmadıysanız kullanmayı düşünür müsünüz? Nedenlerinizle açıklayınız.

### Extended Abstract

The fact that the word value is defined in different ways from nation to nation, from culture to culture or from profession to profession is a strong sign of the belief in the existence and necessity of the existence of the concept of value or values. The fact that it appeared as a term in the 20th century does not mean that the concept of value did not exist before, on the contrary, the definitions made in the aforementioned century are a reference to the past or a definition and naming of the old. Because these definitions have been put forward by looking at the material and spiritual lifestyle of the society and definitions have been made in this direction. However, different definitions of the word value generally appear on a spatial basis and focus on studies and issues related to that field. When the term is considered in terms of its meaning, it is seen that it is one of the subjects that has been frequently studied and discussed in many sub-branches of social sciences such as philosophy, sociology, social anthropology, social psychology, and cross-cultural psychology (Bacanli, 2002). Evin and Kafadar (2014) values; They worked under two headings: national values and universal values. Kuçadı (2016) discussed this issue as values and values and said that values and values are separate things; Your values are the things that exist, the possibilities that exist; he defined value as the value of something, a kind of property of something. In recent years, research on the teaching of values through children's books has gained momentum (see Chapter 1). Alagöz, 2012; Batur and Yücel, 2012; Kuru and Partridge, 2016; Oran, 2015). However, no research has been conducted on value education in Tülin Kozikoğlu's 'Leyla Fonten' books. Accordingly, the aim of this research is to examine the nine books in the 'Leyla Fonten' series in the context of value education. The study is important in that it is the first study in Tülin Kozikoğlu's works to examine this issue.

The research process of this study consists of two parts: examining the universal values in the books in Tülin Kozikoğlu's Leyla Fonten series and taking the opinions of classroom teachers on the subject. Document analysis method was used in the examination of universal values in Tülin Kozikoğlu's Leyla Fonten books. The document analysis method is a method that enables the analysis of written tools and equipment for the event or facts planned to be investigated (Yıldırım and Şimşek, 2016). It was preferred to use this method because the books in Tülin Kozikoğlu's Leyla Fonten and Leyla Fonten series were examined as documents in the research. In the process of taking the opinions of classroom teachers about the universal values in Tülin Kozikoğlu's books in the Leyla Fonten series, qualitative research approaches and case study design were used. The "Universal Values Checklist" developed by the researchers was used in the examination of the universal values in the books in the Leyla Fonten series of Tülin Kozikoğlu, which constitutes the first part of the research (Annex-1). In this list, all of Tülin Kozikoğlu's books in the Leyla Fonten series and all 12 universal values according to UNESCO are written and each book is examined one by one in the context of each universal value (love, respect, honesty, cooperation, happiness, humility/humility, peace, responsibility, simplicity, tolerance/tolerance, unity/solidarity, freedom). In the second part of the research, a semi-structured interview form developed by the researchers was used in the process of examining the teachers' opinions about the books in Tülin Kozikoğlu's Leyla Fonten series in the context of universal values. The semi-structured interview form is a measurement tool used in the semi-structured interview technique. In this technique, interview questions are prepared in advance and it is possible to discuss, deepen and revise the questions during the interview. Due to this feature, people who are researched in this technique, which is seen as flexible, can also direct the research process (Ekiz, 2009). In the study, six questions were prepared by the researchers in line with the purpose of the research. The questions in the interview form were presented to the opinion of three experts in the field of classroom education. Experts are academics working at different state universities and have studies on children's books. After the examination of the experts, it was seen that the two questions did not serve the purpose of the research and were removed from the form. The final version of the interview form consisted of four questions and was presented in Annex-2.

Within the scope of the research, the Leyla Fonten series, which consists of a total of nine books, was examined in terms of the universal values it contains; It has been observed that the most repeated universal values are respect, responsibility, tolerance and unity. Sentences that directly and indirectly include universal values from the books examined are included through direct quotations. Opinions were taken from four classroom teachers who had read the books. Among the four classroom teachers whose opinions were taken, the most frequently read books were determined as 'Angry Spider Rıza' and 'Lazy Fish Sefa'. According to the classroom teachers, among the nine books in the Leyla Fonten series, the most common universal values are expressed as respect, tolerance, happiness and responsibility. Two of the four classroom teachers stated that they benefited from Leyla Fonten's books in their lessons, while the other two stated that they did not benefit from them in their lessons. Classroom teachers who read the books stated that Leyla Fonten's books were written in plain language, that they could be associated with values, and that they found the series entertaining. In the literature, there are children's books in which values are examined.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı:13/3 2024 s. 1035-1052, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM OKURYAZARLIĞI VE  
ÖĞRETİM PROGRAMI FARKINDALIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ\***

**Merve COŞGUN DEMİRDAĞ\*\***

**Adnan TAŞGIN\*\*\***

*Geliş Tarihi: 1 Temmuz 2024*

*Kabul Tarihi: 26 Ağustos 2024*

**Öz**

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlığı ve öğretim programı farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin doğusundaki bir ilin devlet okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu çalışmada 212 okul öncesi öğretmenine ulaşılarak örneklem belirlenmiştir. Çalışma nicel araştırma yöntem türlerinden tarama türündedir. Verilerin analizi SPSS paket program aracılığıyla yapılmıştır. Yapılacak testlere analizlerin varsayımlarına göre karar verilmiştir. Değişkenlerin; cinsiyete göre incelenmesi amacıyla Mann-Whitney U Testi, yaş, kıdem ve eğitim durumuna göre ise Kruskal-Wallis H Testi uygulanmıştır. Program okuryazarlığı ve öğretim program farkındalığı arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemek için ise Spearman Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin program okuryazarlık ölçeğinde, cinsiyet ve eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin öğretim programı farkındalık ölçeğinde eğitim durumuna göre anlamlı fark tespit edilmiştir. Her iki ölçekte de yaş ve hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ile öğretim program farkındalıkları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Okuryazarlık, program okuryazarlığı, öğretim program farkındalığı, okul öncesi öğretmenleri.

**THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS'  
CURRICULUM LITERACY AND CURRICULUM AWARENESS  
Abstract**

The purpose of this study is to examine the relationship between preschool teachers' curriculum literacy and curriculum awareness. The study group of the research consists of preschool teachers working in public schools in a province in the east of Turkey. In this study, the sample was determined by reaching 212 preschool teachers. The study is a survey type of quantitative research method.

\* Bu araştırmanın bir bölümü 2022 yılında düzenlenen 4. Uluslararası Genç Araştırmacılar Öğrenci Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Doktora Öğrencisi; Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, [mervecosgun9333@gmail.com](mailto:mervecosgun9333@gmail.com)

\*\*\* Prof. Dr.; Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, [atasgin@atauni.edu.tr](mailto:atasgin@atauni.edu.tr)

**Araştırmanın Etik Kurulu İzni:** Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, 16.06.2022 tarih ve 14 sayılı karar.

The data were analyzed using SPSS package program. The tests to be conducted were decided according to the assumptions of the analysis. Mann-Whitney U Test was applied to analyze the variables according to gender, and Kruskal-Wallis H Test was applied according to age, seniority and educational status. Spearman Correlation Analysis was used to determine whether there is a relationship between curriculum literacy and curriculum awareness. According to the findings of the study, it was seen that teachers differed according to gender and educational status in the curriculum literacy scale. In the curriculum awareness scale of teachers, a significant difference was found according to educational status. No significant difference was found in both scales according to age and length of service variables. A positive, moderate relationship was found between preschool teachers' curriculum literacy and curriculum awareness.

**Keywords:** Literacy, curriculum literacy, curriculum awareness, preschool teachers.

## Giriş

Eğitim sistemlerinin en önemli yürütücüleri kabul edilen öğretmenler uyguladıkları tüm eğitim-öğretim süreçlerini bir program çerçevesinde gerçekleştirmektedirler. Eğitim programları; öğrencilere kazandırılması istenen hedefleri belirleyen ve bu kazanım için uygun koşulları ifade eden düzenlenmiş eğitim ortamında gerçekleştirilen (Erden, 2019) faaliyetler bütünüdür (Demirel, 2007). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi ve belli bir plan dâhilinde gerçekleştirilebilmesi için bu programların işe koşulması bir gerekliliktir.

Eğitim programı ve öğretim programı kavramları birbirinin yerine kullanılan kavramlar olsa da aslında iki kavram arasında farklılıklar bulunmaktadır. Öğretim programı çerçevesi belirli olan bir planın bir grupla sürdürülmesini ifade ederken eğitim programı ise daha üst bir terim olarak görülmekte, tüm planları içinde barındıran öğretim programına da rehberlik eden (Küçükahmet, 2007) etkinlikler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Akpınar, 2017). Öğretim programı genel bir deyişle; küresel, ulusal, yerel gereksinimler ile beklentileri göz önünde tutarak toplumun ortak vizyonunu gösteren bir sosyal ve politik anlaşma yolu şeklinde ifade edilmektedir (Stabback, 2016).

Program uygulayıcısı olan öğretmenlerin ilk sorumluluğu öğretimi gerçekleştirmek ve her öğrenci için eğitim programlarını revize etmektir (Stabback, 2016; Sünbül, 1996). Programların kusursuz olarak uygulanması; öğretmenlerin program farkındalıklarına ve programı uygulamadaki görevlerini yerine getirebilmeleriyle ilişkilidir (Arı, 2010; Özer & Acar, 2011). Öğretim programlarında bulunması zorunlu bilgi ve değerleri öğrencilere kazandırmakla sorumlu olan (Ertürk, 2017) öğretmenin, eğitim programını eksiksiz bir biçimde uygulayabilmesi ve programın gereklerini yerine getirebilmesi gerekmektedir. Özellikle eğitimcilerin programın unsurları olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme hâkim olması (Yıldız & Baycan, 2012) önemlidir. Programlar kâğıt üzerinde iyi planlanmış olursa olsun programların uygulanmasında görevli öğretmenler, yeterli derecede program okuryazarı ve uygulayıcısı olduklarında programlara şekil verip başarı sağlayabilirler (Hewitt, 2006).

Program farkındalığı, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde programın amaçları, içerikleri, yöntemleri ve değerlendirme kriterlerine yönelik bilinçli ve eleştirel bir tutum geliştirmelerini ifade eder (Atomatofa, 2013) Bu farkındalık, öğretmenlerin yalnızca programın ne olduğunu bilmeleriyle sınırlı kalmaz; aynı zamanda programın nasıl uygulanacağı, öğrenci ihtiyaçlarına nasıl uyarlanacağı ve eğitim sürecinin nasıl daha etkili hâle getirileceği konusunda derin bir



anlayışa sahip olmalarını da içerir (Maphosa & Mutopa, 2012; Özkan, 2016). Okula başlama, uyum gösterme, okuma yazmaya hazırlık gibi önemli süreçleri içeren okul öncesi programını bilmesi gereken okul öncesi öğretmenlerinin öğretim programının farkındalığına ulaşmaları doğrultusundaki tüm bu gereklilikler göz önünden bulundurulduğunda “Program Okuryazarlığı” kavramı akla gelmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının öğretmenlere yönelik belirlediği alanlar vardır (MEB, 2012). Bunlardan birisi de program ve içerik bilgisi konusundaki yeterliliklerdir. Eğitimin hedef ve ilkeleri; özel alan, öğretim programı bilgisi ve uygulama yeterliliği, programı izleme-sınama ve programı geliştirme olarak belirlenmiştir (MEB, 2012). Program ve içerik bilgisi yeterlilik alanı eğitimcilerin program noktasında çok yönlü yetişmelerine ve program okuryazarlık düzeylerinde gelişim göstermelerine destek olacaktır.

21. yüzyıl öğretmen yeterliliklerine bakıldığında program okuryazarlığı; öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kurumuna ilişkin standart eğitim programını detaylı bir biçimde bilmelerini, felsefi düşünce sistemlerini benimsemelerini, kazanım ve göstergelere ulaştıracak yöntemleri kullanmalarını, pratik ile teoriyi bütünleştirebilme becerisini, eğitim-öğretim süreci sonunda değerlendirmeyi yapabilmeyi ve geri bildirim yoluyla eksikleri giderebilmeyi içeren bir beceri olarak kabul edilmektedir (Özer & Acar, 2011). Program okuryazarlığına sahip olan öğretmenler hem genel yeterliklere hem özel alan becerilerine sahip olacaklar ve bu öğretmenlerin başarı seviyesinde de yükseliş görülecektir (Chapman & Mahlck, 1997; Kanu, 1996; Yar Yıldırım, 2020) Özellikle eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi dönemde program okuryazarlığı kapsamındaki bu yeterlilikler daha da önemli hâle gelmektedir.

Erken çocukluk dönemi olarak kabul edilen okul öncesi dönem; çocukların temel yaşam becerilerini edindikleri, kişilik gelişimiyle ilgili süreçlerin gerçekleştiği, beyin ve zihinsel gelişiminin ön plana çıktığı bir dönemdir. Çocukların sosyalleşmeye adım attıkları ilk ortamlar okul öncesi eğitim kurumlarıdır (Ulutaş, 2003). Daha da önemlisi ilk okul deneyimi, ilk öğretmen ve öğrenme kavramına ilişkin şemalarla tanışma süreci yine bu dönemdedir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluğu artmaktadır. Bu dönemde yaşanacak olumlu öğrenci öğretmen ilişkileri öğrencinin eğitim hayatını önemli derecede etkileyecektir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreçlerine ve öğretim programlarına dikkat etmeleri beklenmektedir (Aydın, 2004). Ayrıca program farkındalık becerilerinin yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin program bilgisinde iyi olması ve öğretim programlarında farkındalık becerilerinin yeterli olması ile;

- Kendilerini öğrencilerine karşı yeterli hissetmelerini (Tomlinson and McTighe, 2006)
- Uygun öğrenme ortamları oluşturabilme (Subban, 2006) ve
- Sınıf yönetimi süreçlerinde etkin olmalarını sağlayacaktır (Ünver, 2021). Program bilgisi yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin iyi bir program okuryazarı olduğunu söylemek mümkün olacaktır (Demir & Toraman, 2021). İyi bir program okuryazarı; programlarını planlama, uygulama, değerlendirme becerileri açısından iyi seviyede olduğundan öğretim program farkındalık düzeylerinde de olumlu yönde etkilenme olacaktır. Tablo 1’de konu ile ilgili yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

Tablo 1: Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Öğretim Programı Farkındalığı ile İlgili Çalışmalar		
Yıl	Yazar/lar	Bulgular ve Sonuç
2021	Pektaş & Peşen	Öğretmenlerin öğretim programı farkındalık ölçeğinin bilişsel ve duyuşsal farkındalık seviyelerinde hizmet süresi fazla olan öğretmenler lehine fark bulmuşlardır.
2020	Keskin	Öğretmenlerin öğretim programını bilme, uygulama ve programa önem verme faktörlerinde iyi düzeyde oldukları sonucu tespit edilmiştir.
2019	Aslan	Öğretmenlerin program farkındalığı konusunda iyi düzeyde oldukları sonucu bulunmuştur.
2019	Sayın	Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının seviyelerinin yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır.
2018	Green	Programı anlamak farkında olmak ve uygulama süreçlerinin önemini vurgulamıştır
2017	Şimşek	Çalışmaya katılan öğretmenlerin ilgili öğretim programını orta seviyede tanıdıkları saptanmıştır.
2016	Türkoğlu	Beden eğitimi öğretmenlerinin çalışma kapsamında ele alınan öğretim programına ilişkin farkındalıklarının yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır
2016	Erman	Öğretmenlerin öğretim programlarını inceleme, öğretim süreci ve derse hazırlıkta öğretim programından faydalanma konusunda başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.
2016	Özkan	İstatistiksel farklılaşma bulunmuş olup öğretmenlerin program farkındalıklarının ortalaması %60'ın üzerinde bulunmuştur.
2013	Atomatofa vd.	Nijerya' da devlet okulu öğretmenlerinin %29'unun programda hedefler konusunda yüksek farkındalığa diğer öğretmenlerin düşük ve orta farkındalıkta olduğu sonucuna ulaşılmıştır
2012	Maphosa & Mutopa	Öğretmenlerin okul temelli program yeniliğinin planlanması ve uygulanmasındaki rollerinin genel olarak farkında oldukları, ancak rollerine ilişkin anlayışlarının, kavram programı anlayışları kadar sınırlı olduğu ortaya çıkmıştır
2010	Doğan	Öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşantıları, eğitim seviyeleri açısından yeni öğretim programına karşı tutumlarında anlamlı fark saptanmamıştır
Program Okuryazarlığı ile İlgili Çalışmalar		
2023	Şahin & Tekkol	Sınıf öğretmeni adaylarının program okuryazarlık seviyelerinin iyi olduğu sonucuna varılmıştır.
2022	Güleş	İlk ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı ve ölçeğin alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuş program okuryazarlığının yeterli seviyede olduğu sonucuna varılmıştır.
2022	Nasırcı	Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık yeterliklerine yönelik algılarının çok olumlu olduğu, program okuryazarlığının gerektirdiği bilgi ve becerilerin farkında oldukları sonucuna varılmıştır.
2021	Güler	Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlık seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
2021	Yılmaz & Kahramanoğlu	Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve programa bağlılıklarının iyi seviyede olduğu bulunmuştur.
2021	Altuncu	Lise öğretmenlerinin iyi düzeyde program okuryazarı oldukları sonucuna varılmıştır.
2019	Aslan & Gürlen	Katılımcıların tüm branşlarda program okuryazarlıklarının yeterli olduğu gözlenmiştir.
2019	Çetinkaya & Tabak	Öğretmen adaylarının programı okuryazarlık seviyelerinin yeterli olduğu saptanmıştır. Ayrıca 4. Sınıf öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur
2018	Maba & Mantra	Betimsel analiz sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin ders planı tasarlama, ders planı uygulama ve değerlendirme uygulamalarında programı uygulama konusunda kendilerini yeterli görmediklerini tespit etmişlerdir.
2018	Steiner	ABD'deki öğretmenlerin iyi bir eğitim programını seçmek ve geliştirmek için yeterince hazır olmadığını bu konuda yapılabilecek düzenlemeleri açıklamaya çalışmıştır.
2015	Opoh & Awhen	Öğretmenler tarafından hazırlanıp uygulanan programlarda uygulamada kendilerinin problemler yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

İlgili araştırmalara bakıldığında erken çocukluk dönemi olarak kabul edilen okul öncesi dönem öğretim programı farkındalık ve okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlığı

konularında sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Bu dönem öğretim programını vurgulamak ve okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlık ve program farkındalık durumlarını belirlemek önemli görülmüştür.

Son araştırmalar, öğretmenlerin program okuryazarlığının, onların öğretim uygulamalarını ve genel eğitim etkinliklerini geliştirmedeki önemli rolünü vurgulamaktadır. Yapılan çalışmalarda yüksek düzeyde program okuryazarlığına sahip öğretmenlerin, daha ilgi çekici ve gelişimsel olarak uygun öğrenme ortamları oluşturma konusunda daha yetkin oldukları bulunmuştur (Kahramanoğlu & Yılmaz, 2021; Matencio, 2009; Yar Yıldırım, 2021). Jones ve Brown (2019), öğretim programı farkındalığının, öğretmenlerin öğretim stratejilerini eğitim standartlarıyla uyumlu hâle getirmelerini sağlayarak öğrenci sonuçlarını iyileştirdiğini vurgulamıştır.

Bu araştırma, özellikle yeni öğretim programlarının uygulamaya konulduğu dönemlerde öğretmenlere önemli bilgiler sunmaktadır. Öğretmenlerin, programda dikkat etmeleri gereken noktaları ve hangi boyutlarda nasıl uyarlamalar yapabileceklerini öğrenmeleri gerekmektedir (Troyer, 2019). Bu gereklilik, her çocuğun gelişimini destekleyen bireyselleştirilmiş öğretimin kritik rol oynadığı erken çocukluk eğitiminde özellikle büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, program okuryazarlığı ve öğretim programı farkındalığı arasındaki ilişkinin mesleki gelişim açısından da önemli yansımaları bulunmaktadır. Kim (2022) tarafından yapılan çalışmaya göre hem program okuryazarlığını hem de öğretim programı farkındalığını artıran sürekli mesleki gelişim fırsatları, yüksek öğretim standartlarının korunması için kritik öneme sahiptir. Çalışmaları, hedeflenmiş eğitim programlarının, öğretmenlerin eğitim programlarına ilişkin bilgi ve uygulamalarını önemli ölçüde geliştirebileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, program okuryazarlığı, öğretim program farkındalığını besleyen ve güçlendiren bir unsur olarak, öğretmenlerin eğitimde başarı sağlamalarına ve mesleki yeterliklerini artırmalarına katkıda bulunmaktadır.

Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlığı ve öğretim programı farkındalıkları arasındaki ilişkiyi anlamak, erken çocukluk eğitimini iyileştirmek için hayati öneme sahiptir. Bu araştırma, sadece eğitim politikalarını ve öğretmen eğitim programlarını bilgilendirmekle kalmaz, aynı zamanda küçük çocuklar için yüksek kaliteli eğitim deneyimlerinin geliştirilmesine doğrudan katkıda bulunur. Yapılan çeşitli çalışmaların da gösterdiği gibi (Şahin & Tekkol, 2023; Nasırcı, 2022; Pektaş & Pesen, 2021; Güler, 2021; Green, 2018) öğretmenlerin bu alanlardaki yetkinliklerini artırmak, daha iyi eğitim sonuçlarına ulaşmanın anahtarıdır.

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalık ve program okuryazarlığı düzeylerini belirleyerek değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel problem çerçevesinde alt problemler oluşturulmuştur:

1. Okul öncesi öğretmenlerin öğretim programı farkındalık düzeyleri nasıldır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalık düzeyleri; cinsiyet, yaş, hizmet süresi, eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri nasıldır?
4. Okul öncesi öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri; cinsiyet, yaş, hizmet süresi, eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

5. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalık ve program okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 1. Yöntem

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalık ve program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin mevcut durumunu analiz etmeyi amaçlayan bu çalışma, nicel araştırma yöntem türlerinden tarama türündedir. Nicel araştırmalar olayları dışarıdan ölçümleyerek, deney yaparak ya da gözlem aracılığıyla betimleme veya nedensellik yoluyla gerçeklere ulaşmayı hedefleyen araştırma türüdür (Creswell, 2014). Araştırmada mevcut durum belirlenmek (Büyüköztürk vd., 2015) istendiğinden tarama modeline başvurulmuştur.

### 1.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Ağrı ilindeki devlet okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanıldığı çalışmada 212 okul öncesi öğretmeni gönüllülük esasıyla çevrim içi olarak araştırmaya katılım sağlamışlardır.

Tablo 2: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	168	79.2
	Erkek	44	20.8
	Toplam	212	100
Yaş	21-30	112	52.8
	31-40	64	30.2
	41-50	36	17.0
	Toplam	212	100
Hizmet Süresi	0-4 yıl	76	35.8
	5-9 yıl	75	35.4
	10-14 yıl	29	13.7
	15-19 yıl	17	8
	20 yıl ve üstü	15	7.1
	Toplam	212	100
Eğitim Durumu	Lisans	179	84.4
	Yüksek Lisans	33	15.6
	Toplam	212	100

Tablo 2'ye göre örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin %79'u (168) kadın, %20'si ise (44) erkektir. Yaşa göre öğretmenlerin %52'si (112) 21-30 yaş, %30'u (64) 31-40, %17'si ise (36) 41-50 yaş aralığındadır. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin hizmet sürelerine göre dağılımlarına bakıldığında %35'i (76) 0-4 yıl ve 5-9 yıl, %13'ü (29) 10-14 yıl, %8'i (17) 15-19 yıl ve %7'si, (15) 20 yıl ve üstünde hizmet süreleri vardır. Eğitim durumlarında ise okul öncesi öğretmenlerinin %84'ü (179) lisans, %15'i de yüksek lisans derecesine sahiptir.

### 1.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri "Kişisel Bilgi Formu", "Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği" ve "Program Okuryazarlık Ölçeği" ile toplanmıştır. Kişisel Bilgi Formu ile okul öncesi öğretmenlerine ait cinsiyet, yaş, hizmet süresi ve eğitim durumları açısından veri toplanmıştır. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği, Pektaş ve Pesen (2021) tarafından 25 madde olarak geliştirilmiştir. Program Okuryazarlığı Ölçeği ise Yar Yıldırım (2020) tarafından 29 madde olarak geliştirilmiştir. Veri toplama aracı olan ölçekler 5'li Likert tipinde olup 1 puan "kesinlikle katılmıyorum", 2 puan "katılmıyorum", 3 puan "kararsızım" 4 puan "katılıyorum" 5 puan ise "tamamen katılıyorum" olarak değerlendirilmektedir.

### 1.3. Veri Analizi

Verilerin analizi SPSS paket programı aracılığıyla yapılmıştır. Yapılacak testlere verilerin normallik durumuna göre karar verilmiştir. Verilerin normalliğine Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testlerine bakılmıştır. Tablo 3'te gösterildiği gibi Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerlerine göre (Kolmogorov-Smirnov = 0.00 ile 0.050, Shapiro-Wilk = 0.001 ile 0.058 arasında) normal dağılıma olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin normalliği için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri p değerlerinin .05'ten büyük olması ( $p > .05$ ) gerekmektedir (Mertler & Vannatta, 2005).

Tablo 3: Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği ve Program Okuryazarlık Ölçeğinden Toplanan Verilerin Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	p	İstatistik	Sd	p
TopPO	.069	212	.017	.988	212	.067
TopÖPF	.078	212	.003	.987	212	.046
PObilgi	.071	260	.003	.990	260	.058
PObeceri	.069	260	.004	.988	260	.027
POtutum	.093	260	.000	.985	260	.000
ÖPFpsikomor	.056	260	.030	.589	260	.000
ÖPFbilişsel	.085	260	.000	.986	260	.012
ÖPFduyuşsal	.072	260	.002	.787	260	.008

Analizlerde iki kategorili bir değişken ile sürekli bir değişken arasında anlamlı derecede farklılaşma durumu veriler normal dağılmadığı için Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. İki'den fazla kategorili değişkenle sürekli bir değişken arasında anlamlı derecede farklılaşma durumuna bakmak için de parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H analizi ile yapılmıştır. Son olarak Spearman Korelasyon Analizi ile iki ölçek arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyi test edilmiştir.

## 2. Bulgular

Araştırma kapsamında yer alan “Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalık ve program okuryazarlık düzeyleri nasıldır?” sorusunun cevaplanabilmesi için öğretmenlerin ölçeklerdeki yanıtları değerlendirilmiş ve ortanca ve çeyrek sapma değerleri hesaplanmıştır. Tablo 4'te öğretmenlerin öğretim programı farkındalık ve program okuryazarlık ölçek ve alt boyutlarına ilişkin değerler gösterilmektedir.

Tablo 4: Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği ve Program Okuryazarlık Ölçeğine İlişkin Ortanca ve Çeyrek Sapma Değerleri

Ölçeklerin Toplam ve Alt Boyutları	Madde Sayısı	Ortanca	Çeyrek Sapma	N
Bilgi	9	4.01	.428	212
Beceri	13	4.09	.583	
Tutum	7	4.22	.500	
<b>TOPPO</b>	29	4.10	.510	

Psikomotor	12	4.15	.398
Bilişsel	7	4.13	.424
Duyuşsal	6	4.28	.441
<b>TOPÖPF</b>	25	4.21	.460

Okul öncesi öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Ölçeği toplam ortanca değeri 4,10 bulunurken bilgi boyutu 4,01, beceri boyutu 4,09, tutum boyutu 4,22 olarak bulunmuştur. Öğretim Program Farkındalığı ölçeğinde ortanca değeri toplamda 4,21 iken, psikomotor boyutta 4,15, bilişsel boyutta 4,13 ve duyuşsal boyutta 4,28 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar okul öncesi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıklarının iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırma alt problemlerinden “Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalık düzeyleri ve program okuryazarlığı seviyeleri; cinsiyete göre farklılık gösteriyor mu?” sorusu için Mann-Whitney U testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5: Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği ve Program Okuryazarlık Ölçeğine İlişkin Cinsiyet Değişkenine göre Mann-Whitney U testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort	Sıra Top	U	Z	p
Bilgi	Kadın	212	109.53	18614.50	3187.500	-1.410	.159
	Erkek	212	94.94	3963.50			
Beceri	Kadın	212	108.76	18272.00	3316.000	-1.053	.292
	Erkek	212	97.86	4306.00			
Tutum	Kadın	212	110.86	18625.00	2963.000	-2.043	<b>.041</b>
	Erkek	212	89.84	3953.00			
<b>TOPÖÖ</b>	Kadın	212	110.80	18614.50	2973.500	-1.997	<b>.046</b>
	Erkek	212	90.08	3963.50			
Psikomotor	Kadın	212	107.71	18096.00	3492.000	-.565	.572
	Erkek	212	101.86	4482.00			
Bilişsel	Kadın	212	107.70	18093.50	3494.500	-.564	.573
	Erkek	212	101.92	4484.50			
Duyuşsal	Kadın	212	108.34	18201.00	3387.000	-.882	.378
	Erkek	212	99.48	4377.00			
<b>TOPÖPF</b>	Kadın	212	108.80	18278.00	3310.000	-1.067	.286
	Erkek	212	97.73	4300.00			

Tablo 5’te araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre Mann-Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde program okuryazarlığı toplam ölçek puanı ve tutum alt boyutunda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $p < .05$ ) Farklılaşmanın kadın okul öncesi öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Öğretim programı farkındalık ölçeğinin alt boyutları ile toplamında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Araştırma alt problemlerinden “Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalık düzeyleri ve program okuryazarlığı seviyeleri; yaşa göre farklılık gösteriyor mu?” sorusuna yanıt verebilmek için Kruskal Wallis testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği ve Program Okuryazarlık Ölçeğine İlişkin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Yaş	N(212)	Sıra Ort	Sd	$\chi^2$	p
Bilgi	1.21-30	112	103.37	2	3.184	.203
	2.31-40	64	117.34			
	3.41 ve üstü	36	96.97			
Beceri	1.21-30	112	108.52	2	.353	838
	2.31-40	64	105.65			
	3.41 ve üstü	36	101.74			
Tutum	1.21-30	112	109.99	2	.787	.675
	2.31-40	64	102.33			
	3.41 ve üstü	36	103.06			
TOPPO	1.21-30	112	106.51	2	.479	.787
	2.31-40	64	109.67			
	3.41 ve üstü	36	100.83			
Psikomotor	1.21-30	112	110.73	2	4.328	.115
	2.31-40	64	93.58			
	3.41 ve üstü	36	116.32			
Bilişsel	1.21-30	112	104.59	2	2.456	.293
	2.31-40	64	101.88			
	3.41 ve üstü	36	120.65			
Duyuşsal	1.21-30	112	105.37	2	2.494	.287
	2.31-40	64	114.67			
	3.41 ve üstü	36	95.50			
TOPÖPF	1.21-30	112	106.35	2	1.814	.404
	2.31-40	64	100.48			
	3.41 ve üstü	36	117.67			

Tablo 6’da araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ölçeklerin sınıflandırılmış yaşa göre sonuçlarda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>.05$ )

Araştırma alt problemlerinden “Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalık düzeyleri ve program okuryazarlığı seviyeleri hizmet süresine göre farklılık gösteriyor mu?” sorusu için Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği ve Program Okuryazarlık Ölçeğine İlişkin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Hizmet Süresi	N(212)	Sıra Ort	sd	$\chi^2$	p
Bilgi	1.0-4 yıl	76	102.51	4	3.787	.436
	2.5-9 yıl	75	110.20			
	3.10-14 yıl	29	111.38			
	4.15-19 yıl	17	120.12			
	5.20 yıl ve üstü	15	83.33			
Beceri	1.0-4 yıl	76	108.96	4	3.221	.522
	2.5-9 yıl	75	103.07			
	3.10-14 yıl	29	111.21			
	4.15-19 yıl	17	120.97			
	5.20 yıl ve üstü	15	85.70			
Tutum	1.0-4 yıl	76	111.36	4	4.352	.360
	2.5-9 yıl	75	102.67			
	3.10-14 yıl	29	103.14			
	4.15-19 yıl	17	125.79			
	5.20 yıl ve üstü	15	85.67			
TOPPO	1.0-4 yıl	76	107.47	4	5.732	.220
	2.5-9 yıl	75	103.75			
	3.10-14 yıl	29	112.16			
	4.15-19 yıl	17	128.97			
	5.20 yıl ve üstü	15	78.97			
Psikomotor	1.0-4 yıl	76	112.63	4	1.684	.794
	2.5-9 yıl	75	100.77			

	3.10-14 yıl	29	103.45			
	4.15-19 yıl	17	112.26			
	5.20 yıl ve üstü	15	103.50			
Bilişsel	1.0-4 yıl	76	109.34	4	3.723	.445
	2.5-9 yıl	75	99.74			
	3.10-14 yıl	29	102.09			
	4.15-19 yıl	17	109.74			
	5.20 yıl ve üstü	15	130.77			
Duyuşsal	1.0-4 yıl	76	101.22	4	4.978	.290
	2.5-9 yıl	75	118.63			
	3.10-14 yıl	29	96.62			
	4.15-19 yıl	17	99.47			
	5.20 yıl ve üstü	15	99.70			
TOPÖPF	1.0-4 yıl	76	109.71	4	1.440	.837
	2.5-9 yıl	75	100.88			
	3.10-14 yıl	29	105.52			
	4.15-19 yıl	17	117.91			
	5.20 yıl ve üstü	15	107.30			

Tablo 7’de araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ölçeklerin hizmet süresine göre test sonuçlarında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>.05$ ).

Araştırma alt problemlerinden “Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalık düzeyleri ve program okuryazarlığı seviyeleri eğitim durumuna göre farklılık gösteriyor mu?” sorusu için Kruskal Wallis H testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği ve Program Okuryazarlık Ölçeğine İlişkin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Eğitim Seviyesi	N(212)	Sıra Ort	sd	$\chi^2$	p
Bilgi	Lisans	179	97.28	1	26.175	<b>.000</b>
	Y.Lisans	33	156.48			
Beceri	Lisans	179	97.10	1	27.171	<b>.000</b>
	Y.Lisans	33	157.47			
Tutum	Lisans	179	99.29	1	16.191	<b>.000</b>
	Y.Lisans	33	145.61			
TOPPOÖ	Lisans	179	95.38	1	37.888	<b>.000</b>
	Y.Lisans	33	166.83			
Psikomotor	Lisans	179	102.70	1	4.438	<b>.035</b>
	Y.Lisans	33	127.09			
Bilişsel	Lisans	179	102.67	1	4.617	<b>.032</b>
	Y.Lisans	33	127.29			
Duyuşsal	Lisans	179	107.02	1	.087	.768
	Y.Lisans	33	103.70			
TOPÖPF	Lisans	179	103.11	1	3.529	.060
	Y.Lisans	33	124.91			

Tablo 8’de araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ölçeklerin eğitim durumuna göre testi sonuçlarında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ( $p<.05$ ) Program okuryazarlık ölçeğinin toplamı ve tüm alt boyutlarında yüksek lisans mezuniyete sahip okul öncesi öğretmenlerinin daha iyi program okuryazarı olduğu söylenebilir. Öğretim programı farkındalık ölçeğinin psikomotor ve bilişsel alt boyutlarında yüksek lisans mezunu okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.



Okul öncesi öğretmenlerinin programı okuryazarlıkları ile öğretim programı farkındalıkları arasındaki ilişkiye dair korelasyon analizi Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Program Okuryazarlık Ölçek Puanları ile Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki ile İlgili Spearman Korelasyon Analizi Değerleri

		Program Okuryazarlık Ölçeği	Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği
Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği	r	.543**	
	p	.000	
	r		.543**
Program Okuryazarlık Ölçeği	p		.000

Tablo 9 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin programı okuryazarlıkları ile öğretim programı farkındalıkları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu [ $r=543$ ,  $n=212$ ,  $p<.01$ ] anlaşılmaktadır. Bu sonuç okul öncesi öğretmenlerinin programı okuryazarlıklarının artması ile öğretim programı farkındalıklarının da arttığı şeklinde yorumlanabilir.

### 3. Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlık ve öğretim programı farkındalık düzeylerinin durumu incelenmiş ve ortanca değeri program okuryazarlık toplamda 4.10 öğretim programı farkındalık toplamda 4.21 olarak hesaplanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlık ve öğretim programı farkındalık düzeylerinin iyi seviyede olduğu anlaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlığı ve öğretim programı farkındalık düzeylerinin iyi seviyede olduğu bulgusu, mevcut literatürle uyumlu görünmektedir. Örneğin, Güleş (2022) araştırmasında, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin de yeterli düzeyde program okuryazarı oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgu, eğitim düzeyleri ve branş fark etmeksizin öğretmenlerin program okuryazarlığında benzer eğilimler gösterdiğini işaret etmektedir.

Aslan ve Gürle'nin (2019) çalışması, tüm branşlardan öğretmenlerin yüksek düzeyde program okuryazarlığına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, okul öncesi öğretmenlerinin de benzer şekilde iyi bir program okuryazarlığı düzeyine sahip olmalarının, genel öğretmen popülasyonu içinde yaygın bir durum olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Çetinkaya ve Tabak (2019) çalışması, okul öncesi öğretmen adaylarının da yeterli program okuryazarlığı düzeyine sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu, öğretmen eğitim programlarının etkili olduğunu ve öğretmen adaylarının mesleki hayata atılmadan önce gerekli bilgi ve becerileri edindiklerini göstermektedir.

Erdem ve Eğmir (2018) ile Süral ve Dedeşali (2018) araştırmaları, okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlığı konusunda yüksek düzeyde bilgi sahibi olduklarını desteklemektedir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin mesleki gelişim programları ve sürekli eğitim yoluyla program okuryazarlıklarını artırma fırsatlarına sahip olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalık düzeylerinin de iyi seviyede olması, eğitim programlarının ve müfredatın etkin bir şekilde öğretmenlere aktarılmasının önemini vurgulamaktadır. Yüksek farkındalık düzeyi, öğretmenlerin eğitim standartlarına uygun ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik öğretim stratejilerini uyarlayabilmelerine olanak tanımaktadır.

Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarına ilişkin toplam puanda ve tüm alt boyutlarda farkındalıklarının iyi seviyede olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarına ilişkin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor farkındalıklarının iyi seviyede olduğu

bulgusu, eğitim araştırmalarında önemli bir yer tutmaktadır. Nasırcı'nın (2022) doktora tezi, çalışmanın bu sonucunu destekler niteliktedir ve öğretmenlerin program farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak, bazı araştırmalar bu bulgularla örtüşmemektedir. Örneğin, Sayın (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin öğretim programına ilişkin farkındalıklarının yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde, Türkoğlu (2016) da öğretmenlerin öğretim programı farkındalık düzeylerinde yeterli olmadıklarını tespit etmiştir. Bu farklı sonuçların birkaç nedeni olabilir. İlk olarak, öğretmenlerin farkındalık düzeyleri, onların mesleki gelişim programlarına katılım düzeyleriyle ilişkilidir (Allen vd., 2006; Blewitt vd., 2020). Buna göre Türkiye de okul öncesi öğretmenlerinin bu bağlamda mesleki gelişime katılımlarının artırılması gerektiği yorumu yapılabilir. Ayrıca, eğitim programlarının etkinliğinin artırılması ve öğretmenlerin bu programlara olan farkındalıklarının yükseltilmesi için çeşitli stratejiler uygulanmalıdır. Bu tür programlar, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretim yöntemlerinde daha etkili olmalarına katkıda bulunabilir.

Program okuryazarlık ölçeğinin cinsiyete göre sonuçlarında anlamlı farklılık tespit edilmiş, farklılaşma tutum alt boyutu ve toplam puanda kadın okul öncesi öğretmenlerinin lehine olarak saptanmıştır. Benzer olarak kadın öğretmen ve öğretmen adaylarının daha yüksek seviyede program okuryazarı olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Aygün, 2019; Saral, 2019; Kahramanoğlu, 2019). Örneğin, Voyer ve Voyer (2014) tarafından yapılan bir meta-analiz, kadınların eğitimde genel olarak daha yüksek performans sergilediğini ve öğretmenlerin program farkındalıklarının da bu eğilimi yansıttığını göstermektedir. Benzer şekilde, Hyde ve Linn (2008) tarafından yapılan çalışmada, kadınların eğitimde genel olarak daha iyi notlar aldığı ve öğretim programlarını daha iyi benimsedikleri bulunmuştur. Özellikle eğitimde kadınların daha fazla yer aldığı branşlarda, program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olması beklenen bir durumdur.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalık düzeylerinde cinsiyete göre farklılaşma saptanmamıştır. Sonuçlar Aslan ve Gürlen (2019)'in çalışmasıyla örtüşmektedir. Cinsiyet değişkenine göre öğretim programının farkındalığında farklılığın olmadığı diğer çalışmalar da Pektaş (2021), Aslan (2019), Şimşek'e (2017) aittir. Erman (2016) ve Saral (2019) 'ın araştırmasında ise öğretmenlerin öğretim programından faydalanma ve öğretim programı okuryazarlık durumlarında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu bulgular, kadın öğretmenlerin öğretim programlarını daha etkin bir şekilde kullandıklarını göstermektedir.

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlık ve öğretim programı farkındalık seviyelerinde yaşa göre anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Program okuryazarlığı düzeyinde, Erdamar (2020), Boncuk (2021) Süral ve Dedeşali (2018)'nin çalışmaları bu sonucu desteklemektedir. Öğretmenlerin öğretim programı farkındalık düzeylerinde Nasırcı (2022) yaşa göre sonuca benzer şekilde anlamlı bir fark saptamamıştır. Eğitim standartlarının ve müfredatın ülke genelinde benzer olması, öğretmenlerin yaşa bakılmaksızın benzer bilgi ve farkındalık düzeylerine sahip olmalarını sağlayabileceği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre program okuryazarlık ve öğretim programı farkındalık seviyelerinde anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Yüksek lisans mezunu olan okul öncesi öğretmenlerinin lehine olarak program okuryazarlığı ölçeğinin toplam puan ve tüm alt boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Benzer olarak Demir (2022) çalışmasında doktora ve yüksek lisans yapmış öğretmenlerin daha iyi program okuryazarı oldukları sonucuna varmıştır. Başar ve Berilgen (2021) tarafından okul yöneticileri ile yapılan çalışma ise okul yöneticilerinin program okuryazarlığı düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı fark oluşturmadığı

tespit edilmiştir. Öğretim program ölçeğinin psikomotor ve bilişsel alt boyutunda yüksek lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin lehine sonuç bulunmuştur. Güleş'in (2022)'in çalışmasında ise yüksek lisans ile doktora mezunu öğretmenlerin toplamda daha iyi derecede öğretim programını bildiklerini ve tanıdıklarını ortaya koymuştur. Yüksek lisans ve doktora çalışmaları sırasında öğretmenler, çeşitli araştırma projelerine katılır ve bu projelerde öğretim programlarını uygulama ve değerlendirme deneyimi kazanırlar. Bu tür deneyimler, öğretmenlerin program okuryazarlığı ve farkındalık düzeylerini artırabilir.

Araştırmanın son amacı, okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlığı ile öğretim programı farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir korelasyon olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin artmasıyla birlikte öğretim programlarına olan farkındalıklarının da arttığını göstermektedir. Güleş'in (2022) çalışması da benzer sonuçlar ortaya koymuş olup, öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliği ile öğretim programlarına bağlılık arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki belirlenmiştir. Sürekli mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim programları, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncellemelerine yardımcı olmakta program okuryazarlığı ve program farkındalığını artırmaktadır (Egert vd., 2018). Sürekli mesleki gelişimin öneminden söz edilebilir.

### 3.1. Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinde cinsiyete göre erkeklerin sıra ortalamalarında yeterli seviyede olmadıkları gözlenmiştir. Bunun yanı sıra lisans mezunu öğretmenlerin program okuryazarlığı ve öğretim programı farkındalık seviyelerinde yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre iyi seviyede olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki öneriler uygulanabilir;

1. Hizmet İçi Eğitim Programları: Erkek öğretmenler için özel olarak tasarlanmış hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Bu programlar, onların program okuryazarlığı ve öğretim programı farkındalığı konusundaki bilgi ve becerilerini artırmayı hedeflemelidir.

2. Yüksek Lisans Teşviki: Lisans mezunu öğretmenlerin yüksek lisans eğitimi almaya teşvik edilmesi için burslar, teşvik programları ve diğer destekleyici önlemler hayata geçirilmelidir.

3. Branşlar Arası Araştırmalar: Farklı branşlardaki öğretmenlerin program okuryazarlığı ve öğretim programı farkındalığı seviyelerini belirlemek amacıyla geniş kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır. Bu araştırmalar, branşlara özgü eğitim ihtiyaçlarını ortaya koyarak, daha etkili eğitim stratejileri geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

4. Sürekli Mesleki Gelişim: Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerine yönelik programlar planlanmalı ve bu programlara katılım teşvik edilmelidir. Mesleki gelişim, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncellemelerine ve geliştirmelerine olanak tanır.

Bu çalışma okul öncesi öğretmenleri üzerinde yapılmış olup, benzer çalışmaların farklı branşlarda da yapılması önerilmektedir. Hem nicel hem de nitel araştırmalar, öğretmenlerin program okuryazarlığı ve öğretim programı farkındalığı konusundaki durumu daha geniş bir perspektifle ele alabilir. Bu tür araştırmalar, farklı branşlardaki öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemek ve onlara yönelik uygun eğitim programları geliştirmek için önemli veriler sağlayabilir.

### Kaynaklar

- Akpınar, B. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem.
- Allen, M., Witt, P. L. & Wheelless, L. R. (2006). The role of teacher immediacy as a motivational factor in student learning: Using meta-analysis to test a causal model. *Communication Education*, 55(1), 21-31. doi:10.1080/03634520500343368.
- Altuncu, N. (2021). *Lise öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arı, A. (2010). Öğretmenlerin program okuryazarlığı. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(2), 45-57.
- Aslan, S. ve Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186. Doi:10.29299/kefad.2018.20.01.006.
- Aslan, S. (2019). An analysis of prospective teachers' curriculum literacy levels in terms of reading and writing. *Universal Journal of Educational Research*, 7(4), 973-979. Doi:10.13189/ujer.2019.070408.
- Atomatofa, R. O., Andrew, A. E. & Ewesor, S. E. (2013). A survey of science teachers' awareness of new basic education curriculum in Nigeria. *International J. Social Science. & Education*, 4(2), 339-345.
- Aydın, A. (2004). Okul öncesi eğitimde program uygulama. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 29(134), 29-41.
- Başar, T. & Berilgen, S. (2021). Determination of curriculum literacy levels of school administrators. *Kastamonu Education Journal*, 29(2), 348-361.
- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., Jackson, K. L., Barrett, H. & Skouteris, H. (2020). Do curriculum-based social and emotional learning programs in early childhood education and care strengthen teacher outcomes? A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), 1049. Doi:10.3390/ijerph17031049.
- Boncuk, M. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 34(2), 98-110.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Creswell J. W. (2014) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, (4th ed.). Sage.
- Çetinkaya, S. ve Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 38(1), 296-309.
- Demir, E. ve Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1528. Doi:10.24315/tred.858813.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya*. Pegem.
- Doğan, S. (2010). Öğretmenlerin 2005 yılı ilköğretim programına yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 2035-2050.
- Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child

- outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401-433. Doi:10.3102/0034654317751918.
- Erdamar, G. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlığı. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(3), 67-82.
- Erdem, A. R. ve Eğmir, E. (2018). Öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(3), 97-115.
- Erden, M. (2019). *Öğretim programları ve öğretim: temelleri, gelişimi ve uygulaması*. Pegem.
- Erman, M. (2016). *Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının ve programlardan yararlanma durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertürk, S. (2017). Öğretim programlarının uygulanması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32(144), 15-29.
- Green, B. (2018). Understanding curriculum? Notes towards a conceptual basis for curriculum inquiry. *Curriculum Perspectives*, 38, 81-84. Doi:10.1007/s41297-017-0038-2.
- Güler, Ş. Y. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlıkları, öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güleş, E. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why*. Sage. Doi:10.4135/9781452204277.
- Hyde, J. & Linn, M. (2008). Gender similarities characterize math performance. *Science*, 321, 494-495. Doi:10.1126/science.1160364.
- Kahramanoğlu, R. ve Yılmaz, G. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 178-187.
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kim, J. (2022). Development of A design thinking-based Korean language curriculum literacy Program for preliminary Korean language teachers. *Journal of Problem-Based Learning*, 9(1), 46-55. Doi:10.24313/jpbl.2021.00087.
- Küçükahmet, L. (2007). *Eğitim programları ve öğretim*. Nobel.
- Maba, W. & Mantra, I. B. N. (2018). The primary school teachers' competence in implementing the 2013 curriculum. In SHS Web of Conferences, 42, 35. *EDP Sciences*. Doi:10.1051/shsconf/20184200035.
- Maphosa, C., & Mutopa, S. (2012). Teachers' awareness of their role in planning and implementing school-based curriculum innovation. *The Anthropologist*, 14(2), 99-106. Doi:10.1080/09720073.2012.11891226.
- Matencio, MDLM (2009). Literacy studies and teacher training: resumptions, displacements and impacts. *Kallidoscope*, 7(1), 5-10.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara.

- Nasırcı, H. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı yeterliliklerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nunley, K. F. ve Gencel, İ. E. (2019). Katmanlı program: ilkeler, planlama, uygulama ve değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 349-362. Doi:10.17860/mersinefd.554724.
- Ogar, O. E. & Opoh, F. A. (2015). Teachers perceived problems of curriculum implementation in tertiary institutions in cross river state of Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 145-151.
- Özer, B. ve Acar, M. (2011). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri üzerine ikili karşılaştırma yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 3(40), 89-101.
- Özkan, H. H. (2016). An analysis of teachers' opinions about their knowledge of curriculum terms awareness. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7), 1601-1613. Doi:10.13189/ujer.2016.040713.
- Pektaş, Ö. ve Pesen, A. (2021). Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 216-232.
- Sayın, A. (2019). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin uyguladıkları öğretim programına yönelik farkındalıklarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum? In-progress reflection No. 2 on current and critical issues in curriculum and learning. *UNESCO International Bureau of Education*.
- Steiner, D. (2018) Curriculum literacy in schools of education? The hole at the center of American teacher preparation. *Johns Hopkins School of Education*. Retrieved.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Educational Journal*, 7, 935-947.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretim programlarının uygulanması ve değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(1), 45-57.
- Süral, S. ve Dedebali, N. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 59(2), 88-105.
- Şahin, A. İ. ve Tekkol, İ. A. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 9(1), 1-12.
- Şimşek, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programını tanıma yeterlikleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 143-157.
- Tomlinson, C. A. & McTighe, J. (2006). Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting content and kids. *Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Troyer, M. (2019). Productivity of teacher adaptations to an adolescent literacy curriculum. *The Elementary School Journal*. 119(3), 1-35. Doi:10.1086/701719.
- Türkoğlu, Ç. (2016). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı hakkındaki farkındalık durumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ulutaş, İ. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*. Anı.
- Ünver, G. (2021). Program çalışmaları için öğretmen eğitimi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 2(2), 30-55. Doi:10.55661/jnate.952088.
- Voyer, D. & Voyer, S. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174-1204. Doi:10.1037/a0036620.
- Yar Yıldırım, V. (2020). Development of teachers curriculum literacy scale: Validity and reliability study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 208-224
- Yar Yıldırım, V. (2021). The impact of teacher idealism on curriculum literacy: The role of believing in education as a mediator variable. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1548-1563.
- Yasin, B., Kasim, U., Mustafa, F., Marhaban, S. & Komariah, E. (2022). Self-efficacy of English language teachers with low and high curriculum literacy in Indonesian schools. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 24(2), 81-97. Doi:10.15446/profile.v24n2.96187.
- Yıldız, D. ve Baycan, T. (2012). Öğretmenlerin program uygulama yeterlikleri ve program bilgisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(163), 79-95.
- Yılmaz, G. ve Kahramanoğlu, R. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 178-187.

#### Extended Abstract

The concept of "Curriculum Literacy" comes to mind when all these requirements are taken into consideration in order for preschool teachers who need to know the preschool program, which includes important processes such as starting school, adaptation, and preparation for reading and writing, to reach awareness of the curriculum. The Ministry of National Education has identified areas for teachers (MoNE, 2012). One of these is competence in Curriculum and Content Knowledge. The goals and principles of education are determined as special field, curriculum knowledge and application competence, program monitoring-assessment and program development (MoNE, 2012). The competency area of Curriculum and Content Knowledge will support educators to grow versatile in terms of curriculum and to improve their curriculum literacy levels.

When 21st century teacher competencies are examined, curriculum literacy is accepted as a skill that includes knowing the standard curriculum of the educational institution in detail, adopting philosophical thought systems, using methods that will lead to achievements and indicators, the ability to integrate practice and theory, being able to evaluate at the end of the education-teaching process and eliminating deficiencies through feedback (Özer & Acar, 2011).

This research provides important information for teachers, especially when new curricula are put into practice. Teachers need to learn what they need to pay attention to in the curriculum and how they can make adaptations (Troyer, 2019). This is particularly important in early childhood education, where individualized instruction that supports the development of each child plays a critical role. Moreover, the relationship between curriculum literacy and curriculum awareness has important implications for professional development. According to the study by Kim (2022), continuous professional development opportunities that increase both curriculum literacy and curriculum awareness are critical to maintaining high teaching standards.

Studies show that targeted training programs can significantly improve teachers' curriculum knowledge and practices. Consequently, understanding the relationship between preschool teachers' curriculum literacy and curriculum awareness is vital to improving early childhood education. This research not only informs educational policies and teacher education programs, but also directly contributes to the development of high-quality educational experiences for young children. As several studies in Scopus, Google Scholar and Web of Science have shown, increasing teachers' competencies in these areas is key to achieving better educational outcomes.

This study, which aims to analyze the current status of the relationship between curriculum awareness and curriculum literacy levels of preschool teachers, is a survey type of quantitative research method.

The status of curriculum literacy and curriculum awareness levels of preschool teachers was examined and the median value was calculated as 4.10 for curriculum literacy and 4.21 for curriculum awareness. It is understood that preschool teachers' curriculum literacy and curriculum awareness levels are at a good level. There is a moderate positive correlation between preschool teachers' curriculum literacy and curriculum awareness levels. This finding shows that as teachers' curriculum literacy levels increase, their awareness of the curriculum also increases.

In the study, no significant difference was observed in the curriculum literacy and curriculum awareness levels of preschool teachers according to age. At the level of curriculum literacy, the studies of Erdamar (2020), Boncuk (2021) Süral and Dedeali (2018) support this result. It can be said that the similarity of educational standards and curricula across the country can ensure that teachers have similar levels of knowledge and awareness regardless of age.

Significant differences were observed in the curriculum literacy and curriculum awareness levels of preschool teachers according to their educational background. A significant difference was found in the total score and all sub-dimensions of the curriculum literacy scale in favor of preschool teachers with master's degrees. Similarly, Demir (2022) concluded that teachers with doctorate and master's degrees were better curriculum literate. In Güleş's (2022) study, it was found that teachers with master's and doctorate degrees in total knew and recognized the curriculum to a better degree. During master's and doctoral studies, teachers participate in various research projects and gain experience in implementing and evaluating curricula in these projects. Such experiences can increase teachers' curriculum literacy and awareness levels.

The study reveals that there is a moderate positive correlation between preschool teachers' curriculum literacy and curriculum awareness levels. This finding shows that as teachers' curriculum literacy levels increase, their awareness of the curriculum also increases. Güleş's (2022) study also revealed similar results, and a moderate positive correlation was found between teachers' curriculum literacy competence and commitment to curricula. Continuing professional development and in-service training programs help teachers update their knowledge and skills and increase curriculum literacy and curriculum awareness (Egert et al., 2018). The importance of continuous professional development can be mentioned.





*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/3 2024 s. 1053-1069, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

**ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN SOSYAL HAYATTA YAŞADIĞI SORUNLARIN  
DİL ÖĞRENİMİNE YANSIMALARI**

**Mehmet ER\***

*Geliş Tarihi: 13 Nisan 2024*

*Kabul Tarihi: 24 Temmuz 2024*

**Öz**

Dil öğretim sınıfları uluslararası öğrencilerin ve farklı kültürlerin karşılaşma alanlarıdır. Ancak dil öğrenenlerin sosyal hayatları sadece sınıf, okul ve çevresinden oluşmamaktadır. Öğrencilerin sosyal hayatlarının devam ettiği tüm alanlar, onların eğitim-öğretim sürecine etkiler bırakmaktadır. Bu bağlamda konunun kültürlerarası etkileşim ve kapsayıcı eğitim gibi dil öğretiminin son yıllarda çok tartışılan kavramları ile ele alınması gereği duyulmuştur. Dil öğreniminde artık bir beceri alanı olarak kabul edilen kültürlerarası etkileşim, okulun veya dil öğretim merkezinin dışında kalan sosyal yaşam alanlarını da kapsamaktadır. Bu anlayıştan hareketle, çalışmada Türkiye’de akademik hayatına devam eden uluslararası öğrencilerde bu etkilerin neler olduğu, sebepleri ve sonuçları tartışılmıştır. Öncelikle Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezinde 2022-2023 eğitim- öğretim yılında öğrenim gören öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak analiz edilmiştir. Belirlenen sorunlara yönelik bazı çözüm önerileri getirilmiştir. Çalışma sonucunda; lisansüstü eğitime devam eden uluslararası öğrencilerin lisans seviyesinde eğitime devam eden öğrencilere göre kültürlerarası iletişime dair farkındalıklarının daha yüksek olduğu, tüm katılımcıların Türkiye’deki akademik ortamdan memnun oldukları, ilişkili oldukları okullar ve diğer kurumlardan ziyade sosyal hayatta ayrımcı davranışlarla daha çok karşılaştıkları tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Yabancılara Türkçe öğretimi, ayrımcılık, sosyal hayat, kültürlerarası iletişim.

**REFLECTIONS OF INTERNATIONAL STUDENTS' SOCIAL LIFE  
PROBLEMS ON LANGUAGE LEARNING**

**Abstract**

Language teaching classrooms are encounter areas for international students and different cultures. However, the social lives of language learners do not consist only of the classroom, school and environment. All areas where learners' social lives continue have an impact on their education and training process. In this context, it was felt necessary to address the issue together with the concepts of language teaching that have been widely discussed in recent years, such as intercultural interaction and inclusive

\* Öğr. Gör. Dr.; Gazi Üniversitesi TÖMER, [mer@gazi.edu.tr](mailto:mer@gazi.edu.tr)

**Araştırmanın Etik Kurulu İzni:** Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 20.04.2023 tarih ve E-77082166-604.01.02-639010 sayılı karar.

education. Intercultural interaction, which is now accepted as a skill area in language learning, also covers social life areas outside the school or language teaching center. Based on this understanding, the study discussed what these effects are, their causes and consequences on international students who continue their academic life in Turkey. First of all, interviews were held with the students studying at Gazi University Turkish Learning Research and Application Center in the 2022-2023 academic year through semi-structured interview forms. The data obtained as a result of the interviews were analyzed in accordance with qualitative research methods. Some solution suggestions have been offered for the identified problems. In the results of working; It has been determined that international students attending postgraduate education have higher awareness of intercultural communication than students studying at undergraduate level, all participants are satisfied with the academic environment in Turkey, and they encounter discriminatory behavior more in social life than in the schools and other institutions they are affiliated with.

**Keywords:** Teaching Turkish to foreigners, discrimination, social life, intercultural communication.

## Giriş

Eğitimde uluslararasılaşma ve uluslararası öğrenci hareketliliği Türkiye'nin her geçen yıl daha çok önem verdiği bir konudur. Yüksek Öğretim Kurulu verilerine göre 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 223.952 uluslararası öğrenci, üniversite öğrencisi olarak akademik hayata devam etmiştir (YÖK, 2023). Tüm dünyada ise 8 milyonun üzerinde uluslararası öğrenci farklı ülkelerde eğitim almaktadır. Her yıl 4.000'in üzerinde yeni uluslararası öğrenci, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) tarafından Türkiye'ye getirilmektedir (YTB, 2023). Bu öğrencilere lisans ve lisansüstü seviyelerde farklı miktarlarda burslar verilmekte, ayrıca onların barınma ihtiyaçları da karşılanmaktadır. Türkiye'ye Afrika, Asya kıtaları ve Balkan devletleri başta olmak üzere ağırlıklı olarak kültürel bağların bulunduğu ülkelerden uluslararası öğrenciler gelmektedir. Birçok uluslararası öğrenci; akademik, kültürel, tarihî, dinî, ekonomik, sosyolojik vb. sebeplerle Türkiye'de öğrenim görmek istemektedir. Bursiyerler, C1 seviyesine kadar dil öğretim merkezlerinde Türkçe dersleri almakta ve yeterli seviyeye ulaştıklarını belgeledikten sonra üniversite eğitimlerine devam etmektedirler. Yapılan bir araştırmaya göre Türkiye'ye gelen uluslararası öğrenciler, gelme sebebi olarak en çok eğitim kalitesini belirtmişlerdir (Er, Saat ve Üstten, 2018, s. 343). Bu sonuç, Türkiye'deki üniversite eğitimi kalitesini göstermesi açısından önemlidir.

Kültürlerarası iletişim yaklaşımına göre dil öğrencilerinin öğrenim sürecinde, kendi dil ve kültürleri ile hedef dil ve kültür arasında karşılaştırmalar yapmaları beklenir. Bu yaklaşıma göre yabancı bir dil öğrenmek; kültürlerarası ilişkiler kurarak farklılıkları yorumlamayı, ön yargılardan uzaklaşmayı, empati yeteneğini geliştirmeyi sağlar (Byram, 1997, s. 30). Bu sebeple uluslararası öğrenciler, zamanla eğitim aldıkları ülkelerin doğal kültür elçileri hâline gelirler. Eğitim-öğretim süreçlerinde kültürlerarası etkileşimi yoğun olarak yaşarlar ve genellikle aldıkları eğitim sonunda ülkelerine dönerek iş, eğitim vb. sosyal yaşam alanlarındaki rutinlerine devam ederler. YTB başta olmak üzere bu öğrencilere burs veren ve onları ülkeye getiren kurumların temel amaçlarından biri Türkiye'de eğitim almaya istekli, başarılı öğrencilere burs vererek Türkiye lehine kamuoyu oluşturmak ve Türkiye'nin yumuşak gücüne katkıda bulunmaktır. Bu öğrenciler gerek dil öğrenimi gerekse diğer akademik süreçlerde sadece okul çevresi ile değil aynı zamanda içinde buldukları sosyal çevre ile etkileşime geçerler. Sosyal

hayatlarındaki bu etkileşimler de doğal olarak onların öğrenme süreçlerini olumlu veya olumsuz etkiler.

Eğitim öğretim süreci devam eden öğrencilerin sosyal hayatları yalnızca okul çevresinden oluşmamaktadır. Okul dışı ortamlar da öğrencilerin, özellikle duyuşsal öğrenme süreçleri üzerinde etkilidir. Aynı zamanda öğrenciye bir öğrenme ortamı sunan okul dışı ortamlar, öğrenenin gerçek yaşamla iç içe bulunduğu zengin bir deneyim kazanmasına olanak sağlar (Kubat, 2018, s.113). Bu çalışmada, uluslararası öğrencilerin sosyal hayatlarında; bir başka deyişle okul dışı öğrenme ortamlarında karşılaştıkları ayrımcı davranışların dil öğrenim sürecine olan etkisi, hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler ışığında değerlendirilmiştir. Araştırmada şu soruların cevapları aranmıştır:

1. Uluslararası öğrencilerin sosyal hayatta karşılaştıkları ayrımcı, ötekileştirici davranışlar öğrenim süreçlerini olumsuz etkilemekte midir?
2. Türkiye’de yaşayan uluslararası öğrencilerin bu konu hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Uluslararası öğrenciler, kültürlerarasılık konusunda farkındalık geliştirmiş midir?
4. Eğitim-öğretim kurumları başta olmak üzere kişi ve kurumların konu hakkında yaklaşımları nasıl olmalıdır?

Türkiye, özellikle 2000’li yılların başlarından itibaren Orta Doğu ülkeleri başta olmak üzere dünyanın farklı ülkelerinden göç alan bir ülke konumundadır. 2003 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nin Irak’a müdahalesi, 2011’de başlayan Suriye iç savaşı, 2022 yılında Afganistan’da yaşanan yönetim değişikliği ve aynı yıl başlayan Rusya-Ukrayna savaşı ile bu göçler oldukça artmış ve milyonlarca sığınmacı ülkeye gelmiştir. Farklı bir ülkede eğitim almanın yanında doğa olayları, savaşlar ve güvenlik endişeleri, yeni yerler keşfetmek, sosyal ve ekonomik sorunlar gibi birçok sebep insanoğlunun farklı coğrafyalara göç etmesine sebep olmuştur. Özellikle son yıllarda hızlanan bu durumun getirdiği sorunların, ülkemizde eğitim-öğretim hayatına devam eden uluslararası öğrencileri de etkilediği sahada gözlemlenmektedir.

İnsanlık tarihi kadar eski olan göç kavramı bireylerin veya grupların geçici ya da kalıcı olarak yer değiştirmelerini ifade eder (Özcan, 2016, s. 185). Doğal olarak sürecin baş aktörü insandır. Güvenç (1972) göçte yaşanan tüm sürecin sebeplerini ve sonuçlarını en çok hisseden baş unsurun “insan” olduğunu belirtir. Göç bir zorunluluktan kaynaklanmaktadır ve göçmenler ulaşılan yeni yerlere bazen sorunlar taşır bazen de faydalar sağlar (Urk, 2009, s. 32). Uyum süreçlerini geçme ve yeni coğrafyaya adaptasyonu sağlama ise öne çıkan en önemli husus olarak göze çarpmaktadır. Nitekim göçün mekânda yer değiştirme, konaklama, yerleşme, uyum ve bütünleşme süreçleriyle tamamlandığını ifade edilir (Aydemir ve Şahin, 2018, s. 125). Türkiye özelinde göç kavramı artık sığınmacılar üzerinden tartışılmaktadır. Çünkü sayıları milyonlarla ifade edilen sığınmacılar; sosyolojik, politik, ekonomik vb. birçok başlık altında halkın ve medyanın gündemindedir. Doğan, sığınmacıyı; vatandaşı olduğu ülkede güvenlik sorunları yaşayan; ırkı, dini, milliyeti, siyasi görüşü veya farklı bir sebeple takibata uğrama korkusu olan; bir ülkeye sığınıp o ülkede mülteci olma statüsü talep eden kişi olarak tanımlar (Doğan, 2008, s. 24). Henüz Türkiye’ye büyük göçlerin başlamadığı 2010 yılında yapılan bir çalışmada, Türkiye’nin özellikle komşu ülkelerden gelen sığınmacılar için hem hedef ülke hem de Batılı ülkelere geçmek isteyenler için geçiş ülkesi konumunda olduğu belirtilmiştir (Urk, 2010, s. 28). Günümüzdeki verilere göz atarsak Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü 2020 yılında

Türkiye’de geçici koruma altındaki kişilerin sayısını 3,65 milyon; uluslararası koruma başvurusu sahibi sayısını ise 330 bin olarak açıklamıştır (UNHCR, 2020). Göç İdaresi Başkanlığının (GİB) sadece “Suriyeli sığınmacılar” üzerinden açıkladığı verilere göre resmi olarak 3.500.964 geçici koruma altında sığınmacı, 1.354.707 ikamet izinli yabancı, 33.246 uluslararası koruma başvurusu yapan kişi Türkiye’de ikamet etmektedir (GİB, 2023). Yine GİB verilerine göre 2022 yılında 285.027 düzensiz göçmen tespit edilmiştir. Afrika ülkeleri, Irak, Afganistan, Ukrayna, Rusya ve diğer ülkelere gelen göçmenler / sığınmacılar ile kayıt dışı gelişler de düşünüldüğünde Türkiye’nin ülke nüfusuna göre oldukça büyük bir göçmen sayısı ile karşı karşıya kaldığı anlaşılabilir. Deniz, Ekinci ve Hülür (2016) kamplar dışında yaşayan göçmenlerin yerel toplumla iletişime geçtiğini, bu karşılaşmaların siyasi ve / veya sosyo-ekonomik sebeplerle gerilimlere yol açtığını ifade etmiştir. Bunu da “kentsel gerilim” kavramı ile ifade etmişlerdir (s. 25). Özetle bu büyük göçmen sayısının, yerel halktan gelen ayrımcı davranışları artırması beklenen bir sonuçtur. 2020’de başlayan salgın hastalık süreci ve ekonomik sorunların da artırdığı bir etkiyle; Türkiye’nin son on yılda aldığı yoğun göçün birçok sosyal, siyasi ve ekonomik problemi de beraberinde getirdiği görülmektedir. Suriyeli göçmenler üzerine yapılan çalışmada; bu durumun halktaki karşılığı “uzayan misafirlik” olarak tanımlanmıştır (Doğan ve Ünal, 2021, s. 16). Farklı bir çalışmada, yoğun ve kontrolsüzce oluşan göçün hedef ülkenin sosyoekonomik düzenine olumsuz etki etmeye başlayarak yabancı korkusu ve etnik şiddet gibi olumsuz sonuçlara yol açabildiği belirtilmektedir (Deniz, 2014, s. 177). Bu tip olumsuz sonuçların sadece sığınmacılar değil uluslararası öğrencilere de etkisinin olması olağandır. Çünkü sosyal yaşam alanlarında yabancı karşıtlığı tutumu, statü gözetmeksizin herkese aynı kabul ve ön yargı ile yansıtılmaktadır. Çalışmada görülmektedir ki özellikle bazı kültürlerle ve milletlere karşı toplum tarafından geliştirilen stereotipleştirme, ön yargı ve kalıp yargılar; uluslararası öğrencilerin sosyal hayatlarında zaman zaman yaşadıkları bir sorundur. Bu durumun, onların eğitim hayatını olumsuz yönde etkilemeye ve akademik gelişimlerine zarar vermeye başlaması ise çalışmada tespit edilen sonuçlardandır.

Göçmenler başta olmak üzere birçok kişi; dil, cinsiyet, ırk, renk, siyasi görüş veya kültürel ayrılıklar sebebiyle ayrımcılığa maruz kalmaktadır. Bu davranışlara maruz kalan dezavantajlı kişi ve gruplar; 1948 İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 1951 Cenevre Sözleşmesi gibi uluslararası mutabakat metinleri ile koruma altına alınmaya çalışılmıştır. Hayatın tüm alanlarını etkileyen ötekileştirici ve ayrımcı davranışlar doğal olarak kişilerin eğitim-öğretim hayatlarını da etkilemektedir. Bunun için adımlar atan bir diğer önemli kuruluş olan Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü “UNESCO” 2009 yılında herhangi bir özelliği sebebiyle hiç kimsenin eğitim süreçlerinden dışlanmaması gerektiğini ifade eden “kapsayıcı eğitim” kavramını tanımlamıştır.

### 1. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitim, ilkokuldan yükseköğrenim seviyesine kadar eğitimin her aşamasında olan; eğitim-öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır. Ortak bir amaca sahip olan birey ve / veya grupların becerilerinin geliştirilmesini sağlayan bir çalışma modeli sunar. UNESCO (2009) eğitim sistemleri, eğitimciler ve okulların; kültürel, sosyal, kişisel farklılıklara saygı duyması gerektiğini ve herkesin kaliteli eğitime erişim hakkı olduğunu belirtir. Kapsayıcılık, farklı özellikleri bulunan katılımcıların birbirlerinin tecrübelerinden faydalanarak öğrenmelerini teşvik eder. Aynı zamanda farklı olanı anlama ve tanıma eylemidir. Eğitimciler ise bu sürecin kolaylaştırıcı ve yönlendirici aktörleridir. Kapsayıcılık genel bir kavramdır ve çokkültürlülük ise

kapsayıcılığın en önemli boyutudur (Koçyiğit ve Şimşek, 2019, s. 75). Bu çalışmaya göre kapsayıcılık; din, dil, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal statü gibi farklılıklara bakılmadan eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasıdır. Bu anlayıştan hareketle Türkçenin yabancı ve / veya ikinci dil olarak öğretiminde kapsayıcılık, çok kültürlülükle doğrudan ilişkilidir. Çok kültürlülük, bir yönüyle öğrenciler arasındaki ötekilerin kültürünü ifade eder. Shaw'a göre farklı kültürlerin bilinmesi ve anlaşılması ancak çok kültürlü eğitim yoluyla gerçekleşebilmektedir (Shaw 1988, alıntılıyan Şimşek ve diğerleri, 2019 s. 196). Yabancı dil öğretimindeki temel başvuru kaynağı olan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni de (D-AOBM, 2021) öğretimin temel işlevlerinden birinin kültürlerarası iletişim ve etkileşime katkı sağlaması olduğunu belirtir. Başvuru metni, sosyokültürel ve toplum dil bilimsel yeterlik tanımlarında şu ifadelerle yer verir:

Dil öğreticisi;

- Sosyokültürel ve toplum dil bilimsel farklılıkları dikkate alarak kendi topluluğunun ve diğer toplulukların üyeleri arasında etkili ve doğal bir şekilde aracılık yapabilir,
- Tavsiye ve destek sunarak ve yanlış anlamaları önleyerek kültürlerarası karşılaşmalarda ortak iletişim kültürüne katkıda bulunan bir aracı olarak hareket edebilir,
- Kültürlerarası karşılaşmalarda kendi dünya görüşü dışındaki bakış açılarını takdir ettiğini gösterebilir ve kendisini bağlama uygun bir şekilde ifade edebilir,
- Kültürlerarası karşılaşmalar sırasında meydana gelen yanlış anlamaları ve yanlış yorumlamaları, şüpheleri gidermek ve tartışmayı ilerletmek amacıyla aslında kastedileni belirterek açığa kavuşturabilir,
- Farklı kültürel geçmişe sahip insanları tanıtmak ve bazı soruların ilgili kültürlerde başka biçimde algılanabileceğinin farkında olarak soru sorup cevaplamak için sınırlı bir birikim kullanarak kültürlerarası alışverişi destekleyebilir,
- Dil ve kültüre ilişkin değerler ve tutumlar hakkında basit bir şekilde bilgi alışverişinde bulunarak ortak bir iletişim kültürünün gelişmesine yardımcı olabilir (D-AOBM, 2021, s. 119).

Ortak başvuru metninde de vurgulandığı gibi kültürlerarası etkileşim, dil öğretiminin önemli ilkelerinden biri hâline gelmiştir. Dil öğrenmek için Türkiye'ye gelen öğrencilerin çok önemli bir kısmı 18-25 yaş aralığında genç bireylerden oluşmaktadır. Dolayısıyla farklı bir kültürle karşılaşan ve genellikle ilk kez farklı bir ülkede yaşamaya başlayan genç, dil öğrencilerinin kültür şoku yaşamaları doğaldır. Almkudad (2018), uluslararası öğrencilerle hazırladığı çalışmasında, dil engeli ve yeni bir akademik sisteme uyum sağlama zorluğunu kültür şoku yaşama sebeplerinden biri olarak görmektedir (s. 23). Kültür şokunun zaman zaman endişe duyma, asosyal davranışlarda bulunma hatta hedef dil ve kültüre karşı ön yargı geliştirme gibi sonuçları olabilir. Bunun yanında dinî farklılıklar, politik meseleler, yabancı düşmanlığı / korkusu (zenofobi) gibi sorunlar akademik hayatlarına olduğu kadar psikolojilerine de büyük zararlar verebilir. Bir alanda uzmanlaşacakları üniversite eğitimine henüz hazırlık evresinde olan dil öğrencileri, bu sorunlar sebebiyle ülkeyi terk etmek isteyen bir duruma gelebilirler. Bu olumsuz durumların bertaraf edilmesinde en önemli unsurlardan biri öğreticidir. Öğreticinin asli görevi, hedef dilin öğrenci tarafından eksiksiz olarak öğrenilmesini sağlamaktır. Ancak kapsayıcı eğitim değerlerine sahip bir dil öğreticisi, salt öğretim yöntem ve tekniklerine odaklanmaz. Çünkü dil öğretiminde dört temel becerinin geliştirilmesinin ilk adımı, öğrencinin duyuşsal süreçleri doğru geçmesini sağlamaktır. Çalışmada bu duyuşsal süreçlere zarar

verebilecek okul dışı sosyal ilişkilerin, dil öğretimi ve öğrenimindeki olumsuz etkileri tartışılmaktadır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Modeli

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına uygun olarak tasarlanmıştır. Creswell (2007) bu tip çalışmaları, araştırmacının zaman içinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu; gözlem, görüşme, doküman, rapor gibi veri toplama araçlarıyla derinlemesine incelendiği; temaların belirlendiği bir nitel araştırma yöntemi olarak ifade eder. Merriam (2013) sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak; Gerring (2007) daha fazla durumu açıklamak için tek bir durumun derinlemesine analizi olarak belirtir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2013) nitel araştırmalar; elde edilen verilerin tümevarıma dayalı olarak, tahmin ve genelleme ile ilgili sınırlılıkların giderilmeye çalışıldığı bir tekniktir. Durum çalışmaları, belirli bir alandan hareketle katılımcıların deneyimlerini anlamak ve analiz etmek için kullanılmaktadır. Çalışmada, durum tanımlama süreci tamamlandıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Uzman görüşleri ile geliştirilen forma son hâli verilmiştir.

### 2.2. Çalışma Grubu

Onwuegbuzie ve Leech (2007) nitel araştırmalarda asgari örneklem grubunun en az 6 olduğunu belirtir. Araştırma kapsamında görüşülen katılımcılar, Gazi Üniversitesi TÖMER'de 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Türkçe öğrenmiş, lisans veya lisansüstü eğitimlerine devam eden farklı ülkelerden YTB burslusu 15 uluslararası öğrencidir. Araştırmanın katılımcıları ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. "Bu yöntemde, incelenecek durumla ilgili belli niteliklere sahip olan kişi, olay veya durumlar ile çalışılmaktadır" (Özmantar, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Katılımcılar, araştırmanın amacına uygun olarak Türkiye'de en az bir yıl geçirmiş ve C1 düzeyine ulaşmış öğrencilerden seçilmiştir. Çünkü görüşme sorularını cevaplayacak katılımcıların; hem sosyal hayatlarında karşılaşmaları mümkün olan ayrımcı davranışlara karşı farkındalık geliştirmiş hem de bunu ifade edebilecek dilsel yeterlilik düzeyine ulaşmış olmaları gerekmektedir. Araştırmada, katılımcıların kişisel verileri gizlenmiş ve kişiler K1, K2,...K15 şeklinde kodlanmıştır. Araştırma grubuna ait demografik veriler *Tablo 1*'de sunulmuştur.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada, katılımcıların "uluslararası öğrencilerin sosyal hayatlarında yaşadıkları sorunların dil öğretimine yansımaları" konusundaki görüşleri araştırma kapsamında hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Problemi tanıma, amaç ve soru belirleme aşamalarından sonra sorular yazılarak bir form oluşturulmuştur. Uzman görüşü alındıktan sonra ön uygulama yapılmış ve sorulara son şekli verilmiştir. Görüşme formunda beş adet demografik bilgilere yönelik soru; bir adet altı alt sorudan oluşan ve çalışmanın hedeflerine uygun açık uçlu cevapların verileceği form hazırlanmıştır. Açık uçlu sorulardan ilk ikisi katılımcıların konu hakkında ön bilgilerini anlamayı, sonraki üç soru araştırmaya konu olan durumlarla ne derecede karşılaştıklarını ölçmeyi, son soru ise Türkiye'de aldıkları üniversite eğitimini değerlendirmelerini hedeflemiştir.

#### 2.4. Görüşme Süreci

Veri toplama sürecinde, katılımcılarla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 30 ila 60 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler sırasında katılımcıların anlamakta zorlandıkları bir madde olursa açıklama yapılmış ancak araştırmanın objektifliğini korunabilmesi ve veri sonuçların nesnellüğünün sağlanabilmesi kaygısıyla onlara herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Katılımcılara formla birlikte araştırmanın amacını, önemini ve kişisel bilgilerin korunması ile ilgili bilgileri içeren etik kurul onay formu da sunulmuştur.

#### 2.5. Verilerin Analizi

Çalışma, sadece gönüllü olan katılımcılarla gerçekleştirilmiş; nitel araştırma tekniklerine uygun olarak ulaşılan verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasını hedeflemiştir. Bu araştırmada, formdaki açık uçlu sorulara verilen cevaplar demografik bilgilerle birlikte değerlendirilmiştir. Elde edilen nitel veriler bilgisayar ortamına aktarılmış; sonrasında Straus ve Corbin'in (1990) geliştirdiği nitel veri analiz tekniğine uygun olarak değerlendirilmiştir. Bu analiz yönteminde araştırma, verilerin kodlanması ile ilerlemektedir. Benzer şekilde Özdemir (2018) nitel çalışmalarda kullanılan içerik analizini, ulaşılan verilerin kavramsallaştırılarak tema ve kodların altına yerleştirilmesi olarak ifade eder. Çalışmada, açık uçlu sorulara verilen cevaplardan hareketle bazı tema ve alt kodlara ulaşılmış ve cevaplar ulaşılan bu tema başlıkları altında gruplandırılmıştır. Oluşturulan temalar, kavramsal çerçeve ve bulgulara uygun olarak geliştirilmiştir. Sorunlar tanımlanmış, katılımcıların demografik özellikleri ile bağlantıları kurulmuş ve sınıflandırma yapılmıştır. Son olarak ulaşılan bulgular sonuç ve tartışma bölümünde yorumlanmıştır.

#### 2.6. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Nitel veriye dayalı araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için son evre, alan uzmanlarından görüş alınarak araştırma bulgularında görüş birliği sağlanmasıdır. Miles ve Huberman (1994) geliştirdikleri uzlaşma yüzdesi ile “Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” nitel araştırmanın güvenilirliği için yüzde 70'in üzerinde bir uzlaşma sağlanması gerektiğini belirtir. Bağımsız iki uzmanın görüşüne sunulan çalışmada, görüş birliği yüzdesi %88 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmanın etik olarak uygunluğuna Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu tarafından 20.04.2023 tarihinde oy birliği ile onay verilmiştir.

#### 2.7. Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 20.04.2023

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: E-77082166-604.01.02-639010

### 3. Bulgular

Bireylerin eğitim-öğretim hayatı sosyal hayatlarından ayrı düşünülemez. Öğrenim gören kişilerin sosyal hayatlarının, eğitim öğretim sürecinin ilk adımını oluşturan duyuşsal alanı etkilediği ise yadsınamaz bir gerçektir. Bu çalışmada, Türkiye’de dil öğrenimi gören YTB burslusu öğrencilerin sosyal hayatlarında yaşadığı kültürel iletişim ve etkileşimin eğitim öğretim süreçlerine etkileri hakkında Tablo 1’deki demografik bilgilere sahip katılımcılardan Tablo 4’teki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Betimsel Bilgiler

Cinsiyet	Yaş	Ülke	Eğitim durumu	Türkiye’de bulunduğu süre	
K1	K	18	Bosna-Hersek	Lisans	Yirmi ay
K2	K	19	Bosna-Hersek	Lisans	İki yıl
K3	E	19	Afganistan	Lisans	On beş ay
K4	K	25	Afganistan	Doktora	On sekiz ay
K5	E	22	Afganistan	Yüksek Lisans	Yirmi ay
K6	E	19	İran	Lisans	On dokuz ay
K7	E	19	Filistin	Lisans	On sekiz ay
K8	E	20	Yemen	Lisans	Yirmi ay
K9	E	24	Irak	Yüksek Lisans	İki yıl
K10	K	19	Kosova	Lisans	On dokuz ay
K11	E	20	Afganistan	Lisans	On sekiz ay
K12	K	23	Irak	Yüksek Lisans	Yirmi ay
K13	E	21	Irak	Lisans	On sekiz ay
K14	K	19	İran	Lisans	On dokuz ay
K15	E	24	Ukrayna	Doktora	On sekiz ay

Tablo 2: Katılımcılara Ait Frekans ve Yüzdeler

		f.	%
Cinsiyet	Erkek	9	60
	Kadın	6	40
Ülke	Bosna Hersek	2	13.4
	Afganistan	4	26.6
	Irak	3	20
	İran	2	13.4
	Diğerleri	4	26.6
Yaş	20 yaş altı	7	47
	20-25 yaş aralığı	8	53
Eğitim Düzeyi	Lisans	11	66
	Yüksek lisans	3	20
	Doktora	2	13

Tablo 1 ve 2’den elde edilen verilere göre katılımcıların %60’ı erkek %40’ı kadındır; tamamı 25 yaş ve altında, %47’si 20 yaş altındadır. %66’sı lisans öğrencisi, %20’si yüksek lisans öğrencisi %13’ü doktora öğrencisidir ve yaklaşık iki yıldır Türkiye’de yaşamaktadırlar. En çok katılımı %26,6 ile Afganistanlı, ardından %20 ile Iraklı, %13,4 ile İranlı ve Bosna Hersekli öğrenciler oluşturmaktadır. Diğer katılımcılar Ukrayna, Kosova, Yemen ve Filistinli öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların tamamı Türkiye’ye Orta Doğu ülkeleri, Ukrayna, Kosova ve Bosna Hersek gibi yakın zamanda savaşlara ve büyük göçlere tanıklık etmiş dezavantajlı bölgelerden gelmiştir. Bu durumun onları sosyal hayatlarında yaşanabilecek olumsuz davranışlara karşı daha hassas bir hâle getirmesi olağandır.



Elde edilen bulgular ışığında üç tema ile altı koda ulaşılmış ve değerlendirme yapılarak Tablo 3'te paylaşılmıştır.

Tablo 3: Temalar ve Kodlar

Tema	Kod	Katılımcı	n
Sosyal hayat ve sosyal hayattaki iletişimin akademik hayata etkisi	İletişimin Önemi	K1, K2, K5, K9, K15	5
	Öğrenci farkındalığı	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K11, K14	8
Katılımcıların karşılaştığı ayrımcı ve ötekileştirici davranışlar	Okul arkadaşları	K1, K3, K7, K10, K12	5
	Kurumlar	K1, K2, K5, K15	4
	Sosyal hayatta ötekileştirilme	K1, K2, K3, K4, K7, K13	6
Türkiye'deki eğitim-öğretim sistemi ve akademik ortam	Yabancılaşma	K1, K4, K5, K6, K7, K9	6
	Üniversiteler	K1, K2, K3, K5, K6, K11, K15, K4	8

Tablo 4: Bulgular ve Ulaşılan Temalar

### 1. Sosyal hayat ve sosyal hayattaki iletişimin akademik hayata etkisi

Bu temada belirlenen görüşler:

#### İletişimin Önemi

- K1. Arkadaşlarımla çabucak anlaşmam iyi bir eğitime yardımcı olur.  
 K2. Evet, bence var. Akademik eğitime iyi uyum sağlayabilmek için sosyal iletişimin faydalı olduğunu düşünürüm.  
 K5. Sosyal hayattaki iletişim akademik hayatı da olumlu etkiler.  
 K9. Evet, hatta bazı arkadaşlıklar akademik başarıyı teşvik eder.  
 K15. Evet, arkadaşlar, hocalar ve hatta idari personel çok önemli.

#### Öğrenci farkındalığı

- K1. Benim için din faktörü önemlidir. Ben zıtların birbirini çektiği fikrine katılmıyorum.  
 K2. Din veya milliyet tabii ki önemli ama yeni arkadaşlarla tanışırken bunu düşünmüyorum.  
 K3. Müslüman olduğum için dine dikkat ederim ve arkadaşlarımı da ona göre seçerim.  
 K4. Önemli değil, benim için sadece insan olmaları.  
 K5. Benim için milliyeti önemli değil ama dini ve inancı önemlidir.  
 K7. Hayır, din veya milliyet hiç önemli değil.  
 K11. Hayır, sadece düşünceleri önemlidir.  
 K14. Evet, hem de çok önemli.

### 2. Katılımcıların karşılaştığı ayrımcı ve ötekileştirici davranışlar

Bu temada öne çıkan veriler:

#### Okul arkadaşları

- K1. Hayır, hiçbir arkadaşımınla kültürel çatışma yaşamadım.  
 K3. Hayır, yaşamadım.  
 K7. Arkadaşlarımla sorun yaşamadım.  
 K10. Yurt ve okul arkadaşlarımı çok seviyorum, hiç sorun olmadı.  
 K12. Evet, ama çok az.

*Kurumlar*

- K1. Hayır, Türkiye’de bazen sorunlar yaşadım ama kötü şeyler değil.  
 K2. Hayır, Türkiye’de kişi veya kurumlarla büyük bir sorun yaşamadım.  
 K5. Hayır, yaşamadım.  
 K15. Evet, özellikle idari personellerle çok yaşadım.

*Sosyal Hayatta Ötekileştirilme*

- K1. Görünümüm sebebiyle küçümseyici bir tavır ya da bakış görmedim.  
 K2. Küçümseyici bir şey hissetmedim.  
 K3. Evet, özellikle ev aramak için. Kimse yabancıya ev vermiyor.  
 K4. Evet, maalesef görünümüm sebebiyle bazen küçümseyici bakışlar ve sözlere maruz kaldım.  
 K7. Hayır, ayrımcılık yaşamadım  
 K13. Bazen bunu sosyal hayatta hissediyorum ama okulda yaşamadım.

**3. Türkiye’deki eğitim-öğretim sistemi ve akademik ortam**

Bu temada öne çıkan veriler:

*Yabancılaşma*

- K1. Hayır, Türkiye’den gitmeyi hiç istemedim  
 K4. Evet, düşünüyorum çünkü başka ülkeler de görmek istiyorum.  
 K5. Yaşadığım olumsuz durumlar sebebiyle başka bir ülkeye gitmeyi bazen düşündüm.  
 K6. Akademik başarı için gidebilirim.  
 K7. Bunu istememe sebep olacak kötü bir şey yaşamadım.  
 K9. Bence burada okumak iyi bir fırsat, başka bir ülke düşünmedim.

*Üniversiteler*

- K1. Bence Türkiye’de okumak çok iyi bir imkân. Çünkü çok kaliteli üniversiteler ve eğitim var. Ayrıca fiyatlar uygun, spora çok önem veriliyor. Belki tek sorun İngilizce bilmekteki eksiklik.  
 K2. Bosna’dan geldiğim için Türk kültürüne çok kolay uyum sağladım ve iyi bir üniversitede okuyorum. Bu bence iyi bir fırsat.  
 K3. Uluslararası öğrenciler için iyi imkânlar ve iyi bir eğitim sistemi var.  
 K4. Her üniversite aynı değil ama genel olarak iyi bence.  
 K5. Hayır, bence değil. YTB’nin verdiği burslar yetersiz.  
 K6. Evet, iyidir. Özellikle Ankara ve İstanbul’da iyi üniversiteler var.  
 K11. Evet, Türkiye çok güzel bir ülke ve çok iyi bir eğitim sistemi var.  
 K15. Buradaki eğitim sistemini çok beğendim.

“Sosyal hayat ve sosyal hayattaki iletişimin eğitim-öğretim hayatına etkisi” temasında katılımcıların tamamının aynı fikirde oldukları görülmektedir. Tüm katılımcılar, sosyal hayattaki iletişim ve etkileşimin akademik başarıya doğrudan etki ettiğini belirtmişlerdir. Ancak aynı tema altındaki ikinci koda bakıldığında katılımcıların çoğu arkadaş seçiminde din ve / veya inanç faktörünün etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu yanıtlar, kendilerine zaman zaman ayrımcılık, ötekileştirme yapıldığını düşünen bazı katılımcıların bu konudaki farkındalıklarının yeterince yüksek olmadığını düşündürmektedir. Eğitim düzeylerine bakıldığında ise bu cevapların lisans eğitimi alan 20 yaş altı öğrencilerden geldiği tespit edilmiştir. Lisansüstü eğitim düzeyindeki katılımcıların farkındalıklarının ise daha üst seviyede olduğu görülmektedir.

“Katılımcıların karşılaştığı ayrımcı ve ötekileştirici davranışlar” temasındaki bulgulara göz atıldığında; ilk koddaki okul arkadaşları ile sadece bir katılımcının sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde Türkiye’de kurumlar ve çalışanlarla pek sorun yaşanmadığı görülmektedir. Türkiye’de dil öğrenen ve sonrasında akademik çalışmalarına devam eden uluslararası öğrencilerin; üniversiteler, Göç İdaresi Başkanlığı, YTB, Emniyet Müdürlüğü, hastaneler gibi birçok farklı kurumda iş ve işlemleri olmaktadır. Bu cevaplardan hareketle, kurumların işlerini doğru yaptığı ve çalışanların öğrencilerle doğru bir iletişim kurduğu sonucuna ulaşılabilir. Sadece bir katılımcı üniversite idari personelleri ile zaman zaman sorun yaşadığını belirtmiştir. Ancak aynı temanın üçüncü koduna baktığımızda bu öğrencilerin sosyal

hayatta daha fazla ayrımcı davranışla karşılaştıkları görülmektedir. Bu bulgu, Türkiye’ye son yıllarda gelen yoğun göçün halktaki olumsuz bir karşılığı olarak düşünülebilir. Deniz (2014) uluslararası göç sorununu araştırdığı çalışmasında; sığınmacı veya mülteci olarak adlandırılan uluslararası göçmen yoğunluğunun artması sonucu hedef ülkedeki siyasi, kültürel ve ekonomik yapının olumsuz etkilendiğini belirtmektedir. Bu sebeple göçmenlere karşı oluşan ön yargıların uluslararası öğrencilere de sirayet etmesi, yaşanan bu durumun bir sonucu olarak düşünülmektedir.

“Türkiye’deki eğitim öğretim sistemi ve akademik ortam” temasındaki bulgulara göz atıldığında ulaşılan ilk kod yabancılaşmadır. Bir çalışmada yabancılaşmanın sebeplerinden birinin yeni yaşam çevrelerinde yaşanan ötekileşme veya ayrışma olduğunu belirtilir (Akıncı vd., 2015, s. 75). Bir katılımcı, sosyal hayatında yaşadığı olumsuzluklar sebebiyle başka bir ülkede eğitim-öğretim hayatına devam etmeyi düşündüğünü belirtmiştir. Diğer katılımcılar ise başka kültürleri tanımak ve öğrenmek için farklı bir ülkeye gitmek istediklerini belirtmişlerdir. Üniversiteler koduna göz atıldığında ise katılımcıların eğitim-öğretim sistemi ve akademik ortamdan memnun oldukları görülmektedir. Yalnızca bir katılımcı yetersizlik olduğunu belirtmiştir ancak o da akademik yetersizlikten değil burs miktarının yetersizliğinden bahsetmektedir. Bu sonuç da Türk yükseköğretimi açısından olumlu değerlendirilebilir. Bununla birlikte YTB burslusu öğrencilere verilen burs miktarı özellikle son birkaç yılda döviz karşısında önemli ölçüde değer kaybetmiştir. Bu husus, başarılı öğrencileri ülkeye çekmek adına olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir.

Tüm verilerden hareketle Afganistan, Filistin, Irak gibi Orta Doğu ülkelerinden gelen öğrencilerin ayrımcı ve ötekileştirici davranışlara daha çok maruz kaldığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, sığınmacı nüfusun artmasına paralel toplumda oluşan streotipleştirme ve ön yargılarla açıklanabilir. Ancak cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisans öğrencilerine göre kültürlerarası duyarlılık, ön yargısız iletişim, farklılıklara karşı hoşgörülü olma gibi konularda hassasiyetlerinin daha üst seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu veriden hareketle dil, din, kültür ayrımı yapmadan iletişim kurma konusunda olumlu bakış açısının eğitim seviyesi ile doğru orantılı olarak yükseldiği sonucuna ulaşılabilir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

İrçılık, ayrımcılık ve ötekileştirme; temel sebepleri ön yargı ve kalıp yargılar olan; kişisel deneyim ve fikirlerden yola çıkarak insanları kategorize etmek için kullanılan psiko-sosyal araçlardır. Bu davranışların olumsuz, haksız ve adaletsiz olduğu evrensel bir kabuldür. Keneş, gündelik yaşam içindeki “öteki”lere karşı oluşturulan önyargıların dil aracılığı ile sürdürüldüğünü belirtir (Keneş, 2011, s.72). Aynı çalışmada sınıf, etnik köken veya biyolojik temelli yapılan eski tip ırçılığın yasalarla engellenmesi sebebiyle ötekileştirmelerin dil ve söylem aracılığıyla devam ettiği belirtilir. Çok kültürlü ortamların olumsuz bir sonucu olarak görülen ve mikro saldırganlık (Er, 2021, s. 6) adı verilen yeni tip bir ötekileştirme günümüzde eski tip ırçılığın yerini almıştır. Benzer şekilde Lewis vd. (2013) 1950 ve 1960’larda başlayan sivil hareketlerle ırçılığın yerini daha örtük, üstü kapalı bir şeklinin aldığını ifade eder (s. 52). Kişiler, milletler veya kültürler hakkında genellemeler yapmak, iletişim esnasında küçümseyici ifadeler kullanmak, vücut dili veya ses tonuyla aşağılayıcı bir tavır takınmak, üstten bir bakış açısıyla sorular sormak, insanların veya grupların inançlarını yargılamak vb. tavırların doğuracağı olumsuz sonuçlar oldukça yıkıcı olabilir. Bu davranışlara maruz kalan öğrencide

görülmesi muhtemel bir diğer sonuç yabancılaşmadır. Erjem bu kavramı; izole olma, soğuma veya uzaklaşma (2005, s. 395); Marshall, kişilerin birbirinden, bir ortamdan veya belli bir süreçten uzaklaşması (Marshall 1999, akt. Yapıcı, 2005, s. 1) olarak ifade eder. Bulgularda görüleceği üzere bu davranışlara maruz kalan uluslararası öğrenci, içinde bulunduğu ortama karşı yabancılaşma hissetmekte ve başka bir ülkede eğitim-öğretim hayatına devam etmek istemektedir.

Uluslararası öğrenciler geldikleri ülkeye hem ekonomik hem de sosyal ve kültürel zenginlik katarlar, aynı zamanda buldukları ortamda insanî duyarlılıkları geliştirirler. Mülteci veya sığınmacı olmadıkları gibi onların toplumsal refaha faydaları da olmaktadır. Sığınmacı olsalar dahi ayrımcı davranışlara maruz kalmamaları gerektiği ise tartışmasız bir gerçektir. Bununla birlikte farklı kültürlerin bir arada bulunduğu dil öğretim sınıfları hâlihazırda çatışmalara ve ötekileştirmelere müsait ortamlar yaratmaktadır. Çünkü farklı ülkelerden gelen öğrenciler; ayrı dünya görüşlerine, kültürel kodlara ve farklı değerlere sahiptir. Byram (1997) kültürlerarası iletişim kuramında; dil öğrencisinden kültürlerarası iletişim ve etkileşim becerisine sahip birey olmanın beklendiğini ifade ederken Chen ve Starosta (1997) kültürel farklılıklarla baş etmenin ve duruma uygun iletişim dili geliştirmenin bir dil becerisi olduğunu belirtir. Kültürlerarası iletişim, D-AOBM’de de (2021) bir dil becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bu hususta öğreticiye önemli görevler düştüğü düşünülmektedir. Dil öğreticisinin tutum ve stratejileri bu olumsuz durumların kötü etkilerini yok etmede oldukça önemlidir. Sınıfta doğru ve etkili bir iletişim dili kuran, sadece öğrenen-öğreten iletişimi değil öğrenenlerin kendi aralarındaki doğru iletişimini de destekleyen, dünya bilgisi geniş ve öğretici yeterlikleri gelişmiş bir dil öğreticisi; bu sürecin en önemli aktörüdür. Ancak Demir (2021) ana dili eğitiminde pedagojik eğitim zorunluysen Türkçenin yabancı ve ikinci dil olarak öğretimi sahasında bu zorunluluğun olmadığını ve bu sebeple alanda çalışan öğretmenlerin pedagojik eğitimlerinin yeterli olmadığını belirtir (s. 973). Öğreticilerin pedagojik muhakeme yeterlikleri sınıf içinde olduğu kadar öğrencilerin sosyal hayatlarında yaşadıkları sorunların çözümü için de oldukça önemlidir. Bu sebeple öğretmenlerin eğitimi, tartışılması gereken ayrı bir husustur. Türkoloji ile ilgili bölümlerin yanında eğitim fakültesi mezunlarının çalıştığı bu alanda; alana özel lisans derslerinin yeterli seviyede olmadığı, sertifika programları ile bu açığın kapanmasının ise zor olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada elde edilen verilerden hareketle katılımcıların sınıf ve okul ortamında ayrımcı davranışlarla pek karşılaşmadıkları ancak sosyal hayatlarında daha fazla ötekileştirme ve saldırgan tavırlara maruz kaldıkları anlaşılmıştır. Saldırgan, ırkçı ve ötekileştirici tavırlarla hayatın her alanında karşılaşmak mümkündür. Bunu yapan kişi bazen patron, bazen sınıf arkadaşı olabildiği gibi bazen sokakta yanınızdan geçen hiç tanımadığımız biri de olabilir. Olumsuz davranışlardan en çok etkilenenler ise kadınlar, gençler, göçmenler, engelliler gibi toplumun dezavantajlı gruplarıdır. Genelde dil öğretimi özelde yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlerarası iletişim ve etkileşim konuları, ağırlıklı olarak sınıf içi etkileşim ve ders materyalleri özelinde çalışılmıştır. Fakat bu öğrencilerin sosyal hayatı sadece okul ve çevresinden oluşmamaktadır. Günlük hayatın akışı içinde toplu taşıma araçlarında, alışveriş merkezlerinde, kuaförlerde, marketlerde, parklarda ve diğer ortak yaşam alanlarında başkalarıyla iletişime geçmektedirler. Hayatlarının bu bölümünde etkileşimde buldukları kişiler genellikle hedef dil konuşurları olan ülke vatandaşlarıdır. Bu süreçte yaşadıkları iletişim ve etkileşim eğitim hayatlarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Son yıllarda ekonomik belirsizlikler, siyasi çalkantılar, göçmen krizleri, toplumsal eşitsizlikler, medya manipülasyonu ve çevrim içi platformlardaki nefret söylemi gibi unsurlarla birlikte dünya genelinde ırkçı ve ötekileştirici davranışlar artmaktadır. Türkiye özelinde bakıldığında ise ülkenin aldığı büyük dış göç ve bunun getirdiği sorunlar somut bir gerçektir. Ancak bu durumun uluslararası öğrenci hareketliliğine ve Türkiye'nin bu alanda gittikçe yükselen ivmesine zarar vermemesi için farklı toplumsal duyarlılık çalışmaları yapılmalıdır. Gerek eğitim öğretim hayatında gerekse sosyal hayatında hiç kimse ırk, cinsiyet, din veya farklı bir aidiyeti üzerinden ayrımcılığa uğramayı hak etmez. Bununla birlikte ırkçı ve ötekileştirici söylemin kitleleşmesinde medyanın önemli bir rolü vardır (Keneş, 2011, s. 75). Olumsuz haber ve yorumlar ile yanlış bilgilendirmelerin vereceği zararları hesap etmek ise oldukça zordur. Bu toplumsal sorunun azaltılmasında hem geleneksel hem sosyal medya kanallarının olumlu etkisine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Tüm sosyal ve geleneksel medya kanalları (Instagram, Twitter, televizyon kanalları, gazeteler vd.) konunun uzmanları ve akademisyenler tarafından bu konularda daha aktif kullanılabilir. Böylece sınıf içinde doğru iletişim diliyle eğitim alan ve arkadaşlarıyla da iyi ilişkiler kuran öğrenci, sosyal hayatında daha az sorunla karşılaşır ve akademik hayatına odaklanabilir.

Erikson (1968) psiko-sosyal gelişim kuramında 18-30 yaş aralığını yakınlık karşısında yalnızlık evresi olarak tanımlar. Bu dönem, kişinin başka insanlarla ilişkilerinde yakınlaşma ve bağ kurmaktan kaçındığı, kendisini duygusal olarak izole hissettiği bir evreyi ifade eder. Çalışma grubundaki katılımcılar bu gelişim dönemindeki öğrencilerdir. Bu öğrencilerin özellikle ülkelerinden ayrıldıkları ilk zaman dilimi olan dil öğrenimi sürecinde, kültür şokuna uğramaları, psikolojik desteğe ve rehberliğe ihtiyaç duymaları gayet doğaldır. Her ne kadar çalışma okul dışı ortamlara odaklansa da bu ortamlarda yaşanması mümkün olumsuzlukları en iyi telafi edebilecek kişi iyi bir öğretmen / öğreticidir. Gerek yaş dönemleri gerekse okul dışında yaşadıkları sosyal hayatları göz önüne alındığında destekleyici öğreticilerle beraber kendilerini güvende hissedebilir ve öğretim süreçlerini başarıyla tamamlayabilirler.

## 5. Öneriler

- Yabancılara Türkçe öğretiminden bahsedildiğinde akla ilk gelen kurumlar üniversitelere bağlı dil öğretim merkezleridir. Ancak yurt dışında Türk kültürü ve Türkçe öğretimine önemli hizmetler sunan Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı; uluslararası öğrencileri burslandırıp Türkiye'de eğitim almalarını sağlayan YTB gibi geniş imkânlarla sahip devlet kurumlarının ve vakıfların daha çok inisiyatif almalarının ve görünür olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılacak programlar ve çalışmalar sadece uluslararası öğrencilere yönelik değil Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını da bilgilendirecek şekilde hazırlanabilir. Ayrıca bu alanda çalışan akademisyenlerin görevlerinden birinin sosyal sorunlar hakkında akademik çalışmalar yaparak toplumu bilinçlendirmek olduğu düşünülmektedir. Üniversiteler ve adı geçen diğer kurumların yanında yabancılara Türkçe öğretiminin önemli paydaşlarından biri de binlerce uluslararası öğrenciye ulaşan özel dil kurslarıdır ve onların da bu süreçlere dâhil edilmesi gerekmektedir.

- Üniversitelerin bünyesinde, uluslararası öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri platformlar ve öğrenci kulüpleri oluşturulabilir. Tüm bunların aktif olarak devam etmeleri için bahsi geçen kurumlar ve akademisyenler tarafından destek sunulabilir. Yapılacak etkinlikler, çalıştaylar, sosyal aktivitelerle Türk ve uluslararası öğrencilerin bir araya getirilmesi olumlu etkiler sağlayacaktır.

• Türkiye'ye uluslararası öğrenci getiren YTB ve diğer kurumların kültürel ve bölgesel çeşitliliğe azami özen göstermesinin; öğrenci seçiminde belli bir bölge veya ülkeye yoğunlaşmamasının da bu sorunların azalmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

• Uluslararası öğrenciler bir ülkedeki kültürlerarası iletişim ve kültürel çeşitlilikten akademik kaliteye, ekonomiden diplomatik ilişkilere kadar birçok farklı alanda katkıda bulunurlar. Türkiye bu konuda önemli mesafe kat etmiş bir ülkedir ve daha iyi seviyelere ulaşmak için uluslararası öğrencilerin sorunlarına yönelik farklı bakış açıları geliştirilmelidir.

### Kaynaklar

- Akıncı, B., Nergiz, A. ve Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 58-83.
- Almukdad, M. (2020). *Uluslararası öğrencilerin kültür şoku, öz yeterlik, yaşam doyumu ve uyum stratejileri: Bir karma yöntem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydemir S. ve Şahin, M. C. (2018). Zorunlu kitlesel göç olgusuna sosyolojik bir yaklaşım: Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılar örneği. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 21(53), 121-148.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors. Language Policy Programme*. Education Policy Division Education Department. Strasbourg.
- Chen, G.-M. and Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-384.
- C. S. (1951). Cenevre Sözleşmesi. <https://treaties.un.org/doc/publication/UNTS/Volume%20606/v606.pdf> ve [https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/KM\\_/d00/c002/km\\_00002024ss0053.pdf](https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/KM_/d00/c002/km_00002024ss0053.pdf) adreslerinden 05.05. 2023 tarihinde erişilmiştir.
- D-AOBM. (2021). *Avrupa diller için ortak başvuru metni. "Öğrenme, öğretme ve Değerlendirme" Tamamlayıcı cilt*. Ankara: MEB Yayınları.
- Demir, T. (2021). Türkçe öğretmenlerinin/öğreticilerinin eğitimi ve pedagojik yeterlikleri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 966-977.
- Deniz, T. (2014). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 175-204.
- Deniz, Ç. A., Ekinci, Y. ve Hülür, B. A. (2016). Suriyeli sığınmacıların karşılaştığı sosyal dışlanma mekanizmaları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 27(1), 17-40.
- Doğan, K. (2008). *Göçmen kaçakçılığı suçu*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Doğan, F. ve Ünal, S. (2021). Suriyeli göçmenlere yönelik ayrımcı, dışlayıcı söylem ve eylemlerin meşrulaştırıcı kaynakları: Mardini ili örneği. *Sosyolojik Bağlam Dergisi*, 2(3), 14-40.
- Ela Özcan, E. D. (2017). Çağdaş göç teorileri üzerine bir değerlendirme. *İş ve Hayat*, 2(4) 183-215.
- Er, M., Saat H. ve Üstten A. (2018). Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) bursları kapsamında Türkiye'de öğrenim gören öğrencilerin yaşadıkları uyum sorunları üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Language Academy*, 6(3), 331-346.

- Er, M. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlerarası iletişim ve mikro saldırganlık*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine bir sosyolojik araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W. Norton&Company, Inc.
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. New York: Cambridge University Press.
- GİB. (2023). *Göç İdaresi Başkanlığı*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden 18.03.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Güvenç, B. (1972). *İnsan ve kültür*. Ankara: Sosyal Bilimler Derneği Yayınları.
- İEHB (1948). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi. <https://www.hsk.gov.tr/Eklentiler/Dosyalar/9a3bfe74-cdc4-4ae4-b876-05.05.2023> tarihinde erişilmiştir.
- Keneş, H. Ç. (2011). Irkçı-ayırıcı söylemlerin kurucu öğeleri olarak inkâr stratejileri. *Kültür ve İletişim*, 14(2), 71-98.
- Koçyiğit E. ve Şimşek H. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de ortaöğretim programında çokkültürlülüğün izleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 75-90.
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 111-135. DOI: 10.21764/maeuefd.429575
- Lewis, J. A., Mendenhall, R., Harwood, S. A. and Hunt, M. B. (2013). Coping with gendered racial microaggressions among black women college students. *Journal of African American Studies*, 17(1), 51-73. <https://doi.org/10.1007/s12111-012-9219-0> adresinden 04.03.2023
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. (Çev. Osman Akınhay ve Derya Kömürçü). Ankara: Bilim ve Sanat Yay.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N.L. (2007). *A Call for qualitative power analyses*. *Quality & Quantity*, 41, 105-121.
- Özdemir, M. (2018). Veri analiz yöntemleri: Nicel ve nitel veri analizi. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Araştırma içinde* (s. 133 - 167). Ankara: Pegem Akademi.
- Özmantar, Z. K. (2018). Örneklem yöntemleri ve örneklem süreci. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Araştırma içinde* (s. 87 - 110). Ankara: Pegem Akademi.
- Shaw, B. (1988). The incoherence of multicultural education. *British Journal of Educational Studies*, 36(3), s. 250-259.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya G., Kart, M. ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de temel eğitim

- programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.
- UNESCO. (2009). Defining an inclusive education agenda: *Reflections around the 48th session of the international conference on education*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.
- UNESCO. (2022). Uluslararası öğrenci verileri. <http://data.uis.unesco.org/> adresinden 07.05.2023 tarihinde erişilmiştir.
- UNHCR. (2020). *The united nations refugee agency*. 18.03.2023 tarihinde <https://www.unhcr.org/tr/unhcr-turkiye-istatistikleri> adresinden erişilmiştir.
- Urk, M. (2009). Göçün insan hakları ile ilişkisi. *Marmara Belediyeler Birliği Dergisi*, 34(67), 32-36.
- Urk, M. (2010). *Göç olgusu bağlamında mülteciler, sığınmacılar ve insan hakları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yapıcı, M. (2004). Eğitim ve yabancılaşma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/98/97> adresinden 05.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- YÖK. (2023). *Yüksek Öğretim Kurumu*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden tarihinde erişilmiştir.
- YTB. (2023). *Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı*. <https://www.ytb.gov.tr/uluslararasi-ogrenciler/turkiye-burslari> adresinden 13.10.2023 tarihinde erişilmiştir.

#### Extended Abstract

Language teaching classrooms are encounter areas for international students and different cultures. However, the social lives of language learners do not consist only of the classroom, school and environment. All areas where students' social lives continue have an impact on their education process. In addition, it is observed in the field by language teachers and academicians and determined in literature studies that the large population of refugees in Turkey has negative effects on the social lives of international students. It was felt that this issue should be addressed together with the concepts of language teaching that have been much discussed in recent years, such as intercultural interaction and inclusive education.

Internationalization in education and international student mobility is an issue that Turkey attaches more importance to every year. According to the data of the Council of Higher Education, 223,952 international students continued their academic life as university students in the 2021-2022 academic year (YÖK, 2023). More than 8 million international students study in different countries around the world. Every year, more than 4,000 new international students are brought to Turkey by the Presidency for Turks Abroad and Related Communities (YTB, 2023). However, the social lives of students continuing their education process do not consist only of the school environment. Out-of-school environments are also effective on students', especially affective, learning processes. At the same time, out-of-school environments that provide a learning environment for the student allow the learner to gain a rich experience in which they are intertwined with real life (Kubat, 2018, p.113). In this study, in the social lives of international students; In other words, the impact of the discriminatory behaviors they encountered in out-of-school learning environments on the language learning process was evaluated with the data obtained from the prepared semi-structured interview form. The research sought answers to the following questions:



1. Do the discriminatory and alienating behaviors that international students encounter in social life negatively affect their education processes?
2. What are the opinions of international students living in Turkey on this issue?
3. Have international students developed awareness about interculturality?
4. What should be the approach of individuals and institutions, especially educational institutions, on the subject?

The study was designed in accordance with the case study, one of the qualitative research methods. The participants interviewed within the scope of the research are 15 international students with YTB scholarships from different countries who learned Turkish at Gazi University TÖMER in the 2022-2023 academic year and are continuing their undergraduate or graduate education. During the data collection process, face-to-face interviews were held with the participants.

In the light of the findings, three themes and six codes were reached. Based on the data obtained in the study, all participants stated that communication and interaction in social life directly affects academic success. It has been observed that there are not many problems with institutions and employees in Turkey, and they are satisfied with the education system and academic environment. However, it seems that the participants encounter more discriminatory behavior in social life rather than in the school environment. Based on all the data, it has been determined that learners from Middle Eastern countries such as Afghanistan, Palestine and Iraq are more exposed to discriminatory and alienating behaviors. This result can be explained by the stereotyping and prejudices that occur in society parallel to the increase in the refugee population. However, no significant difference was found depending on gender. It has been determined that postgraduate students are at a higher level of sensitivity in matters such as intercultural sensitivity, unbiased communication, and being tolerant of differences, compared to undergraduate students.

As a result of the study, the following recommendations were made:

Yunus Emre Institute, Maarif Foundation, which provides important services to Turkish culture and Turkish language teaching; State institutions and foundations with extensive opportunities, such as YTB, which provides scholarships to international students and enable them to study in Turkey, should take more initiative and be visible,

Preparing the programs and studies to be carried out by the institutions in a way that will inform not only international students but also the citizens of the Republic of Turkey,

Creating platforms and student clubs within universities where international students can express themselves,

Bringing together Turkish and international students through events, workshops and social activities,

YTB and other institutions that bring international students to Turkey pay utmost attention to cultural and regional diversity and not focusing on a particular region or country in student selection will contribute to reducing these problems.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/3 2024 s. 1070-1089, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN "DİL BİLGİSİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ"  
GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

**Cemal ÜÇÖĞLU\***

**Tazegül DEMİR ATALAY\*\***

*Geliş Tarihi: 5 Temmuz 2024*

*Kabul Tarihi: 3 Eylül 2024*

**Öz**

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektedir. Araştırmanın çalışma grubu, Kars il merkezindeki çeşitli devlet ortaokullarında 7. sınıfta öğrenim görmekte olan 264 kız ve 236 erkek olmak üzere toplam 500 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi ve geçerlilik çalışması için toplanan verilere SPSS 25.0 kullanılarak doğrulamalı faktör analizi ve LISREL kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin iki faktörlü olduğu belirlenmiş ve temel bileşenler yöntemiyle çözümlene yapılmıştır. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin istatistiğinin (KMO) değer 0,919, Bartlett Küresellik Testi istatistiğinin değer ise  $\chi^2=6310.22$ ;  $sd=1081$ ,  $p<0.000$  ile anlamlı bulunmuş ve faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Madde geçerliğine kanıt olarak madde toplam test korelasyonları hesaplanmıştır. Madde test korelasyonlarının 0,308 ile 0,710 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı toplam ölçek için 0.948 bulunmuştur. Ölçeğin yüksek motivasyon faktörünün iç tutarlık katsayısı 0,946, düşük motivasyon faktörünün iç tutarlık katsayısı ise 0,874 bulunarak yüksek bir iç tutarlık elde edilmiştir. Bu bulgular ışığında dil bilgisi motivasyon ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Dil bilgisi, motivasyon, ölçek geliştirme, geçerlik, güvenilirlik.

**DEVELOPING A LANGUAGE KNOWLEDGE MOTIVATION  
SCALE FOR MIDDLE SCHOOL STUDENTS**

**Abstract**

The purpose of this study is to develop a valid and reliable measurement tool to determine the motivation of middle school students towards grammar. The study group consists of a total of 500 7th-grade students, including 264 girls and 236 boys, studying in various middle schools in the city center of

\* Yüksek Lisans Öğrencisi; Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi, [cemal\\_bahadir35@hotmail.com](mailto:cemal_bahadir35@hotmail.com)

\*\* Prof. Dr.; Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, [tazeguldemir@gmail.com](mailto:tazeguldemir@gmail.com)

**Araştırmanın Etik Kurulu İzni:** Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 24.01.2024 tarih ve 35 sayılı karar.

Kars. Exploratory factor analysis (EFA) was initially conducted on the data collected to determine the factorial structure and validity study of the scale. As a result of the factor analysis, it was observed that the scale has a two-factor structure. Therefore, the scale data were limited to two factors and analyzed using the principal components method. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) statistic value of the scale was found to be 0.919, and the Bartlett's Test of Sphericity statistic value was  $\chi^2=6310.22$ ;  $df=1081$ ,  $p=0.000$ , indicating that it was significant and suitable for factor analysis. Item-total test correlations were calculated as evidence of item validity. It was determined that the item-test correlations ranged from 0.308 to 0.710. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient calculated to determine the reliability of the scale was found to be 0.948 for the total scale. The internal consistency coefficient of the high motivation factor of the scale was found to be 0.946, and the internal consistency coefficient of the low motivation factor was found to be 0.874, indicating high internal consistency. In light of these findings, it was concluded that the grammar motivation scale is valid and reliable.

**Keywords:** Grammar, motivation, scale development, validity, reliability.

### Giriş

Motivasyon; birçok alanda geçerliliğini koruyan, kullanılan ve önem taşıyan bir sözcüktür. Bu nedenle motivasyonla ilgili çok fazla tanım ve görüş bulunmaktadır. Türk Dil Kurumu (2005) motivasyon kavramını güdüleme ve isteklendirme olarak tanımlanmıştır. Bu kelimenin köküne incek olursak Topçuoğlu Ünal ve Bursalı (2013), motivasyonun Latincedeki “movere” kelimesinden geldiğini ve harekete geçmek, hareket içerisinde olmak anlamında olduğunu belirtmişlerdir. Dörnyei de (1998) motivasyon sözcüğünü insanların yapacakları veya yapmak istedikleri bir şeye karar vermeden önce geçen süreçte nasıl yapacaklarına, sürecin ne kadar vakit alacağına, bu süreçte ne kadar çabalayacaklarına yönelik istekli olma durumu olarak açıklamaktadır. Dörnyei ve Ushioda (2011, s. 1-10) ise insanların davranışlarına, düşüncelerine ve durumlarına yön veren, insanları güçlendiren ve karar kılma sürecinde devreye girip çaba göstermelerini sağlayan önemli bir unsur olduğunu ifade etmiştir.

Motivasyon, okul içinde ve okul dışında öğrencilerin davranışlarını şekillendiren, davranışlarının yönünü, şiddetini, eğitim-öğretim içerisinde öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarındaki kararlılıklarını ve hızlarını belirleyen bir güç kaynağıdır (Akbaba, 2006). Öğrencilerin bir şeyi öğrenirken ortaya çıkardıkları öğrenme tarzlarını, hayal güçlerini, yaratıcılıklarını ve başarılarını etkileyen ve dikkate alınıp önemsenmesi gereken unsurdur (Kuyper, Van der Werf ve Lubbers, 2000). İşigüzel (2013) ise motivasyonu, bireylerin belirlemiş oldukları hedefleri gerçekleştirmek ve amaçlara ulaşmak için içsel olarak ortaya çıkan ve bireylerin davranışlarını etkileyerek harekete geçmelerini sağlayan bir güç olarak tanımlamıştır.

Motivasyon, çok yönlü olup öğrenme için vazgeçilmez olan ve ihmal edilmeyip dikkate alınması gereken kilit bir kavramdır. Aynı zamanda bireylerin rekabet gerektiren ve içerisinde ödül barındıran etkinliklere karşı göstermiş olduğu duyuşsal nitelik ve etkileşimsel bir eğilimdir (Ryan ve Deci, 2000a). Motivasyon, eğitim ve öğretim alanında dikkate alınması gereken ve öğrencileri harekete geçirerek eylemlerini sürdürmeleri için istek uyandırıp teşvik eden bir güçtür (Dellal ve Günak, 2009). Ardalani'ye (2021) göre ise motivasyon, bireylerin davranışlarına yön veren, bireylerin isteklerini, ilgilerini, gereksinimlerini ve arzularını ortaya

koymak için teşvik eden ve bireylerin davranışlarını pekiştirip devam etmesini sağlayarak nedenleriyle birlikte açıklamalarını sağlayan itici bir güçtür.

Yapılan tanımlardan anlaşılacağı üzere motivasyon; bireylerin hedeflemiş oldukları davranışlara yönelik öncesinde ve sürecinde, bireyleri içsel ve dışsal olarak eyleme geçiren, eylemlerini yönlendiren ve birçok yönden etkileyerek ilgilerinin, isteklerinin ve başarılarının devamlılığını sağlayan teşvik edici bir güçtür.

Yaşamın her alanında insanların başarılarında ve davranışlarında önemli bir yeri olan motivasyonun eğitim-öğretim içerisinde öğrenciler için de ayrı bir önem teşkil etmektedir. Bundan dolayı motivasyon, eğitim ve öğretim süreci boyunca dikkate alınması gereken önemli bir faktör olmuştur. Bu süreçte motivasyonun ortaya çıkmasında öğrencilerin içsel olarak göstermiş olduğu istek ve çaba kadar öğretmenlerin ve ebeveynlerin de büyük bir etkisi bulunmaktadır. Öğrencilerin öz yeterlilikleri ve özgüvenleri yüksek bireyler olmalarını sağlamak için öncelikle hedeflerine ulaşmaları konusunda öğrencilerin cesaretlendirilmesi, kendine güvenmeleri için desteklenmesi, kendilerine ve amaçlarına ulaşabilme konusunda inanç sahibi olması ve kendini geliştirme bilincine erişmiş olması gerekmektedir. Bu doğrultuda ailelere ve öğretmenlere fazlasıyla görev düşmekte olup bu süreçte öğrencilere rehber olmalı ve öğrencileri desteklemelilerdir. Çünkü bu özelliklere sahip öğrenciler, önlerindeki engeller ve zorluklar karşısında gayret göstererek hedeflerine ulaşma konusunda kararlı bir şekilde ilerleyebilmektedir.

Eğitim ve öğretimde bireylere kazandırılması planlanan ve amaçlanan kasıtlı davranışlar bulunmaktadır. Bu davranışların öğrenciler tarafından kazanılması ve devamlılığının sağlanması konusunda birçok unsur etkili olmaktadır. Bu unsurlardan birisi de motivasyondur. Öğrenciler okul içerisinde bazı problemler yaşayabilmektedirler. Öğrencilerin bir kısmı bu problemleri aşmak için çözümler ararken diğer bir kısmı ise başaramayacaklarını düşünerek uğraş göstermemektedir. Bu durumun en büyük göstergesi öğrencilerin problemler karşısında göstermiş olduğu istekli olma durumudur. Bu nedenle sorunların aşılması ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli şartların sağlanmış ve hazır duruma getirilmiş olması gerekmektedir. Çünkü koşullar ve şartlar sağlanmayıp öğrenciler istekli duruma getirilmediği takdirde öğrenmenin gerçekleşmesi de olanaksızdır. Aynı zamanda öğrenciler akademik olarak başarılı olabilmek için derslerde gördükleri konulara da istekli olmalıdırlar. Yapılandırmacı anlayış doğrultusunda uygulanan Türkçe öğretim programında belirtildiği gibi öğrencilerin kendilerine güven duyup derse karşı motive olmaları konusunda öğrencilere daha çok imkân sağlanmalıdır. Öğrenci yaparak yaşayarak öğrendiği ve aktif olarak çok fazla katılım gösterdiği derslerde daha çok motive olup istekli davranarak başarıyı sağlamaktadır. Bu doğrultuda öğrenciler daha en başında o derse karşı önyargılı yaklaşmak yerine güdülenip istekli hâle geldiği için öğrenme kalıcı bir şekilde sağlanmış olacaktır (Akbaba, 2006; Kara, 2008).

Öğrencilerin eğitim öğretim içerisinde istekli hâle gelmesi, öğrencilerin kendilerine güven duyması ve bunu sürdürmede kararlı olup devamlılığının sağlanması için motivasyon ile ilgili birçok yaklaşım ve kuram ortaya konulmuştur. Bu yaklaşım ve kuramların geliştirilerek ortaya konulmuş olmasındaki en önemli neden motivasyonun öğrenme için inkâr edilemeyecek bir değere sahip olmasıdır. Kuram ve yaklaşımlara baktığımızda iki kavram üzerinde durdukları görülmektedir. Üzerinde durulan kavramlar içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak ifade edilmektedir. Bireyin davranışlarını belirleyen ve istekli olma durumuna etki eden içsel ve dışsal motivasyon ayrı ayrı ele alınacak olursa içsel motivasyon; bireyin ilgi duyduğu

faaliyetlerden keyif aldığı, doyum sağladığı ve yapmaya devam ettiği içsel tepkilerdir. Bir başka ifadeyle içsel motivasyon, bireyin hedeflerine ve arzularına ulaşabilmek için göstermiş olduğu çaba sonucunda başarıya ulaşmasına yönelik kendisini kabiliyetli, yeterli ve güçlü hissederek ihtiyaçlarını karşılayabilme ve bundan doyum sağlama durumudur (Onaran, 1981, s. 4).

İçsel motivasyon, bireyin dışarıdan bir ödül beklentisi olmadan kendi isteği ve arzusuyla severek yaptığı aktivitelerin kaynağıdır. Bu nedenle içsel motivasyon daha çok bireyin içinden gelen öğrenme arzusunun, merakını, coşkusunu, heyecanını ve ihtiyaçlarını yansıtmaktadır. Öğrencinin derslere ve sınavlara çalışıp öğrenmek için gayret göstermesi ve bu gösterdiği gayretin sonucunda verdiği mücadelenin değiştiğini düşündüğü vakit içsel motivasyon ortaya çıkmakta ve öğrenci daha fazla çaba göstermektedir. Öğrenciler derslere ve yapılan aktivitelere farklı amaçlarla katılırlar da katıldığını düşünüyor ve ihtiyaçlarını karşılayabiliyorsa öğrenciler derslere ve aktivitelere yönelik içsel güdülenme oluşturmaktadırlar. İçsel motivasyon sağlamış öğrenciler eğitim öğretim süreci boyunca karşılarına çıkan herhangi bir sorunu gidermeye yönelik çözüm arayışına girip çaba göstereceklerdir. Bu nedenle derslerde yapılan aktiviteler ve çalışmalar öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik hazırlanıp amaçlarına ulaşabilecekleri düzeyde olmalıdır. Böylece öğrenciler, içsel güdülenme yaşayarak derslerdeki motivasyonlarını arttırmış ve başarı sağlamış olacaklardır (Ryan ve Deci, 2000a; Ryan ve Deci, 2000b).

Dışsal motivasyon ise daha çok sonuç odaklı olan ve bireyin etkisi olmadan gerçekleşen bir motivasyon türüdür. Başka bir ifadeyle dışsal motivasyon; sorumluluğun yerine getirilmesi ardından ortaya çıkan takdir edilme, sevilme, terfi, ceza, çevresel baskı, not, sınıf geçme ve kalma, promosyon, maaş gibi soyut veya somut şekilde olabilen dışsal etkenlerin ve ödüllerin varlığına dayalı olarak oluşmaktadır. Öğrencinin sınavdan aldığı not sonucunda takdir görmesi, öğrencinin takdir veya teşekkür almak için çalışması, öğrencinin ödevlerini bitirmeden oyun oynayamayacağını bilen bir öğrencinin ödevlerini bitirmesi, yarışma sonucunda ödül olduğunu bilen bir öğrencinin sorumluluğunu en iyi şekilde yerine getirmek için çabalaması dışsal motivasyona örnek olarak verilebilir (Akbaba, 2006; Ryan ve Deci, 2000a).

İçsel ve dışsal motivasyonun dışında öğrencilerin motive olmama durumları söz konusudur. Bu durum motivasyonsuzluk olarak adlandırılmaktadır. Motivasyonsuzluk, bireylerin davranışlarını sergileyememe, davranışları ile davranışlarının sonucunda oluşacak durumlar arasında fikir yürütememe, içsel ve dışsal anlamda güdülenememe, motivasyonun var olmayışı ve bireyin özyeterliliğinin düşük olması sonucu kendinde o yeterliliği görmediği için kontrolü sağlayamama düşüncesi olarak tanımlanmaktadır. Motivasyonsuz öğrenciler de bu nedenlerden dolayı derse katılım göstermemekte ve başarı sağlayamadığı için okuldan uzaklaşmaktadır (Boiché ve Sarrazin, 2007; Ryan ve Deci, 2000a; Vallerand vd., 1992; Karagüven, 2012).

Özetlemek gerekirse motivasyon; eğitimde hedeflere ulaşabilmek için ve öğrencilerin öğrenme arzularını, meraklarını, istekleri her daim sürdürebilmeleri için gerekli olan önemli bir unsurdur. Öğrencilerin bilgi sahibi olmalarında, becerilerini gerçekleştirmelerinde, davranışta bulunarak başarıya ulaşmalarında çok büyük bir rol oynamaktadır. Bu nedenle motivasyon iç ve dış olmak üzere bireyi amaçlarına ulaştırmasında, başarıyı yakalamasında ve ömür boyu bu davranışları sürdürmesinde anahtar görevi görmektedir.

İç motivasyon, dış motivasyon ve motivasyonsuzluk durumlarına ek olarak güdülenmenin oluşmasını engelleyen veya üzerinde etkisi bulunan başka kaynaklar da bulunmaktadır. Bunlar öğrenciden kaynaklanan içsel sebeplerden olabileceği gibi dıştan gelen sebeplerden dolayı da olabilmektedir. Öğrencinin kendi içsel durumunda dolayı güdülenip güdülenmemesi kadar öğretmenin öğrenciler üzerindeki etkisi de göz ardı edilmeyecek bir öneme sahiptir. Bu nedenle öğretmenin eğitim-öğretim ortamını buna uygun olarak düzenlemesi, derslerini buna uygun olarak yapılandırması ve öğrenciyi güdüleyebilmek için derslerin içerisinde daha aktif bir rol almalarını sağlaması gerekmektedir. Derslerde aktif rol alan öğrencinin bu sayede kendine olan öz güveni artacak, motivasyonu yükselecek ve dil bilgisi konularını daha iyi anlamlandırabilecektir.

Dil bilgisi öğretimi, tam anlamıyla kusursuz ve iyi bir şekilde yapıldığı takdirde bireyin dil kurallarını aklında tutabilmesinde, kendine güvenmesinde, dili kullanma becerisinin gelişmesinde, başka bir dili kolayca öğrenmesinde, öğrendiği dile veya başka dillere karşı hoşgörü içerisinde olmasında, dili konuşan bireylerle etkili iletişim kurmasında, dilin kültürel ve bilimsel yönlerinin farkına varmasında, hatalı kullanımlar karşısında bilinçli hareket edip dili korumasında, dili doğru konuşup yazmasında, dinlediklerini / izlediklerini ve okuduklarını doğru olarak anlamlandırmasında büyük yarar sağlayacaktır (Can, 2020). Buradan hareketle dil bilgisi öğretiminde dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri de öğrencilerin dil bilgisine yönelik motivasyonlarıdır. Dil bilgisi konularını öğrenmek için içsel veya dışsal olarak güdülenmeyen bir öğrencinin dil bilgisini öğrenmesi oldukça güçtür. Öğrencinin dil bilgisine yönelik motivasyonunun düşük olması ve bundan dolayı başarısızlık yaşaması aynı zamanda Türkçe dersi akademik başarı puanını da etkilemektedir.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Alan yazın incelendiğinde motivasyon ile ilgili Türkçe (Taşgın ve Arslan, 2019; Gözüküçük ve Erdem, 2013), müzik, fen bilimleri, biyoloji gibi farklı branşlar ile ilgili farklı okul kademelerinde çalışmaların olduğu görülmektedir. Aynı zamanda Türkçenin dört temel dil becerileri olan dinlemeye (Aydın ve Demircan, 2019; Yıldırım ve Dölek, 2021), konuşmaya, okumaya (Kurnaz, 2019; Durmuş, 2014) ve yazmaya (Canitezzer, 2014; Demirtaş, Süğümlü ve Yaman, 2016) yönelik araştırmacılar tarafından geliştirilmiş veya uyarlama kapsamında yapılmış motivasyon ölçek çalışmaları da bulunmaktadır. Fakat Türkçe dersi içerisinde yer alan dil bilgisine yönelik herhangi bir motivasyon ölçeği çalışmasının olmaması bu çalışmayı ortaya koymanın çıkış noktası olmuştur. Bu nedenle alan yazın içerisinde dil bilgisine yönelik motivasyon ölçeğinin olmaması ihtiyaç dahilinde düşünülmüş ve bu konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacılar tarafından kullanılabilmesi ve alana birçok açıdan katkı sağlayabilmesi için dil bilgisine yönelik motivasyon ölçeğinin geliştirilmesine karar verilmiştir.

## 1. Yöntem

Bu çalışmada ölçek geliştirme çalışması yapıldığı için ölçek geliştirmenin aşamalarına aşağıda sırasıyla yer verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde 7. sınıfta öğrenim görmekte olan 264 kız, 236 erkek olmak üzere toplam 600 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulanan motivasyon ölçeğine samimi ve doğru cevap vermeyen 100 öğrencinin ölçekleri, araştırmanın geçerliliğine ve güvenilirliğine zarar vereceğinden dolayı çıkarılmıştır. Araştırmada 7. sınıf öğrencileriyle çalışılmasının nedeni 5 ve 6. sınıfta dil bilgisi konularını öğrenen öğrencilerin dil bilgisine yönelik belli bir bilgi ve birikime sahip olmasıdır.

### 1.1. Ölçeğin geliştirilme süreci

“Dil Bilgisi Motivasyon Ölçeği” geliştirilmeden önce ilk olarak alan yazın taraması yapılmış ve daha önce dil bilgisine yönelik geliştirilmiş bir motivasyon ölçeğinin olup olmadığına bakılmıştır. Alan yazın taraması sonucunda dil bilgisine ve aynı sınıf düzeyine yönelik hazırlanıp geliştirilmiş herhangi bir ölçeğe rastlanılmamıştır. Motivasyon ile ilgili başka alana ve konulara yönelik yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen bilgiler doğrultusunda yüksek motivasyon ve düşük motivasyon alt boyutlarını içeren 93 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Hazırlanan bu maddeler, alanında uzman 3 öğretim üyesi, 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı ve ortaokul düzeyinde görev yapmakta olan birden fazla Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan bu maddelerin her birini dil ve anlatım, yüksek motivasyon, düşük motivasyon ve 7. sınıf seviyesine uygunluk yönünden zayıf (1), geliştirilmeli (2), kabul edilebilir (3), iyi (4) şeklinde puanlamaları ve gerekli tespitlerini, ölçekte sıkça yapılan yanlışları her bir maddenin yanında verilen yere yazarak belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda maddelerin bazıları dil ve anlatım yönünden tekrardan düzenlenmiş olup araştırmanın amacına uygun olmayan ve birbirinin benzeri olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu düzenlemelerin ardından 93 maddelik taslak hâlindeki ölçek formu 53 maddeye indirilmiştir. Ölçek ‘hiç katılmıyorum’, ‘katılmıyorum’, ‘kararsızım’, ‘katılıyorum’ ve ‘kesinlikle katılıyorum’ şeklinde olup 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. Hazırlanan 53 maddelik beşli likert tipi dil bilgisi motivasyon ölçeğinin açımlayıcı faktör analizinin yapılması için 7. sınıfta öğrenim gören 247 ortaokul öğrencisine uygulama yapılmıştır. Analiz sonucunda 3, 8, 14, 29, 30 ve 34. maddeler faktör yükünün 0,30 değerinden az bulunmasından ve varyansın yüksek tutulmak istenmesinden dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Böylece dil bilgisi motivasyon ölçeğinin son hâli oluşturulmuş ve maddelerin birbiriyle kabul edilebilir derecede uyumluluk gösterdiği belirlenmiştir.

### 1.2. İşlem

Ortaokul 7.sınıf öğrencilerine araştırmanın amacıyla ilgili bilgi verilmiş ve ölçek araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerin istatistikî anlamları için SPSS (25,0) ve LISREL programları kullanılmıştır. Verilerdeki olumsuz maddeler ters kodlandığı için SPSS programında record işlemi yapılmıştır.

### 1.3. Ölçeğin geçerliği ve güvenirliği

Ölçeğin güvenirliğine Cronbach Alpha katsayısı ile bakılmıştır. 47 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.948 olarak yüksek bir iç tutarlılık elde edilmiştir. Güvenirlik katsayısı, 0 ile +1 arasında değişkenlik göstermektedir ve Nunnally (1978, s. 245), minimum 0.70 seviyesini önermektedir. Güvenirlik katsayısının 1’e yakın değerler alması istenmekte ve güvenirliğin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Madde geçerliliği kavramı test/ölçek geliştiricilere, araştırmacılara ilgili test / ölçek maddesinin ölçme amacına hizmet edip etmeme derecesi bakımından birtakım sayısal ve yargısal soru önermeleri veya ipuçları sağlamaktadır (Otbiçer Acar, 2020, s. 111). İki boyutlu ölçek maddelerinin madde geçerlik katsayısı olarak da bilenen madde-toplam korelasyonları ile Cronbach Alpha katsayıları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Madde Toplam Korelasyonları

Madde Sayısı	Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach Alfa Katsayısı	Madde Sayısı
	DM1	,523		
	DM2	,584		
	DM4	,609		
	DM5	,611		
	DM6	,655		
	DM7	,575		
	DM9	,574		
	DM10	,581		
	DM11	,589		
	DM12	,692		
	DM13	,589		
	DM16	,520		
	DM17	,689		
	DM18	,600		
	DM19	,626		
	DM20	,486		
<b>Yüksek Motivasyon</b>	DM21	,586	0,946	34
	DM22	,666		
	DM23	,535		
	DM24	,710		
	DM25	,616		
	DM26	,544		
	DM27	,701		
	DM28	,308		
	DM31	,452		
	DM32	,588		
	DM33	,581		
	DM35	,595		
	DM36	,606		
	DM37	,592		
	DM38	,540		
	DM39	,353		
	DM40	,405		
	DM41	,587		
	DM15	,507		
	DM42	,599		
	DM43	,556		
<b>Düşük Motivasyon</b>	DM44	,481	0,874	13
	DM45	,637		
	DM46	,638		
	DM47	,669		



DM48	,648
DM49	,582
DM50	,704
DM51	,315
DM52	,403
DM53	,543

Madde geçerlik göstergesi, bir ilişki katsayısı olmasından dolayı -1.00 ile +1.00 arasında değişkenlik göstermektedir. Ölçeğin madde ve toplam puanlar arasındaki ilişki katsayıları 0,308 ile 0,710 arasında değişmektedir. Tüm maddelerin madde toplam korelasyon katsayıları 0,30 değerinden yüksek bulunduğundan herhangi bir madde çıkarılmasına gerek kalmamıştır. Yüksek Motivasyon faktöründe 34 madde bulunmaktadır. Bu maddelerin iç tutarlık katsayısı 0,946'dır. Düşük Motivasyon faktöründe ise 13 madde yer almakta olup güvenilirlik katsayısı 0,874 bulunarak yüksek bir iç tutarlık elde edilmiştir. Dolayısıyla geliştirilen ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği 2 boyutlu olarak 47 madde ile sağlanmıştır. Bu bulgular ışığında dil bilgisi motivasyon ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### 1.4. Faktör Analizi

Alınan veriler SPSS ve LISREL programlarına kodlanarak ve olumsuz maddeler ters çevrilerek aktarılmış. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi ve geçerlilik çalışması için toplanan verilere SPSS 25.0 kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi ve LISREL kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin iki faktörlü olduğu belirlenmiş ve temel bileşenler yöntemiyle çözümlenmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde faktör yükünün en az 0.30 değerinden yüksek olması gerekmektedir (Field, 2013, s. 284). Ölçek geliştirme sürecinde iki faktörde yükü bulunan maddenin yükleri arasındaki farkın en az 0.10 değerinden düşük olmaması gerektiği belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2002). Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlara göre 29. madde faktör yükü 0.30'dan düşük olduğu için 3, 8, 14, 30 ve 34. maddeler ise varyansı yüksek tutmak için ölçekten çıkarılmış ve tekrar AFA yapılmıştır. Tüm maddelerin 0,45 değerinden yüksek faktör yüküne sahip olduğu gözlemlenmiş ve iki faktörlü ölçekle ölçülen özelliğin %41'nin ölçüldüğü belirlenmiştir. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin istatistiğinin (KMO) değeri 0,919, Bartlett Küresellik Testi istatistiğinin değeri ise  $\chi^2=6310.22$ ;  $sd=1081$ ,  $p<0.000$  ile anlamlı bulunmuş ve faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## 2. Bulgular

Bu bölümde yapılan ölçek geliştirme sürecinde birbiriyle bağlantı olan maddeleri ve alt boyutları ortaya koymak için doğrulayıcı (DFA) ile açımlayıcı (AFA) faktör analizlerinden ve güvenilirlik (Cronbach Alpha) analizinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

### 2.1. Açımlayıcı faktör analizine (AFA) ilişkin bulgular

Ölçek verilerinin açımlayıcı faktör analizine uygunluğu ile örneklem sayısının yeterli olup olmadığını belirlemek için 247 öğrenci üzerinde KMO (Kaiser – Meyer - Olkin) ile ölçekteki madde varyanslarının birbirinden farklı olup olmadığını belirlemek için Bartlett Küresellik Testi hesaplaması yapılmıştır. KMO ve Bartlett's testlerine yönelik bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Dil Bilgisine Yönelik Motivasyon Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği	0,919
Bartlett's Küresellik testi	Ki-kare değeri= 6310.22 Sd= 1081 p=0.000

KMO değerinin 0.50 değerinden büyük çıkması veriler için örneklem sayısının yeterli olduğunun göstergesidir (Tabachnick and Fidell, 2001, s. 430). Tablo 2 incelendiğinde Kaiser-Meyer-Olkin istatistiğinin 0,919 olduğu gözlemlenmiştir. KMO değerinin 0.919 çıkması ölçek verilerinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Bartlett küresellik testi de verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmekle birlikte Bartlett testine ilişkin elde edilen p değerinin 0.05'ten küçük bulunması değişkenlere ilişkin elde edilen varyansların birbirinden farklı olduğuna da işaret etmektedir (Gorsuch,1973). Analiz sonucuna baktığımızda  $\chi^2=6310.22$ ;  $sd=1081$ ,  $p<0.000$  ile Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. Anlamlılık değerinin  $p=.000$  olarak çıkması ise değişkenler arasında bir ilişkinin olduğunu ve korelasyon düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla bu uygulamada madde puanlarının farklı varyanslara sahip olduğu, istatistiksel düzeyde elde edilmiştir. Bir başka deyişle, ölçek verileri faktör analizine uygun ve örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Ölçekteki 47 madde üzerinde faktör analizi yapılmış ve ölçeğin madde varyansları Tablo 3'te verilmiştir.

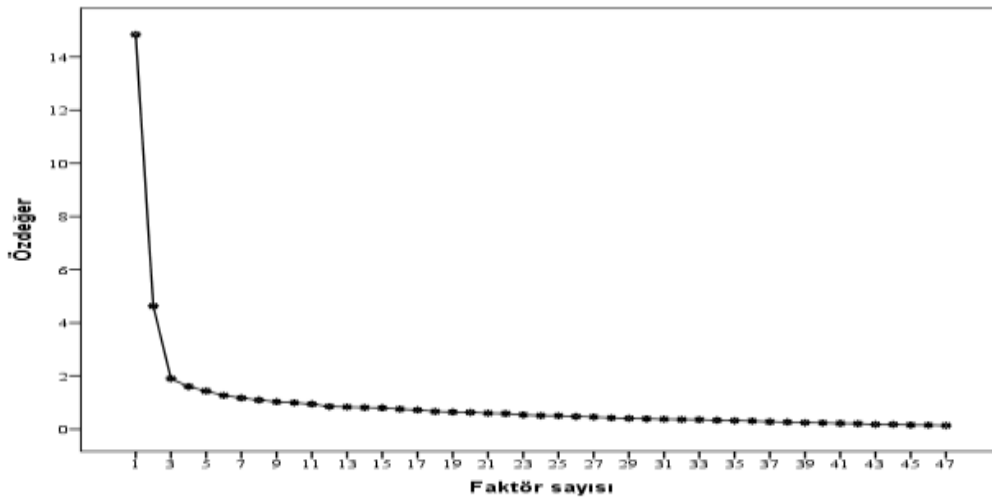
Tablo 3: Varyans Tablosu

Faktörler	Özdeğer	Açıklanan Varyans %	Birikimli Varyans %
1	14,836	31,567	31,567
2	4,634	9,859	41,425
3	1,902	4,048	45,473
4	1,605	3,416	48,889
5	1,438	3,059	51,948
6	1,273	2,709	54,657
7	1,176	2,502	57,159
8	1,099	2,338	59,497
9	1,034	2,201	61,698
10	,997	2,120	63,818
11	,948	2,016	65,834
12	,854	1,818	67,652
13	,836	1,779	69,432
14	,817	1,738	71,170
15	,804	1,711	72,881
16	,758	1,612	74,493
17	,723	1,539	76,032
18	,670	1,425	77,456
19	,649	1,381	78,838
20	,635	1,352	80,189
21	,603	1,283	81,473
22	,592	1,260	82,733
23	,539	1,146	83,879

24	,515	1,096	84,975
25	,511	1,086	86,062
26	,479	1,019	87,081
27	,460	,979	88,060
28	,430	,914	88,974
29	,411	,874	89,848
30	,392	,834	90,682
31	,380	,808	91,491
32	,367	,780	92,270
33	,362	,771	93,041
34	,340	,723	93,764
35	,325	,691	94,455
36	,310	,660	95,115
37	,284	,605	95,720
38	,269	,572	96,293
39	,249	,530	96,823
40	,238	,507	97,330
41	,222	,473	97,803
42	,212	,450	98,253
43	,182	,388	98,641
44	,182	,387	99,029
45	,159	,339	99,367
46	,156	,332	99,699
47	,141	,301	100,000

Açıklanan toplam varyans tablosu incelendiğinde 47 maddelik ölçekte bir özdeğerinden büyük dokuz, dört özdeğerinden büyük iki faktörün bulunduğu gözlemlenmiştir. Ölçeğin özdeğerlerine ve faktör sayısına ilişkin yamaç eğim grafiği Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1: Ölçeğin Özdeğerlerine İlişkin Faktör Grafiği



Şekil 1 incelendiğinde bir özdeğerinden büyük dokuz, dört özdeğerinden büyük iki faktörün olduğu gözlemlenmekte ve ölçekte baskın iki faktörün bulunduğu görülmektedir. İki faktörlü ölçekte ölçülen özelliğin %41'i ölçülmektedir.

Ölçek maddelerine ilişkin açımlayıcı faktör analizi sonucunda 47 maddelik ölçeğin sıralanmış faktör yükleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4: Sıralanmış Faktör Yükleri

	<b>Yüksek Motivasyon</b>	<b>Düşük Motivasyon</b>
DM24	,751	
DM19	,738	
DM27	,733	
DM32	,705	
DM37	,701	
DM12	,699	
DM22	,696	
DM17	,686	
DM35	,676	
DM11	,639	
DM33	,638	
DM25	,629	
DM18	,624	
DM36	,623	
DM26	,604	
DM38	,600	
DM41	,595	
DM4	,595	
DM23	,594	
DM6	,590	
DM10	,587	
DM2	,582	
DM1	,576	
DM5	,573	
DM40	,569	
DM21	,564	
DM13	,563	
DM31	,546	
DM16	,535	
DM28	,505	
DM20	,501	
DM39	,482	
DM9	,470	
DM7	,469	

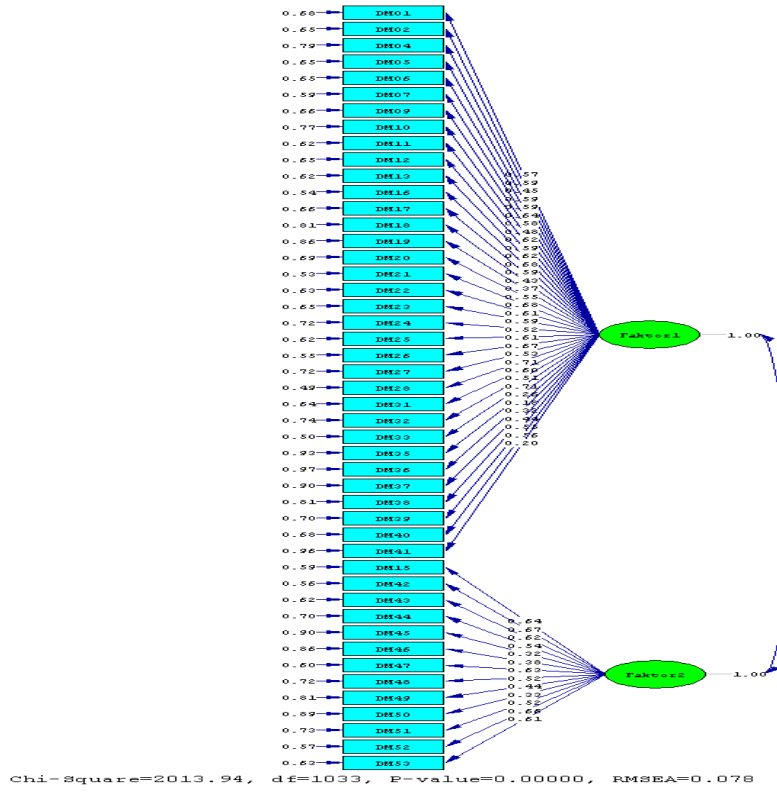
DM47	,765
DM48	,735
DM46	,728
DM50	,717
DM42	,709
DM45	,691
DM49	,676
DM43	,671
DM53	,644
DM44	,599
DM51	,522
DM15	,513
DM52	,474

Ölçek geliştirme sürecinde faktör yükünün 0.30 değerinden yüksek olmasına ve iki faktörde yükü bulunan maddelerin yükleri arasındaki farkın ise en az 0.10 değerinden düşük olmamasına dikkat edilmiştir (Field, 2013, 284; Büyüköztürk, 2002). Tablo 4 incelendiğinde tüm maddelerin 0,45 değerinden yüksek faktör yüküne sahip olduğu ve maddelerin faktör yüklerinin 0,469 ile 0,765 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Aynı zamanda madde ve toplam puanlar arasındaki ilişki katsayıları ise 0,308 ile 0,710 arasında değişmektedir. Bu bulgular ışığında her iki alt bileşene ait maddelerin geçerli olduğu, ilgili alt bileşeni temsil ettiği diğer bir ifade ile ölçeğin maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ölçtüğü ve amaca hizmet ettiği söylenebilir.

## 2.2. Doğrulayıcı faktör analizine (DFA) ilişkin bulgular

AFA sonucunda 47 maddelik ölçeğin faktöriyel yapısının doğrulaması Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile 253 öğrenciyle bir başka örnekleme sınınmıştır. DFA'ya ilişkin path diyagramı aşağıda verilmiştir:

Şekil 2: Dil Bilgisi Motivasyon Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı



Şekil 2'deki diyagram incelendiğinde 1. faktörde 34 madde, 2. faktör de ise 13 madde olduğu görülmektedir. Ölçek maddelerine ilişkin faktör yüklerinin 0.18 ile 0.71 arasında değiştiği gözlemlenmektedir. Ayrıca modele ilişkin RMSA değeri 0,78;  $p < 0,01$  olarak bulunmuştur.

Maddeler arasındaki çoklu normallik varsayımının karşılanmaması sonucunda Çapraz Ağırlıklı En küçük Kareler (Diagonally Weighted Least Squares-DWLS) yöntemiyle Asimtotik kovaryans matrisi kullanılarak parametre kestirimi yapılmıştır (Mündrilä, 2010). DFA 3, 5, 6, 8, 25 ve 26. maddelerin t değerleri anlamlı bulunmamıştır. Dolayısıyla bu maddeler ölçekten çıkarılarak 13 madde ile yeniden DFA yapılmıştır ve kalan 13 maddenin t değerleri anlamlı bulunmuştur. Ölçek maddelerine ilişkin t değerleri, faktör yükleri ve açıklanan varyans ( $r^2$ ) istatistikleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Ölçek Maddelerine İlişkin İstatistikler

	Madde No	Faktör yükü	Açıklanan varyans	t değeri
Yüksek Motivasyon	DM01	0.57	0.32	8,70
	DM02	0.59	0.35	7,95
	DM04	0.45	0.21	5,59
	DM05	0.59	0.35	7,17
	DM06	0.59	0.35	7,55
	DM07	0.64	0.41	9,05
	DM09	0.58	0.34	7,64
	DM10	0.48	0.23	6,17

DM11	0.62	0.38	8,69
DM12	0.59	0.35	7,47
DM13	0.62	0.38	7,99
DM16	0.68	0.46	7,95
DM17	0.59	0.34	7,59
DM18	0.43	0.19	5,63
DM19	0.37	0.14	4,73
DM20	0.55	0.31	7,34
DM21	0.68	0.47	9,75
DM22	0.61	0.37	8,22
DM23	0.59	0.35	6,96
DM24	0.52	0.28	7,49
DM25	0.61	0.38	8,56
DM26	0.67	0.45	8,94
DM27	0.53	0.28	7,73
DM28	0.71	0.51	9,24
DM31	0.60	0.36	8,20
DM32	0.51	0.26	6,16
DM33	0.71	0.50	10,20
DM35	0.26	0.07	2,98
DM36	0.18	0.03	1,97
DM37	0.32	0.10	3,49
DM38	0.44	0.19	5,09
DM39	0.55	0.30	6,69
DM40	0.56	0.32	7,07
DM41	0.20	0.04	2,50
DM15	0.64	0.41	8,67
DM42	0.67	0.44	8,88
DM43	0.62	0.38	7,66
DM44	0.54	0.30	6,97
DM45	0.32	0.10	3,40
DM46	0.38	0.14	4,09
DM47	0.63	0.40	7,90
DM48	0.52	0.28	7,10
DM49	0.44	0.19	4,76
DM50	0.33	0.11	3,60
DM51	0.52	0.27	6,76
DM52	0.66	0.43	9,70
DM53	0.61	0.37	8,55

İki faktörlü 47 maddelik ölçeğin model-veri uyumuna ilişkin uyum indeksleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Ölçeğin Model-Veri Uyumuna İlişkin Uyum İndeksleri

İyilik Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Sınır *	Değer
X <sup>2</sup> /sd	<5 Orta düzeyde <3 İyi uyum	2013,94 / 1033 = 1,95
GFI	>0.90	0,93
CFI	>0.90	0,99
NFI	>0.90	0,93
RFI	>0.85	0,92
S-RMR	< 0.08	0,08
RMSEA	< 0.08	0,078

**Kaynak:** Kline, (2011, s. 204-208); Baumgartner ve Homburg, (1996); Bentler, (1980).

Tablo 6'ya göre benzerlik oranı ki-kare istatistiği  $\chi^2(1033)= 2013,94$   $P<0.01$ ; Ki-kare istatistiğinin serbestlik derecesine oranı( $X^2/sd$ )=1,95; kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA)=0.078; standardize edilmiş kök ortalama kare artık (S-RMR)=0.08; karşılaştırmalı uyum endeksi (CFI)=0,99; uyum iyiliği indeksi (GFI)=0,93; normlanmış uyum endeksi (NFI)=0,93; görel uyum endeksi(RFI)=0,92 olarak hesaplanmıştır. Tüm uyum indeksleri kabul edilebilir değerlerin üstünde bulunmuştur. Böylece 47 maddelik iki boyutlu ölçeğin yapısal geçerliliği doğrulanmıştır.

### 3. Sonuç

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak “Dil Bilgisi Motivasyon Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme Kars il merkezinde yürütülmüş olup 500 öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi ve geçerlilik çalışması için toplanan verilere SPSS 25.0 kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi ve LISREL kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda madde varyanslarının toplamı ile ölçeğin özdeğerlerine ve faktör sayısına ilişkin yamaç eğim grafiğine baktığımızda bir özdeğerinden büyük dokuz, dört özdeğerinden büyük iki faktörün olduğu görülmüştür. Buradan hareketle ölçeğin iki faktörlü bir yapısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve temel bileşenler yöntemiyle çözümlenmeler yapılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde faktör yükünün 0.30 değerinden yüksek olmasına ve iki faktörde yükü bulunan maddelerin yükleri arasındaki farkın ise en az 0.10 değerinden düşük olmamasına dikkat edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlara göre 29. madde faktör yükü 0.30'dan düşük olduğu için 3, 8, 14, 30 ve 34. maddeler ise varyansı yüksek tutmak için ölçekten çıkarılmıştır. Analizler sonucunda maddelerin 0,45 değerinden yüksek faktör yüküne sahip olduğu gözlemlenmiş ve iki faktörlü ölçekle ölçülen özelliğin %41'nin ölçüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek verilerinin açımlayıcı faktör analizine uygunluğu ile örneklem sayısının yeterlilik düzeyini belirlemek ve ölçekteki madde varyanslarının birbirinden farklı olup olmadığını ortaya koymak için KMO ile Barlett Küresellik Testi yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin istatistiğine baktığımızda 0,919 değerinde olduğu görülmüştür. Barlett testi ise  $\chi^2=6310.22$ ;  $sd=1081$ ,  $p<0.000$  ile anlamlı bulunmuştur. Anlamlılık değerinin  $p=.000$  olarak çıkması ise değişkenler arasında bir ilişkinin olduğunu ve korelasyon düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu uygulamada madde puanlarının farklı varyanslara sahip olduğu, istatistiksel düzeyde elde edilmiştir. Bir başka deyişle, ölçek verileri faktör analizine uygun ve örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinin ardından ölçeğin faktöriyel yapısının doğruluğunu belirleyebilmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda iki faktörlü ölçeğin



1. faktöründe 34 madde, 2. faktöründe ise 13 madde olduğu ve ölçekteki maddelerin faktör yüklerinin 0.18 ile 0.71 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca modele ilişkin RMSA değeri 0,78;  $p < 0,01$  olarak bulunmuştur. Maddeler arasındaki çoklu normallik varsayımı karşılanmadığı için Çapraz Ağırlıklı En küçük Kareler yöntemiyle Asimtotik kovaryans matrisi kullanılarak parametre kestirimi yapılmış ve 13 maddenin t değeri anlamlı bulunmuştur. Doğrulamalı faktör analizi ile elde edilen model-veri uyumuna ilişkin uyum indeksleri  $\chi^2(1033)=2013,94$ ;  $X^2/sd=1,95$ ; RMSEA=0.078; S-RMR=0.08; CFI=0,99; GFI=0,93; NFI=0,93; RFI=0,92 olarak hesaplanmıştır. Tüm uyum indeksleri kabul edilebilir değerlerin üstünde bulunmuş ve 47 maddelik iki boyutlu ölçeğin yapısal geçerliliği kanıtlanmıştır.

Madde geçerliliğine kanıt olarak madde toplam test korelasyonları hesaplanmıştır. Madde test korelasyonlarının 0,308 ile 0,710 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı toplam ölçek için 0.948 bulunmuştur. Ölçeğin yüksek motivasyon faktörünün iç tutarlılık katsayısı 0,946, düşük motivasyon faktörünün iç tutarlılık katsayısı ise 0,874 bulunarak yüksek bir iç tutarlık elde edilmiştir. Dil bilgisi motivasyon ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmadaki bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde ölçeğin belirlenen amaca hizmet edebilecek nitelikte olduğu görülmüştür. Ölçekteki iki faktöre ve ölçek toplamına bakıldığında güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek açıklayıcı ve doğrulamalı faktör analizleri ile analiz edilmiş olup yapısal olarak geçerli ve güvenilir bulunarak teyit edilmiştir. Ölçeğin ortaokul öğrencilerinin (7. sınıf) dil bilgisine yönelik motivasyonlarını belirlemek için bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda ve farklı sınıf seviyelerinde kullanılmasıyla alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle ölçeğin ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik motivasyonlarını ortaya koymak için kullanılabileceğine ve farklı değişkenler kullanılarak araştırma yapılabileceğine kanaat getirilmiştir.

### Kaynaklar

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361
- Ardalani, S. M. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde İranlı öğrencilerin motivasyonları üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, A. ve Tasgın, A. (2019). Ortaokul öğrencileri için Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği geliştirme çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 228-249.
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161.
- Bentler, P.M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Boiché, J. ve Sarrazin, P. (2007). Motivation autodéterminée, perceptions de conflit et d'instrumentalité et assiduité envers la pratique d'une activité physique : une étude prospective sur six mois. *Psychologie Française*, 52(4), 417- 430.

- Büyükköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Can, F. (2020). Dil bilgisi öğretimi. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 108-127). Kriter Yayınevi.
- Canitezzer, A. (2014). *8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora lisans tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dellal, A. N. ve Günak, B. D. (2009). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin öğrenme motivasyonları. *Dil Dergisi*, (143), 20-41.
- Demircan, U. ve Aydın, G. (2019). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme özyeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1517-1527.
- Demirtaş, T., Sügümlü, Ü. ve Yaman, H. (2016). Writing motivation scale: A study on validity and reliability. *International Journal of Language Academy*, 4(1), 283-294.
- Dölek, O. ve Yıldırım, İ. (2021). Ortaokul öğrencileri için dinleme motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Language Academy*, 9(2), 1-16.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Z. ve Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education.
- Durmuş, G. (2014). Okuma motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 16-40.
- Erdem, A. R. ve Gözüküçük, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonları ve tutumları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 13-24.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics using SPSS*. Londra: SAGE.
- Gorsuch, R. L. (1973). Using Bartlett's significance test to determine the number of factors to extract. *Educational and Psychological Measurement*, 33(2), 361-364.
- İşigüzel, B. (2013). Almanca öğretmen adaylarının alman diline yönelik motivasyon düzeylerinin saptanması. *Turkish Studies*, 8(12), 607-614.
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademede eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 57-78.
- Karagüven, H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(4), 2599-2620.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press
- Kurnaz, H. (2019). Okuma iç motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-250.
- Kuyper, H., Van der Werf, M. P. C. ve Lubbers, M. J. (2000). Motivation, meta-cognition and selfregulation as predictors of long term educational attainment. *Educational Research and Evaluation*, 6(3), 181-205.

- Mîndrilă, D. (2010). Maximum likelihood (ML) and diagonally weighted least squares (DWLS) estimation procedures: A comparison of estimation bias with ordinal and multivariate non-normal data. *International Journal for Digital Society*, 1(1), 60-66.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. Ankara: Sevinç Matbaa.
- Otbiçer Acar, T. (2020). *Kavramları, ilkeleri ve uygulamalarıyla eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Parantez Eğitim Araştırma Danışmanlık ve Yayıncılık.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000a). Intrinsic ve extrinsic motivation: Classic definitions ve new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78
- Tabachnick, B. G. and L. S. Fidell (2001). *Using multivariate statistics*. New York: Allyn and Bacon.
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Bursalı, H. (2013). Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörlerine ilişkin görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 7-22.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal C., ve Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and motivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.

### Extended Abstract

**Motivation** is a term that remains valid, used, and significant in many fields. It is also a versatile and indispensable concept for learning, one that should not be neglected and must be considered. Therefore, there are numerous definitions and perspectives on motivation. Based on these definitions and perspectives, motivation is a driving force that prompts individuals to take action internally and externally towards their targeted behaviors, guides their actions, and ensures the continuity of their interests, desires, and achievements by influencing them in many ways.

Motivation, which holds an important place in every aspect of life and in the success and behaviors of people, also holds special significance for students within the educational process. This is because there are intentional behaviors planned and aimed to be instilled in individuals through education and teaching. As a result, motivation has become a crucial factor that must be considered throughout the educational process. Numerous approaches and theories related to motivation have been proposed to make students enthusiastic within the educational process, to ensure that students have confidence in themselves, and to maintain this confidence. When looking at these theories and approaches, it is seen that they focus on two concepts: intrinsic motivation and extrinsic motivation. If we consider intrinsic and extrinsic motivation separately, intrinsic motivation refers to the internal responses where individuals take pleasure in the activities they are interested in, feel satisfied, and continue to engage in. Extrinsic motivation, on the other hand, is more result-oriented and occurs without the individual's influence. Besides intrinsic and extrinsic motivation, there are situations where students are not motivated. This condition is referred to as amotivation. Amotivation is defined as the inability to exhibit behaviors, the inability to reason between behaviors and the outcomes of these behaviors, the inability to be motivated internally and externally, the absence of motivation, and the inability to maintain control due to low self-efficacy, resulting in the individual not seeing themselves as competent.

This study aims to develop a valid and reliable measurement tool to determine middle school students' motivation towards grammar. When the literature is reviewed, it is seen that there are studies related to motivation in different subjects such as Turkish, music, science, and biology at various school levels. There are also scale studies developed or adapted by researchers for other achievements of the Turkish language. However, the absence of any motivation scale studies specifically for grammar within the Turkish language course has been the starting point for this study.

To develop the "Grammar Motivation Scale," a simple random sampling method was used, and 600 7th-grade students from 10 public schools in the central and Kars province during the 2023-2024 academic year were selected. The responses of 100 students who did not answer the motivation scale sincerely and correctly were excluded from the study as they would damage the validity and reliability of the research. The statistical significance of the data obtained from the application was analyzed using SPSS (25.0) and LISREL programs. Since negative items in the data were reverse-coded, the record process was carried out in the SPSS program.

To determine the factor structure of the scale and conduct the validity study, confirmatory factor analysis was performed using SPSS 25.0, and exploratory factor analysis was performed using LISREL on the collected data. As a result of the analyses, the scale was found to have two factors, and analysis was performed using the principal components method. According to the results obtained from the exploratory factor analysis, item 29 was removed from the scale because its factor loading was less than 0.30, and items 3, 8, 14, 30, and 34 were removed to keep the variance high, and exploratory factor analysis was conducted again. It was observed that all items had factor loadings higher than 0.45, and it was determined that the feature measured by the two-factor scale was 41%. The Kaiser-Meyer-Olkin statistic (KMO) value of the scale was found to be 0.919, and the value of the Bartlett's Test of Sphericity was  $\chi^2=6310.22$ ;  $df=1081$ ,  $p<0.000$ , indicating that it was suitable for factor analysis.

After the exploratory factor analysis, the factorial structure of the 47-item scale was confirmed with Confirmatory Factor Analysis (CFA) using another sample of 253 students, and a path diagram related to the CFA was created. When the diagram was examined, it was seen that there were 34 items in the 1st factor and 13 items in the 2nd factor. It was observed that the factor loadings of the scale items ranged between 0.18 and 0.71. Additionally, the RMSA value for the model was found to be 0.78;  $p<0.01$ . When the fit indices for the model-data fit of the two-factor 47-item scale were examined, the chi-square statistic similarity ratio was  $\chi^2(1033)= 2013.94$   $P<0.01$ ; the ratio of the chi-square statistic to the degrees of freedom ( $X^2/df$ )=1.95; root mean square error of approximation (RMSEA)=0.078;

standardized root mean square residual (S-RMR)=0.08; comparative fit index (CFI)=0.99; goodness of fit index (GFI)=0.93; normed fit index (NFI)=0.93; relative fit index (RFI)=0.92. All fit indices were found to be above acceptable values, thus confirming the structural validity of the two-dimensional 47-item scale.

Since the item validity indicator is a correlation coefficient, it varies between -1.00 and +1.00. The correlation coefficients between the items of the scale and the total scores range from 0.308 to 0.710. There are 34 items in the High Motivation factor, with an internal consistency coefficient of 0.946. The Low Motivation factor contains 13 items, with a reliability coefficient of 0.874, indicating high internal consistency. Thus, the validity and reliability of the developed scale were ensured with 47 items in two dimensions. In light of these findings, the grammar motivation scale was found to be valid and reliable.

When the findings of this study are evaluated as a whole, it is seen that the scale is capable of serving the determined purpose. When looking at the two factors in the scale and the total scale, it is concluded that the reliability level is high. The scale was analyzed with explanatory and confirmatory factor analyses and was found to be structurally valid and reliable. It is thought that the scale will contribute to the field by being used in future studies and at different grade levels to determine the grammar motivation of middle school students (7th grade). From this point, it is concluded that the scale can be used to determine the grammar motivation of middle school students and that research can be conducted using different variables.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/3 2024 s. 1090-1112, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

**TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ OKUNABİLİRLİK VE OKUDUĞUNU ANLAMA  
AÇISINDAN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ**

**Mustafa CEYLAN\***

**Ali KIRCI\*\***

*Geliş Tarihi: 18 Mayıs 2024*

*Kabul Tarihi: 12 Eylül 2024*

**Öz**

Kapsayıcı eğitim ortamlarında en sık karşılaşılan özel gereksinimli öğrenci grubu, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerdir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çok büyük çoğunluğu okuma becerilerinde zorluk yaşamaktadırlar. Okuma becerisini etkileyen en önemli unsurlardan biri de okuma metinleridir. Bu çalışmanın amacı da 2023-2024 yılında yenilenen 5-8 sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan okuma metinlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin performansları göz önünde bulundurularak değerlendirilmesidir. Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı bu çalışmada 118 metin okunabilirlik, metin türü, ortalama sözce uzunluğu, ortalama tümce uzunluğu ve 73 metin okuduğunu anlama soruları açısından incelenmiştir. Kullanılan iki okunabilirlik formülüne göre de sınıf düzeyi ile okunabilirlik arasında paralel bir ilişki olduğu görülmektedir. Metin türü açısından altıncı sınıf dışındaki sınıf seviyelerinde bilgilendirici metinlere daha fazla yer verildiği görülmektedir. Ortalama sözce ve tümce uzunluklarının da sınıf seviyesi ilerledikçe arttığı bulgular arasında yer almaktadır. İncelenen metinlerde en sık açık soru türüne, ardından çıkarım sorularına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Türkçe ders kitapları, okunabilirlik, OSU-OTU, okuduğunu anlama, öğrenme güçlüğü.

**INVESTIGATION OF TURKISH COURSE BOOKS IN TERMS OF  
READABILITY AND READING COMPREHENSION IN THE  
CONTEXT OF LEARNING DISABILITY**

**Abstract**

The most frequently encountered group of students with special needs in inclusive education environments are students with learning disabilities. The vast majority of students with learning disabilities have difficulty in reading skills. One of the most important factors affecting reading skills is reading texts. The aim of this study is to evaluate the reading texts in the middle school Turkish textbooks, which were renewed in 2023-2024, by considering the performance of students with learning disabilities. In this study, 118 texts were analyzed in terms of readability, text type, average word length, average

\* Dr. Öğretim Üyesi; Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi. [mceylan@artvin.edu.tr](mailto:mceylan@artvin.edu.tr)

\*\* Arş. Gör.; Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi. [alikirci@artvin.edu.tr](mailto:alikirci@artvin.edu.tr)

sentence length and 73 texts were analyzed in terms of reading comprehension questions. According to the two readability formulas used, there is a parallel relationship between grade level and readability. In terms of text type, it is seen that informative texts are more common in grade levels other than the sixth grade. It is also among the findings that the average sentence and clause lengths increase as the grade level increases. In the analyzed texts, open questions were the most common type of questions, followed by inference questions. The findings were discussed within the framework of the literature in terms of students with learning disabilities.

**Keywords:** Turkish textbooks, readability, AWL-ASL, reading comprehension, learning disability.

## Giriş

Öğrenme güçlüğü terim olarak ilk defa 1963'te Samuel Kirk tarafından kullanılmıştır. Günümüzde ise en güncel öğrenme güçlüğü terimi Amerika Psikiyatri Birliği (APA) tarafından *Psikiyatrik Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması El Kitabı*'nda (DSM-V) bireylerin okuma, yazma ve matematik gibi akademik becerilerinde güçlük yaşamalarına neden olan nörogelişimsel bir bozukluk olarak geçmektedir (APA, 2018, s. 34). Öğrenme güçlüğü yaygınlığı hızla artmaktadır (USDE, 2018). Ülkemizde öğrenme güçlüğü görülme sıklığına ilişkin net veriler standartlaştırılmış ölçme araçlarının bulunmamasından kaynaklı olarak tespit edilememiştir. Ancak güncel çalışmalara bakıldığında öğrenme güçlüğü ülkemizde görülme sıklığının normal gelişim gösteren okul çağı öğrencileri içerisinde %3-15 aralığında olduğu belirtilmektedir (Başar ve Göncü, 2018; Melekoğlu, 2018, s. 25). ABD Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan raporda da öğrenme güçlüğü görülme sıklığının ülkemizdeki orana yakın olarak %5-15 aralığında olduğu belirtilmiştir (USDE, 2018). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin çeşitli akademik becerilerde birtakım problemler yaşadığı bilinmektedir (Harwell ve Jackson, 2008). Bu alanlardan birinin de okuma becerisi olduğu belirtilmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin %80'i okuma becerisinde güçlük yaşamaktadırlar (APA, 2018). Okuma, okurların yazılı ürünlerde yer alan sözcükleri ortografik, sesbilgisel, morfolojik bilgi ve becerilerini devreye sokarak çözümlerini, çözümlenen sözcükleri kelime dağarcıkları, geçmiş yaşantıları ve bilgileriyle harmanlayarak anlamlandırmalarını, son olarak da anlamlandırdıkları sözcüklerden ortaya çıkan cümleleri söz dizimsel özellikleri kapsamında analiz ederek iletilmek istenen mesaja ulaşmalarını içeren karmaşık bir süreçtir (Güldenoğlu vd., 2015). Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul yıllarının ilk üç yılında okumada ustalaşmak için çaba göstermeleri, üç yıldan sonra ise okumayı yeni bilgileri edinmede bir araç olarak kullanmaları beklenmektedir (Özbek ve Ergül, 2018). Ancak öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bu beklentiye karşılayamamaktadırlar. Bu durum öğrencilerin akıcı okuma, metin yapısı bilgisi, kelime dağarcığı gibi becerilerde güçlük yaşamalarından kaynaklanabileceği (Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001) gibi okuma metinlerinin öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun olmamaları nedeniyle ortaya çıkabileceğini de belirten çalışmalar bulunmaktadır (Odo, 2018; Wissing, Blignaut ve Van den Berg, 2016). Okuma metinleri denildiğinde ise öğrencilerin örgün eğitim hayatlarını çevreleyen ve genellikle derslerde kullanılan temel araçlardan biri olan ders kitapları akla gelmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kapsayıcı eğitim ortamlarında yer alması eğitimcilerin ders kitaplarını oluşturmalarında dikkat etmeleri gereken önemli bir konudur. Crossley vd., (2008), ders kitaplarının oluşturulmasında okunabilirlik formüllerinin

kullanılmasının kitapları hazırlayanların işlerini kolaylaştıracağını belirtmişlerdir. Uluslararası alan yazında okunabilirlik formülleri 1920'lere kadar dayanmaktayken (Yılar, 2020), ülkemizde ilk okunabilirlik formülü 1997 yılında Ateşman tarafından geliştirilmiştir. İlerleyen yıllarda Çetinkaya (2010) ve Bezirci ve Yılmaz (2010) tarafından geliştirilen çeşitli okunabilirlik formülleri de yer almaktadır. Okunabilirliğe ilişkin yapılan formül çalışmalarının temelinde uzun kelimelerin kısa kelimelere göre daha zor okunduğu ve uzun cümleleri okumanın kısa cümlelere oranla daha karmaşık olduğu varsayımı yer almaktadır (Crossley vd., 2008). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2021 yılında yayımlanan "Ders Kitaplarında Okunabilirlik" isimli raporda okunabilirlik; daha önceden edinilen bilgilere yer verildiği, okur ile yazarın sağlıklı etkileşim kurmasına özen gösteren, belirli bir amacı olan ve beyinde gerçekleşen karmaşık bir süreç anlamlandırma süreci olarak tanımlanmaktadır. Tanımda da belirtildiği gibi okunabilirlik okunan metinlerin anlaşılması için ön koşullardan biridir. Tüm bu bilgilerden yola çıkarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilir olması son derece önemlidir.

Okumanın tanımının yanı sıra okunabilirliğin tanımında ortak amaç olarak okuduğunu anlamının yer aldığı görülmektedir. Okuma becerisinde %80 oranında başarısızlık yaşayan öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki performansları da tipik gelişim gösteren akranlarına göre önemli ölçüde düşüktür. Bu öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalar da büyük çoğunlukla ders kitapları üzerinden yürütülmektedir (Bryce, 2011). Bu yüzden ders kitaplarının yalnızca okuma becerisi için değil okuduğunu anlama becerisinin gelişimi için de özenle oluşturulması gerekmektedir (Crossley vd., 2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler var olan zayıf kavram gelişimi, genelleme, bellek, algılama güçlükleri, bilişsel ve üst bilişsel becerilerindeki sorunlardan dolayı okuduğunu anlama becerilerinde güçlük yaşamaktadırlar (Güzel Özmen, 2014, s. 341; Quinn vd., 2020). Okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde anlam bulma, anlamı kavrama ve edinilen bilgilerin analizini yaparak değerlendirme aşamaları işe koşulmaktadır (Yıldız ve Melekoğlu, 2020). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini edinebilmek için metin hakkında düşünme, seçim yapma, karar verme, yorumlama, analiz ve değerlendirme yapma gibi bilişsel becerileri göstermeleri gerekmektedir (Güzel Özmen, 2014, s. 346-347). Okuduğunu anlamının değerlendirilmesi için ise kullanılan yöntemlerin başında okuduğunu anlama soruları gelmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde metinlerin yanı sıra metinlere ilişkin soru türlerinin de önemli etkisi bulunmaktadır (Day ve Park, 2005). Soru türleri metinde açıkça belirtilen açık sorular, cevabı metin içerisinde yer alan ancak açıkça belirtilmeyen kapalı sorular ve okurların ön bilgi ve yaşam deneyimlerini göz önünde bulundurarak yanıtlayabilecekleri çıkarım soruları olmak üzere üç türde ele alınmaktadır (Best vd., 2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metinlere ilişkin açık sorularda (Bahap Kudret ve Baydık, 2016), kapalı sorularda (Quinn vd., 2020) ve çıkarım sorularında (Barnes vd., 2015; Hall ve Barnes, 2017) tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük performans sergiledikleri belirtilmektedir. Soru türlerine ilişkin deneyimlerin de ders kitapları aracılığıyla kazandırıldığı düşünüldüğünde ders kitaplarında yer alan metinlerin tüm soru türlerini barındırması gerekmektedir.



Alan yazın incelendiğinde ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından inceleyen çok sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür (Acar ve Karakuş, 2022; Bağcı Dağdeviren ve Küçüktepe, 2022; Bora ve Arslan, 2021; Çarkıt ve Bahadır, 2022; Çiftçi vd., 2007; Okur ve Arı, 2013; Özçetin ve Karakuş, 2020). Ancak bu çalışmalar 2023-2024 yılında okutulmaya başlanan Türkçe ders kitaplarını içermemektedir. Ayrıca alan yazında ders kitaplarında yer alan metinlerin okuduğunu anlama sorularını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma güncel (2023-2024) eğitim öğretim kitapları üzerinden yürütüldüğü, okuduğunu anlama sorularını incelenmesini ve kapsayıcı eğitim ortamında yer alan öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından metinleri ve soru türlerini değerlendirilmesini amaçladığı için diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmaktadır.

1. Ders kitaplarında yer alan metinlerin metin türü dağılımı sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Ders kitaplarının okunabilirlik düzeyleri okunabilirlik formüllerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ders kitaplarındaki metinlere ilişkin okuduğunu anlama sorularının soru türlerine göre dağılımı nedir?
4. Ders kitaplarındaki metinlere ilişkin okuduğunu anlama sorularının türleri sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin okunabilirlik düzeyleri ve etkinlik sorularının incelenmesini amaçlayan bu çalışmada ilgili dokümanların analiz edilmesi için nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Söz konusu araştırma yöntemi araştırılması amaçlanan olgu yahut olaylar hakkındaki yazılı materyallerin incelenmesini kapsamaktadır (Şimşek, 2009). Söz konusu durumun müdahale edilmeden betimlenmesi amaçlanmaktadır. Betimsel araştırmalar doğası gereği incelenen durumun mümkün olduğunca doğru ve tam olarak tanımlanmasına hizmet etmektedir (Büyüköztürk vd., 2013, s. 25). Gerçekleştirilen çalışmada da okunabilirlik düzeyleri ve etkinlik sorularının özellikleri müdahale etmeksizin tanımlanmaya çalışılmıştır.

### 2.2. İnceleme Nesnesi

Araştırma kapsamına dâhil edilecek kitapların belirlenmesi için öncelikle Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca 2023-2024 eğitim-öğretim yılında okullarda okutulması için onaylanmış ders kitapları belirlenmiş hemen akabinde ise Türkiye'nin farklı bölgelerinden 15 öğretmen ile görüşülerek mevcut eğitim-öğretim döneminde ders kitabı olarak kullanılan yayınevlerine ait kitapların künnyeleri teyit edilmiştir. Bu bağlamda 2023-2024 eğitim öğretim yılında ortaokul Türkçe ders kitabı olarak okutulması uygun görülen Koza Yayınlarına ait 5. sınıf, Anka Yayınevine ait 6. sınıf, Dörtel Yayıncılığa ait 7. sınıf ve Ferman Yayıncılığa ait 8. sınıf Türkçe ders kitapları araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamındaki ders kitaplarının okunabilirliklerinin belirlenmesi için kitaplarda yer alan bilgilendirici ve öyküleyici metinler tespit edilmiş, dinleme metinleriyle birlikte şiir türündeki metinler araştırma kapsamının dışında

bırakılmıştır. Ders kitaplarında bulunan toplamda 118 metin ve 73 metinde bulunan okuduğunu anlama sorusunun incelendiği bu araştırmanın veri toplama süreci doküman incelemesiyle sağlanmıştır.

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Metinlerin okunabilirliklerinin incelenmesi için alan yazında sıklıkla tercih edilen Ateşman (1997) ve Çetinkaya Uzun'un (2010) formülleri kullanılmıştır. Her iki formülde de ilk aşamada metinlerdeki seslem, sözcük ve cümle sayılarının belirlenerek ortalama sözcük (OSU) ve tümce (OTU) uzunlukları belirlenmektedir. Daha sonrasında ise hesaplanan OSU ve OTU araştırmacılar tarafından belirlenen katsayılara göre birtakım matematiksel işleme tabi tutularak okunabilirlik puanları (OP) hesaplanmaktadır. OSU, OTU ve OP hesaplamalarına ilişkin formüller aşağıda verilmiştir.

Ortalama sözcük uzunluğu (OSU):  $\text{Toplam seslem sayısı} / \text{Toplam sözcük sayısı}$

Ortalama tümce uzunluğu (OTU):  $\text{Toplam sözcük sayısı} / \text{Toplam tümce sayısı}$

Ateşman formülüne göre okunabilirlik puanı:  $OP = 198,825 - (40,175 \times OSU - 2,610 \times OTU)$

Çetinkaya Uzun formülüne göre okunabilirlik puanı:  $OP = 118,823 - 25,987 \times OSU - 0,971 \times OTU$

Yukarıdaki formüllerde de görüldüğü üzere okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesi için ortalama sözcük ve tümce uzunluğu önem teşkil etmektedir. Bu nedenle Ateşman (1997), Flesch'in (1948) İngilizce için geliştirdiği formülünü Türkçeye uyarlarken dilin kendi iç dinamiklerini de değerlendirerek sözcük ve tümce uzunluğu temelindeki metin zorluk derecelerinin verilerini de güncellemiştir. Ateşman'a (1977) göre sözcük uzunluğu 2.2 olan metin kolay, 2.6 olan metin normal, 3 olan metin ise zordur. Tümce uzunluğu açısından ise tümce uzunluğu 4 olan metin kolay, 10 olan metin normal, 30 olan metin ise zordur. Tüm bu formüller dikkate alınarak yapılan hesaplamalar sonucunda elde edilen veriler, aşağıdaki tabloda gösterilen sınıflamalar dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 1: Ateşman ve Çetinkaya Uzun'a Göre Okunabilirlik Puanları

Ateşman Formülü Düzeyleri		Çetinkaya Uzun Formülü Düzeyleri	
Puan	Derece	Puan	Okuma Düzeyi
90-100	Çok Kolay	51+	Bağımsız Okuma
70-89	Kolay		
50-69	Orta Güçlükte	35-50	Eğitsel Düzey
30-49	Zor		
0-29	Çok Zor	0-34	Engelli Düzey

### 2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanması için birtakım önlemler alınmıştır. Araştırmacıdan kaynaklı oluşabilecek yanlılığı elimine etmek amacıyla metinler üç farklı uzman tarafından incelenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen verilerin birbirleriyle tutarlılığını incelemek ve araştırmanın güvenirliliğini sağlamak için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlilik formülü [ $\text{Güvenirlilik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$ ] kullanılmıştır. Uygulama sonrasında araştırmanın güvenirliliği %88 olarak hesaplanmış, görüş ayrılığı ortaya çıkaran

değerler üç uzmanın bir araya gelmesiyle tekrardan incelenmiş ve görüş birliğine varılmıştır. Araştırmanın geçerliğini arttırmak için ise aktarılabirlik kavramı (Lincoln & Guba, 1985, s. 163) dikkate alınarak araştırmanın raporlanma aşamasında sürecin şeffaf bir şekilde açıklanması sağlanmıştır.

### 3. Bulgular

Ortaokul Türkçe ders kitaplarının incelendiği bu çalışmada elde edilen verilerin bulguları sınıf düzeylerine göre raporlaştırılmıştır.

#### 3.1. Beşinci Sınıf Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 13'ü öyküleyici, 16'sı bilgilendirici metin olmak üzere toplam 29 okuma metninin incelemesi gerçekleştirilmiştir. Tablo 2'de de görüldüğü üzere bu metinlerin OSU'ları 2.2 ile 2.97, OTU'ları ise 4.9 ile 25.3 arasında değişmektedir. Metinlerin geneli dikkate alındığında ortalama sözcük uzunluğunun 2.63, ortalama tümce uzunluğunun 9.2 olduğu söylenebilir. Ateşman'ın formülüne göre incelenen toplam 29 metnin on üçü kolay, on ikisi orta güçlükte, ikisi çok kolay, ikisi zor okunabilirlik değerine sahiptir. Söz konusu on üç kolay metnin onu öykü, üçü bilgilendirici metin türünde; on iki orta güçlükteki metnin onu bilgilendirici, ikisi öyküleyici metin türünde; çok kolay metinlerin biri öyküleyici diğerinin ise bilgilendirici metin türünden, zor okunabilirlik değerine sahip metinlerin her ikisinin de bilgilendirici metin türünde olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler dikkate alındığında öyküleyici metinlerin daha çok kolay okunabilirlik düzeyinde olduğu, bilgilendirici metinlerin ise orta güçlükte okunabilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 2: Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunan Metinlere İlişkin Hesaplamalar

Sıra	Metin Adı	Metin Türü	Soru Türü	OSU	OTU	A OPU	Ç-U OPU	Derece	Okuma Düzeyi
1	Eskiciyle Para Babası	Öyküleyici	3 K 1 A 1 Ç	2.48	7.3	80.1	47.3	Kolay	Eğitsel Düzey
2	Aile Toplum Dünya ilişkisi	Bilgilendirici	3 K 2 Ç	2.60	14.5	56.5	37.2	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
3	Yoldaki Kaya	Öyküleyici	-	2.80	5.6	71.7	40.6	Kolay	Eğitsel Düzey
4	Abdullah Dedem	Öyküleyici	-	2.85	5.4	70.2	39.5	Kolay	Eğitsel Düzey
5	Dersimiz: Atatürk	Bilgilendirici	3 A	2.76	8	67.1	39.3	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
6	Elâzığlı Hasan Onbaşı	Öyküleyici	-	2.72	6.2	73.4	42.1	Kolay	Eğitsel Düzey
7	Atatürk'ü Son Görüşüm	Bilgilendirici	-	2.72	6.7	72.1	41.6	Kolay	Eğitsel Düzey
8	Mengenli Aşçı Kamil	Öyküleyici	-	2.68	7.7	71.1	41.7	Kolay	Eğitsel Düzey
9	İki Kardeşin Fedakârlığı	Öyküleyici	3 A 1 Ç	2.56	10.2	69.4	43.4	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
10	Dünyanın En İyi Öğretmeni	Bilgilendirici	-	2.64	7.7	72.7	42.7	Kolay	Eğitsel Düzey

11	Dostluğun Türleri	Bilgilendirici	2 A 2 Ç 1 K	2.56	12.5	63.4	40.2	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
12	Yarın İçin	Bilgilendirici	-	2.6	4.9	81.6	46.5	Kolay	Eğitsel Düzey
13	Dedem Korkut Öyküleri Üzerine	Bilgilendirici	-	2.85	9.7	59	35.3	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
14	Padişaha Su Hediye Eden Adam	Öyküleyici	3 A 1 K	2.44	8.1	79.7	47.5	Kolay	Eğitsel Düzey
15	Hacivat ile Karagöz	Öyküleyici	-	2.20	7	92.7	54.9	Çok Kolay	Bağımsız Okuma
16	Her Masalın Başı	Bilgilendirici	-	2.20	25.3	44.4	37.1	Zor	Eğitsel Düzey
17	Küçük Çam Ağacı	Öyküleyici	3 A 1 K 1 Ç	2.60	8.3	72.7	43.2	Kolay	Eğitsel Düzey
18	Dünyanın Beyaz Devleri Buzullar	Bilgilendirici	4 A 1 Ç	2.93	9.8	55.5	33.2	Orta Güçlük	Engelli Düzey
19	Atıkları Tanıyoruz	Bilgilendirici	-	2.76	10.5	60.5	36.9	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
20	Mavi Eşofmanlı Adam	Öyküleyici	1 A 2 Ç	2.64	5.7	77.9	44.7	Kolay	Eğitsel Düzey
21	Olimpiyat Oyunları	Bilgilendirici	5 A	2.8	11.2	57.1	35.2	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
22	Hastalık Nedir?	Bilgilendirici	-	2.97	13.3	44.8	28.7	Zor	Engelli Düzey
23	Bir Bilim İnsanı Neler Yapar?	Bilgilendirici	3 A 1 K 1 Ç	2.60	10.3	67.5	41.3	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
24	Zaman İçinde Gezerken Gördüklerimiz	Öyküleyici	5 A 1 K	2.68	6.6	73.9	42.8	Kolay	Eğitsel Düzey
25	İğnenin Deliği	Öyküleyici	-	2.4	7.3	83.4	49.4	Kolay	Eğitsel Düzey
26	Ayak İzlerinin Esrarı	Öyküleyici	-	2.72	10.1	63.2	38.4	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
27	Çocukluğun Değeri	Bilgilendirici	3 A 1 K 1 Ç	2.72	10.5	62.1	37.9	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
28	Ünlü Ressam	Bilgilendirici	4 A 1 Ç	2.24	5.5	94.5	55.3	Çok Kolay	Bağımsız Okuma
29	Bir Düş Yolcusu	Bilgilendirici	-	2.68	9.9	65.3	39.6	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey

Ateşman'ın formülüne göre 5. sınıf Türkçe ders kitabında en zor metnin "Her Masalın Başı", en kolay metnin ise "Ünlü Ressam" başlıklı metin olduğu görülmektedir. Tüm metinlerin

okunabilirlik puanlarının aritmetik ortalaması alındığında ise 69.1 okunabilirlik puanı ile orta güçlükte okunabilirlik derecesine ulaşılmaktadır. Çetin Uzun'un formülüne göre ise yirmi beş metin eğitsel düzey, iki metin bağımsız okuma, iki metin ise engelli düzeydedir. Diğer bir ifadeyle ders kitabında bulunan metinlerin büyük bir çoğunluğu eğitsel düzeyde okunabilirliğe sahiptir. Bağımsız okuma düzeyinde olan metinlerin biri bilgilendirici diğeri öyküleyici, engelli düzeydeki metinlerin her ikisi de bilgilendirici metin türündedir. Metinler içerisinde okunabilirlik puanlarına göre en kolay metin olarak ifade edilebilecek olan "Her Masalın Başı" başlıklı metin Ateşman'ın formülüne göre en kolay metinle uyurken en zor metnin farklı olarak "Hastalık Nedir?" başlıklı metin olduğu görülmektedir. Çetin Uzun'un formülüne göre hesaplanan okunabilirlik puanlarının aritmetik ortalaması dikkate alındığında ise 41.5 puan ile eğitsel düzeyi işaret ettiği görülmektedir. Etkinliklerde yer alan okuduğunu anlama soruları açısından Tablo 2 incelendiğinde ise söz konusu metinlerin on dördünde toplam 65 okuduğunu anlama sorusuna yer verildiği görülür. Bu soruların kırkı açık soru, on üçü çıkarım sorusu, on ikisi ise kapalı sorudur.

### 3.2. Altıncı Sınıf Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular

Altıncı sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 24 öykü, 13 bilgilendirici olmak üzere toplam 37 metin araştırma soruları dikkate alınarak incelenmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur. Metinlerin ortama sözcük uzunlukları 2.32 ile 2.93 arasında, ortalama tümce uzunları ise 5 ile 16.4 arasında değişmektedir. Metinlerin geneli dikkate alındığında ortalama sözcük uzunluğunun 2.64, ortalama tümce uzunluğunun 9.1 olduğu söylenebilir. Ateşman'ın formülüne göre bu değerler normal bir okuma metninde olması gereken değerlerdir. Söz konusu 37 metin okunabilirlik açısından değerlendirildiğinde metinlerin on yedisi orta güçlükte, on yedisi kolay, ikisi zor, biri çok kolaydır. On yedi orta güçlükteki metnin dokuzu bilgilendirici, sekizi öyküleyici; on yedi kolay güçlükte olan metnin on beşi öyküleyici, ikisi bilgilendirici; zor metinlerin her ikisi de bilgilendirici, çok kolay metin ise öyküleyici metin türündedir. Bu veriler dikkate alındığında öyküleyici metinlerin daha çok kolay okuma düzeyinde olduğu görülmektedir. Tüm metinler içerisinde 90.8 okunabilirlik puanı ile en kolay okunabilirlik düzeyine sahip olan "Bayram Yeri" başlıklı metin de bu durumu desteklemektedir. İncelenen metinler arasında 41.5 okunabilirlik puanı ile "Çanakkale Geçilmez" başlıklı bilgilendirici metnin en zor okuma derecesine sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 3: Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunan Metinlere İlişkin Hesaplamalar

Sıra	Metin Adı	Metin Türü	Soru Türü	OSU	OTU	A OPU	ÇU OPU	Derece	Okuma Düzeyi
1	İbiş ile Memiş	Öyküleyici	3 A 2 K 4 Ç	2.52	7.6	77.7	46	Kolay	Eğitsel Düzey
2	Çocuklar Babaları Hakkında Ne Düşünürler	Bilgilendirici	2 A 1 K 1 Ç	2.56	6.6	78.8	45.9	Kolay	Eğitsel Düzey
3	Samimilik	Bilgilendirici	2 A 1 K 3 Ç	2.85	9.9	58.5	35.1	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
4	Ziyaret	Öyküleyici	1 A 1 K 4 Ç	2.68	5	78.1	44.3	Kolay	Eğitsel Düzey
5	Mehmet'in Merhameti	Öyküleyici	3 A 1 K 2 Ç	2.56	6.3	79.5	46.2	Kolay	Eğitsel Düzey

6	Çanakkale Geçilmez	Bilgilendirici	-	2.85	16.4	41.5	28.9	Zor	Engelli Düzey
7	Anadolu İmececi	Öyküleyici	-	2.60	7.1	75.8	44.4	Kolay	Eğitsel Düzey
8	Amerikalı Bir Çocuktan Mustafa Kemal'e Mektup Var	Öyküleyici	5A	2.76	8	67.1	39.3	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
9	Kût'ül Amâre	Öyküleyici	-	2.76	7.2	69.2	40.1	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
10	Akılcılık, Bilimcilik, Gerçeklik	Bilgilendirici	2 A 2 K 2 Ç	2.68	12	59.8	37.5	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
11	Şımarık Fil	Öyküleyici	2 A 2 K	2.52	5.8	82.4	47.8	Kolay	Eğitsel Düzey
12	Küçük Prens	Öyküleyici	4 A 2 K 3 Ç	2.52	6.4	80.9	47.1	Kolay	Eğitsel Düzey
13	Adil Ülke	Öyküleyici	2 A 2 K 1 Ç	2.44	8.2	79.4	47.5	Kolay	Eğitsel Düzey
14	Demokrasi ve Temel İlkeleri	Bilgilendirici	2 A 2 K	2.89	13	48.8	31.1	Zor	Engelli Düzey
15	Bayram Yeri	Öyküleyici	2 A 1 K 3 Ç 3 A	2.28	6.3	90.8	53.5	Çok Kolay	Bağımsız Okuma
16	Göç Destanı	Öyküleyici	2 K 1 Ç	2.44	9.8	75.2	45.9	Kolay	Eğitsel Düzey
17	Öyle Denmez	Öyküleyici	4 K 1 Ç	2.32	6.7	88.1	52	Kolay	Bağımsız Okuma
18	Yankı	Öyküleyici	1 K 2 Ç	2.48	5.1	85.9	49.9	Kolay	Eğitsel Düzey
19	Bizim Akdeniz Erenler Pınarı	Bilgilendirici	-	2.68	13.5	55.9	36.1	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
20	Efsanesi Mimar	Öyküleyici	2 A 2 K 1 Ç 3 A	2.89	10.1	56.4	33.9	Orta Güçlük	Engelli Düzey
21	Sinan'la Bir Gün	Öyküleyici	1 K 1 Ç	2.56	5.8	80.8	46.7	Kolay	Eğitsel Düzey
22	Fotoğraflarda Kalan Anılar Yazmak Bir Yaşam Biçimi	Bilgilendirici	1 K 4 Ç 1 A	2.64	9.4	68.2	41.1	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
23	Bir Kış Öyküsü	Bilgilendirici	3 K 3 Ç	2.93	11.4	51.4	31,6	Orta Güçlük	Engelli Düzey
24	Son Martı	Öyküleyici	-	2.60	6.8	76.6	44.7	Kolay	Eğitsel Düzey
25	Gökyüzünde ki Ateş: Kutup Işıkları	Öyküleyici	2 A 2 K 1 Ç	2.60	6.5	77.4	44.9	Kolay	Eğitsel Düzey
26	Ormanlarımı z	Bilgilendirici	-	2.80	12.5	53.7	33.9	Orta Güçlük	Engelli Düzey
27	Arının Sırrı	Öyküleyici	3 A 2 K 3 Ç	2.80	11.6	56.1	34.8	Orta Güçlük	Engelli Düzey
28		Öyküleyici	-	2.44	11.6	70.5	44.2	Kolay	Eğitsel Düzey

29	Devasa Hayalim Cern Gezisi Notları	Bilgilendirici	2 A 4 K 3 Ç	2.60	11.5	64.4	40.1	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
30	Ampülün İlk Yanışı	Öyküleyici	1 A 2 K 1 Ç	2.60	9.4	69.8	42.1	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
31	Lagari Hasan Çelebi ve Dünyanın İlk Roket Denemesi	Öyküleyici	3 A 1 K 2 Ç	2.60	9.7	69.1	41,9	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
32	Astronotlar Yazı Yazmak İsterse	Bilgilendirici	-	2.72	12.1	58	36.4	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
33	Esmeralda'nın Şarkısı	Öyküleyici	2 A 3 K 3 Ç	2.64	12	61.4	38,6	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
34	Kahvaltının Önemi	Bilgilendirici	2 A 2 K 2 Ç	2.56	8.3	74.3	44,2	Kolay	Eğitsel Düzey
35	Hem Spor Hem Dans Jimnastik	Bilgilendirici	3 A 2 K 3 Ç	2.72	10.5	62.1	37.9	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
36	Beden ve Akıl	Öyküleyici	-	2.64	6.8	75	43.7	Kolay	Eğitsel Düzey
37	Atatürk'ün İlk Olimpiyat Şampiyonumuz Yaşar Erkan'a Telgrafı	Öyküleyici	2 A 2 K	2.80	9.2	62.3	37.1	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey

Ateşman'ın formülüne göre tüm metinlerin okunabilirlik puanlarının aritmetik ortalaması hesaplandığında 69.2 puana ulaşılmakta ki bu puan orta güçlük derecesine karşılık gelmektedir. Çetin Uzun'un formülüne göre 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler incelendiğinde yirmi dokuz metnin eğitsel düzey, altı metnin engelli düzey, iki metnin ise bağımsız okuma düzeyinde olduğu söylenebilir. Eğitsel düzeyde olan yirmi dokuz metnin yirmisi öyküleyici, dokuzu bilgilendirici; engelli düzeyde olan altı metnin dördü bilgilendirici, ikisi öyküleyici, bağımsız düzeyde olan iki metnin ise her ikisi de öyküleyici metin türündedir. Çetin Uzun'un formülüne göre hesaplanan okunabilirlik puanları açısından metinler değerlendirildiğinde Ateşman'ın sonuçlarına benzer şekilde 28.9 okunabilirlik puanı ile en zor metnin "Çanakale Geçilmez", 53.5 okunabilirlik puanı ile en kolay metnin "Bayram Yeri" olduğu belirlenmiştir. Kitapta yer alan tüm metinlerin okunabilirlik puanlarının aritmetik ortalaması ise 41.5 puan ile eğitsel düzeye karşılık gelmektedir. Tablo 3'teki soru türü sütunu incelendiğinde ise yirmi sekiz metinde toplam 164 okuduğunu anlama sorusuna yer verildiği görülmektedir. Bu soruların elli dokuzu açık, elli biri kapalı, elli dördü ise çıkarım sorusudur.

### 3.3. Yedinci Sınıf Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular

Yedinci sınıf Türkçe ders kitabındaki 14 bilgilendirici, 10 öyküleyici metin olmak üzere toplam 24 metin incelenmiştir. Metinlerin OSU'ları 2.36 ile 2.97, OTU'ları ise 4.8 ile 20.5 arasında değişmektedir. Tüm metinlerin OSU ve OTU aritmetik ortalamaları sırasıyla 2.65 ve 9.7 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin Ateşman'ın formülündeki normal bir metnin sahip olması gereken ortalama sözcük ve tümce uzunluklarına yakın değerler olduğu söylenebilir. Ateşman'ın

okunabilirlik derecelerine göre metinler değerlendirildiğinde on dördünün orta güçlükte, onunun kolay, birinin zor olduğu söylenebilir. Orta güçlükte olan onu bilgilendirici, dördü öyküleyici; kolay derece olarak sınıflandırılan metinlerin altısı öyküleyici üçü bilgilendirici; zor metnin ise bilgilendirici olduğu görülmektedir. Bu veriler dikkate alındığında bilgilendirici metinlere göre öyküleyici metinlerin daha kolay okunabilirlik düzeylerine sahip olduğu ifade edilebilir. Metinler zorluk ve kolaylık derecesi açısından incelendiğinde ise 37.7 okunabilirlik puanı ile en zorunun “Teknolojinin Yarattığı Bisiklet” başlıklı metin olduğu, en kolayının 83.4 okunabilirlik puanı ile “Görüşme” başlıklı metin olduğu söylenebilir. Tüm metinlerin okunabilirlik puanlarının aritmetik ortalaması alındığında ise 67 puanla çıkan sonuç 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin genel ortalamasının orta güçlükte olduğunu göstermektedir.

Tablo 4: Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunan Metinlere İlişkin Hesaplamalar

Sıra	Metin Adı	Metin Türü	Soru Türü	OSU	OTU	A OPU	ÇU OPU	Derece	Okuma Düzeyi
1	Dost Acı Söylemeli	Bilgilendirici	2 A 2 K 2 Ç	2.89	11.1	53.7	32,9	Orta Güçlük	Engelli Düzey
2	Eskici	Öyküleyici	2 A 1 K 3 Ç	2.68	9.2	67.1	40.2	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
3	Anadolu'da Kilim Demek	Bilgilendirici	-	2.68	9.4	66.6	40.1	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
4	Arıları Sulama Vakfı	Bilgilendirici	4 A 1 K 1 Ç	2.72	6.5	72.6	41.9	Kolay	Eğitsel Düzey
5	Lokman Hekim	Bilgilendirici	1 K 1 A	2.36	8.9	80.8	48.9	Kolay	Eğitsel Düzey
6	Hürriyet Güneşi: 15 Temmuz Demokrasi Zaferi	Bilgilendirici	-	2.64	12.6	59.9	38	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
7	Babam, Mustafa Kemal'i Kendi Evladı Gibi Severdi	Bilgilendirici	-	2.68	8.7	68.4	40.7	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
8	Atatürk Dumlupınar'da	Bilgilendirici	-	2.72	10.4	62.4	38	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
9	Van Gölü'nün Şafağı	Öyküleyici	6 A 1 K 1 Ç	2.97	5.8	64.4	36	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
10	Bir Kelaynak Anlatıyor	Bilgilendirici	2 A 2 K 1 Ç	2.68	6.3	74.7	43	Kolay	Eğitsel Düzey
11	Vatandaşlık Görevleri	Bilgilendirici	2 A 3 Ç 1 K	2.68	9.8	65.6	39.7	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
12	Kefil	Öyküleyici	Soru yok	2.60	7.4	75.1	44	Kolay	Eğitsel Düzey



13	Selim	Öyküleyici	Serbe st okum a	2.48	8.3	77.5	46	Kolay	Eğitsel Düzye
14	Jimnastik Dersinde	Öyküleyici	3 A 1 K	2.64	8.5	70.6	42	Kolay	Eğitsel Düzye
15	Görüşme	Öyküleyici	-	2.56	4.8	83.4	47.6	Kolay	Eğitsel Düzye
16	Acemi Güreşçi	Öyküleyici	-	2.52	5.5	83.2	48	Kolay	Eğitsel Düzye
17	En Besleyici Yiyecek Hangisidir?	Bilgilendirici	-	2.52	14.1	60.8	39,6	Orta Güçlük	Eğitsel Düzye
18	En İyi Arkadaş	Öyküleyici	2 A 2 K 2 Ç	2.64	6.9	74.8	43,5	Kolay	Eğitsel Düzye
19	Çeşmibülbülün Esrarı	Bilgilendirici	-	2.68	13	57.2	36,5	Orta Güçlük	Eğitsel Düzye
20	Sahne Canlanan Oyuncak: Kukla	Bilgilendirici	-	2.64	12.3	60.7	38.3	Orta Güçlük	Eğitsel Düzye
21	İletişim Araçları	Bilgilendirici	5 A 1 Ç	2.76	10.6	60.3	36.8	Orta Güçlük	Eğitsel Düzye
22	Martı Jonathan Livingston	Öyküleyici	-	2.56	10.5	68.8	42.1	Orta Güçlük	Eğitsel Düzye
23	Teknolojinin Yarattığı Bisiklet	Bilgilendirici	-	2.68	20.5	37.7	29.3	Zor	Engelli Düzye
24	Kamyon	Öyküleyici	-	2.68	10.8	63	38.7	Orta Güçlük	Eğitsel Düzye

Çetin Uzun'un formülü dikkate alınarak Tablo 4'teki veriler incelendiğinde yirmi iki metnin eğitsel, iki metnin engelli düzey olduğu görülmektedir. Engelli düzey olarak sınıflandırılan her iki metin de bilgilendirici, eğitsel düzeydeki metinlerin ise on ikisi bilgilendirici, onu öyküleyici metindir. Çetin Uzun'un formülüne göre en zor okunabilirlik düzeyine sahip metin Ateşman'ın formülüne göre yapılan hesaplamayla aynı şekilde 29.3 okunabilirlik puanı olan "Teknolojinin Yarattığı Bisiklet" başlıklı metindir. Fakat en kolay okunabilirlik düzeyine sahip olarak nitelendirilebilecek metin Ateşman'ın formülünün uygulanması sonucu ulaşılan metinden farklı olarak 48.9 okunabilirlik puanı ile "Lokman Hekim" başlıklı metindir. 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki incelenen metinlerin okunabilirlik puanlarının aritmetik ortalaması hesaplandığında 40.5 puanla ortalamanın eğitsel düzeyi işaret ettiği söylenebilir. Söz konusu metinlerde bulunan okuduğunu anlama soruları incelendiğinde ise 10 metinde toplam 55 sorunun yer aldığı görülmektedir. Bu soruların yirmi dokuzunun açık, on ikisinin kapalı, on dördünün çıkarım sorusu olduğu ifade edilebilir.

### 3.4. Sekizinci Sınıf Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular

Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 15 bilgilendirici, 13 öyküleyici olmak üzere toplam 28 okuma metni araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Yapılan incelemeler sonrasında ders kitabındaki metinlerin OSU'larının 2.48 ile 3 arasında, OTU'larının 4.6 ile 19 arasında değiştiği tespit edilmiştir. İncelemeye konu olan tüm metinlerin aritmetik ortalamaları hesaplandığında ise ortalama sözcük uzunluğunun 2.7, ortalama cümle uzunluğunun 10.1 olduğu görülmektedir. Bu veriler Ateşman'ın formülüne göre normal bir okuma metninde bulunması gereken değerlerdir. Tablo 5'teki metinler okunabilirlik dereceleri açısından incelendiğinde 28 metnin on sekizinin orta güçlükte, sekizinin kolay, ikisinin zor okuma derecesine sahip olduğu söylenebilir. Orta güçlükte okunabilirlik puanına sahip olan metinlerin on üçü bilgilendirici, beşi öyküleyici; kolay okunabilirlik puanına sahip olanların tümü öyküleyici; zor metinlerin ise bilgilendirici metin türünde olduğu görülmektedir. Metin türü ve okunabilirlik puanları ilişkisi değerlendirildiğinde ise orta güçlük ve üzerinden okuma zorluğuna sahip olan metinlerin çoğunlukla bilgilendirici metin, kolay okunabilirlik puanına sahip olanların ise öyküleyici metin türünde olduklarını söylemek mümkündür. Ateşman'ın formülüne göre okunabilirlik puanı açısından en zor metin 41.6 puan ile "Sosyal Medya Bağımlılığı" başlıklı bilgilendirici metin, en kolay metin ise 84 puan ile "Ressam İçin Zili Çalın" başlıklı öyküleyici metindir. Metinlerin tümüne ait okunabilirlik puanlarının aritmetik ortalaması ise 63.9 puana ile 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin genel ortalamasının orta güçlükte olduğunu göstermektedir.

Tablo 5: Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunan Metinlere İlişkin Hesaplamalar

Sıra	Metin Adı	Metin Türü	Soru Türü	OSU	OTU	A OPU	ÇU OPU	Derece	Okuma Düzeyi
1	Forsa	Öyküleyici	1 A 2 K 2 Ç	2.68	5.7	76.3	43.6	Kolay	Eğitsel Düzey
2	Türkçenin Söz Denizinde-Sevmek	Bilgilendirici	1 A 2 K 2 Ç	2.76	12.2	56.1	35.3	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
3	Anadolu'da Tuzun da Bir Sözü Var	Öyküleyici	-	2.48	7.4	79.9	47.2	Kolay	Eğitsel Düzey
4	Kırmızı Renkli Komşumuz	Bilgilendirici	3 A 2 K	2.64	12.3	60.7	38.3	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
5	Beyaz Diş	Öyküleyici	2 A 3 K	2.60	9.7	69.1	41.9	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
6	Kestane	Bilgilendirici	-	2.76	12.2	56.1	35.3	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
7	Kuş Bakışı	Bilgilendirici	3 A	2.80	9.2	62.3	37.1	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
8	Türk Plastik Sanatları	Bilgilendirici	1 A 1 K 3 Ç	2.76	12.3	55.8	35.2	Orta Güçlü	Eğitsel Düzey
9	Ergenekon Destanı	Öyküleyici	2 A 1 K 2 Ç	2.52	6.6	80.4	46.9	Kolay	Eğitsel Düzey
10	Güldüren Gerçek: Nasreddin Hoca	Bilgilendirici	-	2.68	13.1	57	36.6	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey
11	Kültür Dili	Bilgilendirici	3 K	2.60	11.5	64.4	40.1	Orta Güçlük	Eğitsel Düzey

12	Duatepe	Öyküleyici	3 A 2 K	2.56	9.7	70.7	42.9	Kolay	Eğitsel Düzye
13	Atatürk ve Millî Eğitim	Bilgilendirici	2 A 1 K 2 Ç	2.68	15.1	51.7	34.5	Orta Güçlük	Engelli Düzye
14	Memleketin Hayatı Söz Konusu	Öyküleyici	1 A 2 K	2.89	7.3	63.7	36.6	Orta Güçlük	Eğitsel Düzye
15	Selim'i Anarım	Öyküleyici	2 A 3 K	2.56	5.7	81.1	46.8	Kolay	Eğitsel Düzye
16	Birey- Toplumsallık	Bilgilendirici	3 K 2 Ç	2.89	11.2	53.5	32.8	Orta Güçlük	Engelli Düzye
17	Çömlekçi Baba	Öyküleyici	-	2.60	6.8	76.6	44.7	Kolay	Eğitsel Düzye
18	Birlikte Başarıyoruz	Bilgilendirici	1 A 2 Ç	3	7.7	57.8	33.1	Orta Güçlük	Engelli Düzye
19	Kahvaltının Önemi	Bilgilendirici	4 A 1 Ç	2.60	11.2	65.1	40.4	Orta Güçlük	Eğitsel Düzye
20	Lokman Hekim'in Masalı	Öyküleyici	4 A 1 K	2.64	9.3	68.5	41.2	Orta Güçlük	Eğitsel Düzye
21	Olimpiyatların Öyküsü	Bilgilendirici	2 A 1 K	2.93	11.7	50.6	31.3	Orta Güçlük	Engelli Düzye
22	Ressam İçin Zili Çalım	Öyküleyici	4 A 1 K	2.56	4.6	84	47.8	Kolay	Eğitsel Düzye
23	Geleneksel El Sanatları Çarşısı	Öyküleyici	3 A 1 K 1 Ç	2.80	13.2	51.9	31.2	Orta Güçlük	Engelli Düzye
24	Bir Kış Öyküsü	Öyküleyici	-	2.60	6.5	77.4	44.9	Kolay	Eğitsel Düzye
25	Müziği Neden Severiz?	Bilgilendirici	2 A 1 K	3.01	11.1	48.9	29.8	Zor	Engelli Düzye
26	Robotlar	Bilgilendirici	5 A	2.85	8.4	62.4	36.6	Orta Güçlük	Eğitsel Düzye
27	Pastör'ün Savaşı	Öyküleyici	2 A 3 K	2.56	11.5	66	41.1	Orta Güçlük	Eğitsel Düzye
28	Sosyal Medya Bağımlılığı	Bilgilendirici	-	2.68	19	41.6	30.7	Zor	Engelli Düzye

Tablo 5'teki okuma metinleri Çetin Uzun'un formülü dikkate alınarak değerlendirildiğinde yirmi sekiz metnin yirmi birinin eğitsel okuma düzeyinde, yedi metnin ise engelli okuma düzeyinde olduğu söylenebilir. Okunabilirlik puanı hesaplaması engelli düzeyi işaret eden yedi metnin altısı bilgilendirici, biri öyküleyici; okunabilirlik puanı eğitsel düzeyi işaret eden yirmi bir metnin ise on ikisi öyküleyici, dokuzu bilgilendirici metin türündedir. Eğitsel düzeye göre daha zor okunabilirliğe sahip engelli düzey metinlerin biri hariç bilgilendirici metinlerden oluştuğu söylenebilir. Bu metinler arasında Çetin Uzun'un formülüne göre en zor metin Ateşman'ın formülüne göre belirlenen metinden farklı olarak 29.8 puan ile bilgilendirici metin türündeki "Müziği Neden Severiz?" başlıklı metindir. En kolay okunabilirlik düzeyine sahip olan metin ise Ateşman'ın formülünün sonucu ile paralel bir biçimde 47.8 puan ile "Ressam İçin Zili Çalım" başlıklı öyküleyici metindir. 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tüm metinler hakkında genel bir değerlendirmenin yapılabilmesi açısından okunabilirlik puanları ortalaması hesaplandığında ise 38.7 puan ile genel ortalamanın eğitsel düzeyi gösterdiği söylenebilir. Söz konusu metinlerin okuduğunu anlama soruları incelendiğinde 22 metnin etkinlik bölümünde yer

alan 98 soru tespit edilmiştir. Bu soruların kırk sekizi açık, otuz üçü kapalı, on yedisi ise çıkarım sorusudur.

#### 4. Sonuç ve Öneriler

Ortaokul Türkçe ders kitaplarının incelendiği bu çalışmada ilk olarak ele alınan bulgu kitaplarda yer alan metin türüdür. Sınıf düzeyleri dikkate alındığında altıncı sınıf ders kitabı dışındaki kitaplarda bilgilendirici metinlere daha fazla yer verildiği görülmektedir. Ancak altıncı sınıf ders kitaplarındaki öyküleyici metinlere bilgilendirici metinlere kıyasla neredeyse iki kat daha fazla yer verildiği görülmektedir. Bu durum araştırmacılar merak uyandırmakla birlikte herhangi bir neden veya gerekçe olarak sunulmamaktadır. Alan yazında öyküleyici metinlerin bilgilendiricilere göre daha kolay okunabildiği ve anlaşılabilirliğini belirten çalışmalar yer almaktadır (Best vd., 2008; Denton vd., 2015). Bilgilendirici metinlerin anlatımlarının daha sade oluşunun yanı sıra yeni sözcükleri ve kavramları barındırmalarından dolayı anlaşılabilirliği öyküleyici metinlere göre daha güçtür (Beers ve Nagy, 2011; Collins vd., 2020). Hem tipik gelişim gösteren hem de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma deneyimleri arttıkça okuma becerilerinde ustalaşmaları beklendik bir durumdur (Mar vd., 2021). Bu da altıncı sınıf kitapları dışındaki kitaplarda bilgilendirici metinlerin daha fazla yer almasını açıklar niteliktedir. Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmalarda öğrencilerin öyküleyici metinleri bile akranlarına oranla daha düşük performans sergileyerek okudukları belirtilmektedir (Saenz ve Fuchs, 2008). Ayrıca öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metin türü ayrımı yapabilmeleri okuduğunu anlama becerilerini etkilemektedir (Cain ve Oakhill, 2006). Ders kitapları düşünüldüğünde daha kolay olarak nitelendirilen öyküleyici metinlerde başarısız olan öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere daha fazla zorlanacakları bilgilendirici metinlerin yoğun olarak sunulması ne kadar doğrudur tartışılması gerekmektedir.

Çalışmanın bulgularından söz dizimine ilişkin ortalama sözce uzunluğu (OSU) bulguları incelendiğinde hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinlerde OSU'nun sınıf düzeyine göre arttığı görülmektedir. Alan yazında tipik gelişim gösteren öğrencilerin oluşturdukları metinlerdeki OSU'nun sınıf düzeyi ilerledikçe arttığını gösteren boylamsal çalışmalar bulunmaktadır (Hulme vd., 2015; Nagy vd., 2014; Truckenmiller vd., 2020). Foorman ve arkadaşları (2018), ilkokuldan liseye kadar 2938 öğrencinin söz dizimi ve sözcük dağarcığı becerilerini incelemiştir. Araştırmacılar, söz dizimi becerilerinin yıllar içerisinde gelişme gösterdiğini ve söz diziminin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkisi olduğunu bulgulamışlardır. Alan yazında tipik gelişim gösteren öğrencilerle yapılan çalışmaların yanı sıra okumada güçlük yaşayan öğrencilerle yürütülmüş çalışmalar da yer almaktadır (Bahap Kudret ve Baydık, 2016; Catts vd., 1999; Nagy vd., 2014; Seçkin Yılmaz ve Sarı, 2020). Bu çalışmaların ortak bulguları arasında okuma güçlüğü olan öğrencilerin akranlarına oranla okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde daha düşük performans sergiledikleri görülmektedir. Ayrıca Nagy ve arkadaşları (2014), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin OSU'larına ait özelliklerinin tipik gelişim gösteren akranlarına oranla daha düşük olduğundan dolayı okuma akıcılıklarının ve okuduğunu anlama becerilerinin akranları seviyesinde olmadığını belirtmişlerdir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda ortaokul kitaplarındaki metinlerin normal gelişim gösteren öğrenciler için uygun olduğunu ancak kapsayıcı eğitimin büyük bir kısmını oluşturan öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için uygun olmadığını söylemek mümkündür.

İncelenen değişkenlerden bir diğeri de metinlerde yer alan ortalama tümce uzunluğudur. Ortalama tümce uzunluğu (OTU), sözcük dağarcığına ilişkin bilgi vermektedir. Öğrencilerin sözcük dağarcıkları ise okuma akıcılığı, ifade edici dil becerileri ve yazma becerileri hakkında bilgi vermektedir (Cain ve Oakhill, 2011; Delimehmet Dada ve Ergül, 2020). İncelenen metinlerdeki OTU'ların her iki metin türünde de sınıf düzeyiyle doğru orantılı olarak değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Ancak iki metin türünde de sınıf düzeyinin çok üzerinde tümce uzunlukları olduğu söylenebilir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bellek sorunları göz önünde bulundurulduğunda bu durum bir dezavantaj oluşturmaktadır (Soğancı, 2023). Foorman ve arkadaşları (2018) ilkokul ve lise aralığındaki öğrencilerle yaptıkları çalışmada öğrencilerin sözcük dağarcıklarının sınıf düzeyleri ile orantılı olarak arttığını belirtmişlerdir. Bilgilendirici metinlerin öyküleyici metinlere göre daha fazla tümce sayısından oluşması da alan yazını destekler niteliktedir. Örneğin; Elleman vd., (2019) okuma ve sözcük dağarcığı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaları derledikleri çalışmalarında bilgilendirici metinlerin öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirdiğini ama okuma akıcılığında öyküleyici metinlere oranla daha düşük performans gösterilmesine neden olduğunu vurgulamışlardır. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından bakıldığında ise alan yazında sınıf düzeyinin ilerlemesi ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük dağarcığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirten çalışmalar vardır (Cain ve Oakhill, 2011). Bu çalışmada ise metin sayılarının istatistiksel analiz için yeterli olmamasından dolayı OTU'ların metin türü ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenememiştir. Ancak alan yazında yer alan ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük dağarcığının akranlarına oranla düşük olduğunu ifade eden çalışmalar, incelenen kitaplarda yer alan eserlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere uygun olmadığının düşünülmesine neden olmaktadır (Cain ve Oakhill, 2011; Sönmez vd., 2017).

Sözcükler için hece, kelime ve cümlelerle yapılan bir diğer inceleme de okunabilirliktir. Ateşman (1997), okunabilirliği yazılı olarak sunulan metinlerin okurlar tarafından ne ölçüde anlaşıldığı olarak tanımlamıştır. Alan yazındaki çalışmalar okunabilirliğin sınıf seviyesi ile orantılı olarak değiştiğini belirtmektedir (Çakıroğlu, 2015; Okur ve Arı, 2013). Bu çalışmada okunabilirlik hesaplamaları Ateşman (1997) ve Çetin (2010) formülleri kullanılarak yapılmıştır. Ateşman formülüne göre çalışmada yer alan öyküleyici metinlerin tamamına yakını kolay okunabilir nitelikte, bilgilendirici metinler ise orta güçlüktedir. Sınıf düzeyi değişse de metinlerin aynı düzeyde kalmalarının düzeylerin hesaplanmasında yer verilen aralığın geniş olmasından kaynaklı olduğu düşünölmektedir. Temur (2002), beşinci sınıf öğrencilerinin oluşturdukları metinleri aynı sınıf seviyesindeki ders kitapları ile kıyaslamıştır. Araştırmacı öğrencilerin ders kitapları ile aynı seviyede okunabilir metinler oluşturduklarını belirtmiştir. Ancak alan yazında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yürütölmüş çalışmalarda farklı bulgular yer almaktadır. Ceylan (2023), öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişen dört, altı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı ürünlerini karşılaştırmıştır. Çalışmada tipik gelişim gösteren öğrencilerin sınıf seviyelerinde metinler yazdıkları, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ise sınıf seviyelerinde metinler yazamadıkları ve sınıf seviyesi ilerledikçe metinlerle sınıf seviyesi arasındaki farkın arttığı belirtilmiştir. Ateşman formülü kullanılarak yapılan çalışmalara göre ders kitaplarında yer alan metinlerin her ne kadar tipik gelişim gösteren öğrenciler için uygun olsa da öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için uygun olmadığını söylemek mümkündür.

Okunabilirliğin hesaplanmasında kullanılan bir diğer formöl de Çetin (2010) tarafından geliştirilen formöldür. Bu formöle göre yapılan hesaplamalarda ders kitaplarında yer alan hem

öyküleyici hem de bilgilendirici metinlerin eğitsel okuma düzeyinde oldukları görülmektedir. Tüm sınıf düzeylerinde metinlerin çoğunluğunun eğitsel düzeyde olması ilgi çekici bir durumdur. Alan yazında öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirten çalışmalar yer almaktadır (Berninger vd., 2009; Ceylan, 2023). Ayrıca Graham (2010), tipik gelişim gösteren farklı sınıf seviyelerindeki 42 öğrenciyi incelediği çalışmada sınıf seviyesi ilerledikçe okunabilirliğin de ilerlediğini belirtmiştir. Ancak ders kitaplarındaki metinlerde hem öğrenme güçlüğü olan hem de tipik gelişim gösteren öğrencileri kapsayan metinlerin olmaması bir eksiklik olarak nitelendirilebilir. Pek çok çalışmada öğrencilerin yeni deneyimler edinebilmeleri için eğitsel düzeyde metinlerle çalışılması gerektiği belirtilse de ders kitaplarının tüm düzeyleri kapsamaması gerekmektedir (Zorbaz, 2007). Çakıroğlu (2015) ilkökul ders kitaplarındaki metinleri okunabilirlik açısından incelemiş ve öğretmenlerden metinlere ilişkin görüş almıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından uygun olmadığını, öğrencilere göre ağır metinlerin fazla olduğunu belirtmişlerdir. İlgili çalışmada da metinlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencileri kapsamadığı görülmektedir. İki çalışma arasında sekiz yıl geçmiş olması ve bu süreçte ders kitaplarının iki defa yenilenmiş olması göz önünde bulundurulduğunda beklenen ilerlemenin olmaması üzücü bir durumdur.

Okumanın nihai hedefinin okuduğunu anlama olduğu düşünüldüğünde ders kitaplarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri için önemi son derece fazladır. Okuduğunu anlamamanın ölçülmesinde kullanılan en etkili yöntemlerden biri de okuduğunu anlama sorularıdır. İncelenen kitaplarda en fazla açık sorular olarak ifade edilen cevabı metin içerisinde açık olarak belirtilen soru türüne yer verildiği görülmektedir. Soğancı (2023), dördüncü sınıf ders kitaplarını incelediği çalışmada metinlerde yer alan soruların basit ve açık sorular olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da açık sorular çoğunlukta olsa da metinlerde kapalı ve çıkarım sorularına da yer verilmektedir. Bu durum ortaokula geçen öğrencilere yönelik hazırlanan ders kitaplarında okuduğunu anlama sorularının gelişim evrelerine göre oluşturulduğunu düşündürtebilir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde ise durum böyle değildir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açık sorularda akranlarından farklı performanslar sergilemezken, metinlerde yanıtı açıkça verilmeyen soruları yanıtlamada tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük performans sergilemektedirler (Boulware Gooden vd., 2007; Brandão ve Oakhill, 2005). Metinlerde yer verilen bir diğer soru türü ise metinlerde yer alan bilgilerden yola çıkılarak çıkarım yapılmasını gerektiren sorulardır. Bu tür sorular açık sorulardan sonra en sık karşılaşılan türdür. Öğrencilere çıkarımda bulunma ve yorum yapma becerilerinin kazandırılması için pratik şansı veren bu sorular öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için maalesef çok zorlayıcıdır (Brandão ve Oakhill, 2005; Eason vd., 2012). Alatl (2023), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini soru türüne göre incelemiştir. Araştırmacı öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin en fazla çıkarım yapmaları gereken sorularda zorlandıklarını ve tipik gelişim gösteren akranlarından daha düşük performans sergilediklerini belirtmiştir. Bu durumun öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel becerilerde yaşadıkları sorunlardan kaynaklandığı alan yazındaki çalışmalarda belirtilmektedir (Eason vd., 2012; Garcia ve Cain, 2014).

Ders kitaplarının metin türü dağılımı, söz dizimi, sözcük dağarcığı, okunabilirlik ve okuduğunu anlama soruları açısından incelendiği bu çalışmada kapsayıcı eğitim ortamlarında en sık karşılaşılan öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından değerlendirmeler yapılmıştır. Daha önce yapılan araştırmalar ilkökul Türkçe ders kitaplarının öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için

uygun olmadığı belirtilmiştir (Çakıroğlu, 2015; Soğancı, 2023). Bu çalışmada yenilenen ortaokul Türkçe ders kitapları pek çok açıdan incelenmiş ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın kitaplarda yer alan metinlerle yürütülmüş olması bir sınırlılıktır, Türkçe öğretmenlerinin 2023-2024 eğitim yılında yenilenen kitaplara yönelik görüşlerinin incelenmesi önerilmektedir. Yapılan incelemelerde öyküleyici metinlerin çoğunluğunun kolay okunabilir düzeyde ancak bilgilendirici metinlerin orta güçlükte olduğu görülmüştür. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hem okumaya hem de okuduğunu anlamaya odaklanmalarının zor olacağından bilgilendirici metinlerin sınıf düzeyine göre kolay okunabilirden zora doğru sıralanması önerilmektedir. İncelenen bir diğer unsur da okuduğunu anlama sorularıdır. Okuduğunu anlama soru türlerine bakıldığında açık sorulardan hızlı bir şekilde çıkarım sorularına geçiş yapıldığı görülmektedir. İki soru türü arasında yer alan metinde cevabı açıkça yer almayan kapalı soruların sayılarının artırılarak kademeli bir geçişin yapılması önerilmektedir.

### Kaynaklar

- Acar, S. ve Karakuş, N. (2022). Türkçe ve Türk kültürü 5-8. seviye ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 189-203. Doi:10.54979/turkegitimdergisi.1112789.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *DSM-V Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. Washington DC: American Psychiatric Association
- Ateşman, E. (1997). Measurement of readability in Turkish. *Language Journal*, 58, 71-74.
- Bahap Kudret, Z. ve Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(03), 317-346. Doi:10.21565/ozelegitimdergisi.268558.
- Barnes, M. A., Ahmed, Y., Barth, A. & Francis, D. J. (2015). The relation of knowledge-text integration processes and reading comprehension in 7th-to 12th-grade students. *Scientific Studies of Reading*, 19(4), 253-272. Doi:10.1080/10888438.2015.1022650.
- Başar, M. ve Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206.
- Beers, S. F. & Nagy, W. E. (2011). Writing development in four genres from grades three to seven: Syntactic complexity and genre differentiation. *Reading and Writing*, 24, 183-202. Doi:10.1007/s11145-010-9264-9.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Augsburger, A. & Garcia, N. (2009). Comparison of pen and keyboard transcription modes in children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 32(3), 123-141. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2307/27740364>
- Best, R. M., Floyd, R. G. & McNamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading psychology*, 29(2), 137-164. Doi:10.1080/02702710801963951.
- Bezirci, B. ve Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 12(3), 49-62.

- Bora, A. ve Arslan, M. A. (2021). Türkçe ders (5, 6, 7, 8) kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(1), 222-236.
- Boulware Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A. & Joshi, R. M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. *The Reading Teacher*, 61(1), 70-77.
- Brandão, A. C. P. & Oakhill, J. (2005). "How do you know this answer?" Children's use of text data and general knowledge in story comprehension. *Reading and Writing*, 18, 687-713. Doi:10.1007/s11145-005-5600-x.
- Bryce, N. (2011). Meeting the reading challenges of science textbooks in the primary grades. *The Reading Teacher*, 64(7), 474-485. Doi:10.1598/RT.64.7.1.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. baskı). Ankara: Pegem.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal Of Educational Psychology*, 76(4), 683-696. Doi:10.1348/000709905X67610.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of learning disabilities*, 44(5), 431-443. Doi: 10.1177/002221941141410.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X. & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies Of Reading*, 3(4), 331-361. Doi:10.1207/s1532799xssr0304\_2.
- Ceylan, M. (2023). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı ürünlerinin okunabilirlik ve okunaklılık açısından incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (2), 141-155. Doi:10.19160/e-ijer.1214549.
- Collins, A. A., Compton, D. L., Lindström, E. R. & Gilbert, J. K. (2020). Performance variations across reading comprehension assessments: Examining the unique contributions of text, activity, and reader. *Reading and Writing*, 33(3), 605-634. Doi:10.1007/s11145-019-09972-5.
- Crossley, S. A., Greenfield, J. & McNamara, D. S. (2008). Assessing text readability using cognitively based indices. *Tesol Quarterly*, 42(3), 475-493.
- Çakıroğlu, O. (2015). Evaluating the readability levels of elementary school textbooks regarding students with learning disabilities. *Elementary Education Online*, 14(2), 671-681. Doi:10.17051/io.2015.31984.
- Çarkıt, C. ve Bahadır, H. İ. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitapları millî mücadele ve Atatürk teması metinlerinin okunabilirlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(1), 103-111. Doi:10.30703/cije.949768.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. ve Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.



- Dağcı Dağdeviren, Ş. ve Küçüktepe, C. (2022). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki serbest okuma metinlerinin okunabilirlik düzeylerinin farklı yaklaşımlara göre hesaplanması ve sonuçların karşılaştırılması. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 5(2), 17-34.
- Day, R. R. & Park, J. S. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60-73.
- Delimehmet Dada, Ş. ve Ergül, C. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 1-22. Doi:10.21565/ozelegitimdergisi.544840.
- Denton, C. A., Enos, M., York, M. J., Francis, D. J., Barnes, M. A., Kulesz, P. A., ... & Carter, S. (2015). Text-processing differences in adolescent adequate and poor comprehenders reading accessible and challenging narrative and informational text. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 393-416.
- Eason, S. H., Goldberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. C. & Cutting, L. E. (2012). Reader-text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 515. Doi:10.1037/a0027182.
- Elleman, A. M., Oslund, E. L., Griffin, N. M. & Myers, K. E. (2019). A review of middle school vocabulary interventions: Five research-based recommendations for practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(4), 477-492. Doi:10.1044/2019\_LSHSS-VOIA-18-0145.
- Foorman, B. R., Petscher, Y. & Herrera, S. (2018). Unique and common effects of decoding and language factors in predicting reading comprehension in grades 1-10. *Learning and Individual Differences*, 63, 12-23. Doi:10.1016/j.lindif.2018.02.011.
- García, J. R. & Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research*, 84(1), 74-111. Doi:10.3102/0034654313499616.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320. Doi:10.3102/003465430710022.
- Graham, S. (2010). Handwriting still counts. *American Educator*, 33, 20-27.
- Güldenöglü, B., Kargin, T. & Miller, P., (2015). Examining the sentence comprehension skills of students with and without reading difficulties. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-100.
- Güzel Özmen, R. (2014). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 332-367). Ankara: Pegem.
- Hall, C. & Barnes, M. A. (2017). Inference instruction to support reading comprehension for elementary students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 52(5), 279-286. Doi:10.1177/1053451216676799.
- Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Lervag, A. & Snowling, M. J. (2015). The foundations of literacy development in children at familial risk of dyslexia. *Psychological science*, 26(12), 1877-1886. Doi:10.1177/0956797615603702.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

- Mar, R. A., Li, J., Nguyen, A. T. & Ta, C. P. (2021). Memory and comprehension of narrative versus expository texts: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 28, 732-749. Doi:10.3758/s13423-020-01853-1.
- Melekoğlu, M. A. (2018). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu and O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (4. Baskı). (s. 1-32). Ankara: Vize.
- Nagy, W. E., Carlisle, J. F. & Goodwin, A. P. (2014). Morphological knowledge and literacy acquisition. *Journal of learning disabilities*, 47(1), 3-12. Doi:10.1177/0022219413509967.
- Odo, D. M. (2018). A comparison of readability and understandability in second language acquisition textbooks for pre-service EFL teachers. *Journal of Asia TEFL*, 15(3), 750-765. Doi:10.18823/asiatefl.2018.15.3.12.750.
- Okur, A. ve Arı, G. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 12(1), 202-226.
- Özbek, A. B. ve Ergül, C. (2018). İlkokul 4. sınıf ders kitaplarının okunabilirliklerinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 653-668. Doi:10.17860/mersinefd.398401.
- Özçetin, K. ve Karakuş, N. (2020). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 175-190.
- Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y., Roberts, G., Menzel, A. J. & Schatschneider, C. (2020). Differential codevelopment of vocabulary knowledge and reading comprehension for students with and without learning disabilities. *Journal of educational psychology*, 112(3), 608-627. Doi:10.1037/edu0000382.
- Seçkin Yılmaz, Ş. ve Sarı, K. R. (2020). Disleksili olan ve olmayan öğrencilerin sözel dil becerilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1680-1688. Doi:10.24106/kefdergi.3896.
- Soğancı, S. (2023). Evaluation of a Turkish textbook in terms of students with learning disabilities. *International Journal of Education, Technology and Science*, 3(4), 1161-1175.
- Sönmez, E., Haznedar, B. ve Babür, N. (2017). Fonolojik farkındalık ve sözcük bilgisinin yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, 13-14 Mayıs 2016, Ankara, s. 85 - 91.
- Şimşek, H. (2009). Methodical problem in the researches of educational history. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(1), 33-51. Doi:10.1501/Egifak\_0000001136.
- Temur, T. (2002). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler ile öğrenci kompozisyonlarının okunabilirlik düzeyleri açısından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Truckenmiller, A., Shen, M. ve Sweet, L. E. (2020). The role of vocabulary and syntax in informational written composition in middle school. *Reading and Writing*, 88(3), 1-33.
- U.S. Department of Education. (2018). *40th annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*, Washington, DC: Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs.
- Wissing, G. J., Blignaut, A. S. & Van den Berg, K. (2016). Using readability, comprehensibility and lexical coverage to evaluate the suitability of an introductory accountancy textbook to its readership. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 46, 155-179. Doi:10.5774/46-0-205

- Yılar, M. B. (2020). 9. sınıf coğrafya ders kitabında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 1126-1146.
- Yıldız, M. ve Melekoğlu, M. A. (2020). Investigation of studies on reading comprehension skills of individuals with specific learning disabilities, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(3), 1274-1303. Doi:10.17679/inuefd.770066.
- Zorbaz, K. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101.

### Extended Abstract

Eighty percent of students with learning disabilities have difficulty in reading skills (APA, 2018). The inclusion of students with learning disabilities in inclusive education environments is an important issue that educators should pay attention to when creating textbooks. Crossley, Greenfield, and McNamara (2008) stated that the use of readability formulas in the creation of textbooks will facilitate the work of those who prepare the books.

The performance of students diagnosed with learning disabilities, who experience 80% failure in reading skills, is significantly lower than their typically developing peers in reading comprehension skills. The studies conducted to improve the reading comprehension skills of these students are mostly based on textbooks (Bryce, 2011). Therefore, textbooks should be carefully designed not only for reading skills but also for the development of reading comprehension skills (Crossley, Greenfield, & McNamara, 2008).

In addition to the texts, the types of questions related to the texts also have a significant effect on the reading comprehension skills of students with learning disabilities (Day & Park, 2005). It is reported that students with learning disabilities show lower performance than their typically developing peers in open questions (Bahap Kudret & Baydık, 2016), closed questions (Quinn et al., 2020) and inference questions (Barnes, Ahmed, Barth, & Francis, 2015; Hall & Barnes, 2017). Considering that experiences related to question types are gained through textbooks, the texts in textbooks should include all question types.

When the literature is examined, it is possible to find many studies that examine the readability of texts in Turkish secondary school textbooks (Acar & Karakuş, 2022; Bağcı Dağdeviren & Küçüktepe, 2022; Bora & Arslan, 2021; Çarkıt & Bahadır, 2022; Özçetin & Karakuş, 2020; Okur & Arı, 2013; Çiftçi et al., 2007). However, these studies do not include Turkish textbooks that started to be taught in 2023-2024. In addition, there is no study in the literature that examines the reading comprehension questions of the texts in the textbooks. This study differs from other studies because it was conducted on the current (2023-2024) textbooks, aimed to examine the reading comprehension questions and to evaluate the texts and question types in terms of students with learning disabilities in an inclusive education environment.

In this study, which aims to investigate the readability levels of reading texts and activity questions in Turkish secondary school textbooks, the document analysis method, one of the qualitative research methods, was used to analyse the relevant documents. In this context, 5th grade Turkish textbooks belonging to Koza Publishing House, 6th grade Turkish textbooks belonging to Anka Publishing House, 7th grade Turkish textbooks belonging to Dörtel Publishing House and 8th grade Turkish textbooks belonging to Ferman Publishing House, which were deemed appropriate to be used as secondary school Turkish textbooks in the 2023-2024 academic year, were included in the scope of the research.

The formulas of Ateşman (1997) and Çetinkaya Uzun (2010), which are frequently preferred in the literature, were used to examine the readability of the texts. In both formulas, in the first stage, the average word (AWL) and sentence (TL) lengths are determined by determining the number of phonemes, words and sentences in the texts. Then, the calculated OSU and OTU are subjected to some mathematical processing according to the coefficients determined by the researchers and readability scores (OP) are calculated.

Considering the grade levels, it is seen that informative texts are more common in books other than the sixth grade textbook. It is expected that both typically developing students and students with learning disabilities will master reading skills as their reading experiences increase (Mar, Li, Nguyen, &

Ta, 2021). This explains the fact that informative texts are more common in books other than sixth grade books. In studies of middle school students with learning disabilities, it has been reported that students read even narrative texts with lower performance than their peers (Saenz & Fuchs, 2008).

Studies in the literature indicate that readability varies in proportion to grade level (Çakıroğlu, 2015; Okur & Arı, 2013). According to Ateşman's formula, almost all of the narrative texts in the study are easy to read, while informative texts are of medium difficulty. Ceylan (2023) compared the written products of fourth, sixth and eighth grade students with learning disabilities and typically developing students. In the study, it was stated that typically developing students wrote texts at grade level, while students with learning disabilities could not write texts at grade level, and the difference between texts and grade level increased as the grade level progressed. In the calculations made according to the formula of Çetin (2010), it is seen that both narrative and informative texts in the textbooks are at the educational reading level.

In the analyzed textbooks, it is seen that the most common type of question is open questions, the answer to which is explicitly stated in the text. Soğancı (2023), in his study analyzing fourth grade textbooks, stated that the questions in the texts were simple and open questions. While students with learning disabilities do not perform differently from their peers in open questions, they perform lower than their typically developing peers in answering questions whose answers are not explicitly given in the texts (Baydık & Seçkin, 2012; Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill, & Joshi, 2007; Brandão & Oakhill, 2005). Unfortunately, inference questions, which give students a chance to practice their inference and interpretation skills, are very challenging for students with learning disabilities (Brandão & Oakhill, 2005; Eason et al., 2012).

In this study, in which textbooks were examined in terms of text type distribution, syntax, vocabulary, readability and reading comprehension questions, evaluations were made in terms of students with learning disabilities, which are most frequently encountered in inclusive education environments. Previous studies have indicated that primary school Turkish textbooks are not suitable for students with learning disabilities (Çakıroğlu, 2015; Soğancı, 2023). In this study, the renewed secondary school Turkish textbooks were examined in many aspects and it was concluded that they were not suitable for students with learning disabilities.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/3 2024 s. 1113-1128, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

## İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE SOSYAL-DUYGUSAL VE AHLAKİ GELİŞİM İLE İLGİLİ BİR İNCELEME

**Safiye SARICI BULUT\***

*Geliş Tarihi: 17 Temmuz 2024*

*Kabul Tarihi: 22 Ağustos 2024*

### Öz

Bu çalışmada 2007-2024 yılları arasında Türkiye’de yapılmış ilkökul dönemi sosyal duygusal ve ahlaki gelişim ile ilgili lisansüstü tezler ve makalelerdeki eğilimleri belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada YÖK Tez Merkezi’nin dijital arşivi taranmış 5 teze (2 yüksek lisans, 3 doktora) ulaşılmıştır. Goggle Scholar arama motoru üzerinden ise 15 makaleye ulaşılmıştır. Çalışmada sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Bulgular şu şekilde belirtilebilir: İncelemede sosyal duygusal gelişim ile ilgili ağırlıklı olarak nicel yöntemler tercih edilirken, ahlaki gelişim ile ilgili ise nitel yöntemlerin tercih edildiği görülmüştür. Her iki değişkenle ilgili çoğunlukla çalışma grubu olarak öğrenciler seçilmiştir. İlkokul dönemi çocuklarının sosyal duygusal ve ahlaki gelişimleri ile ilgili yapılan çalışmaların bulgularındaki değişkenler gelişim, yaş, zekâ, karar verme ve iletişim becerileri, baş etme becerileri, benlik ve kişilikle ilgili özellikler, akademik beceriler, sosyal beceriler, okula ilişkin özellikler, oyun, anne-baba eğitim düzeyi şeklindedir. Bulgular ilgili literatür doğrultusunda tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Sosyal-duygusal gelişim, ahlaki gelişim, ilkökul, Türkiye, yüksek lisans tezi, doktora tezi, makale.

### A STUDY ON SOCIAL-EMOTIONAL AND MORAL DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

#### Abstract

This study aimed to determine the trends in postgraduate theses and articles about primary school social, emotional, and moral development in Türkiye between 2007 and 2024. The digital archive of YÖK Thesis Center was scanned in the study, and five theses (2 master's degrees and three doctoral) were accessed. Fifteen articles were accessed through Google Scholar. The systematic review method was used in the study. The review showed that quantitative methods were mainly preferred regarding social-emotional development, while qualitative methods were preferred regarding moral development. Regarding both variables, students were mostly selected as the study group. The variables in the findings of studies on the social, emotional, and moral development of primary school children are development, age, intelligence, decision-making and communication skills, coping skills, self- and personality-related characteristics, academic skills, social skills, school-related characteristics, play, mother- father's education

level. The findings were discussed in line with the relevant literature, and suggestions were presented.

**Keywords:** Social-emotional development, moral development, primary school, Turkey, master's theses, doctoral theses, article.

## Giriş

Gelişim çok yönlü ve birbiriyle etkileşen pek çok gelişim alanının ve döneminin bütünleşerek bir örüntü oluşturmasıyla gerçekleşmektedir. Bu süreçte doğuştan gelen genetik faktörlerle birlikte toplumsal etkileşimle şekillenen gelişim alanları ve dönemleri her geçen gün daha fazla ele alınmakta ve akademik çalışmaların ilgi konusu olmaktadır. Bu çalışmada gelişim açısından kritik dönemlerden birisi olan ikinci çocukluk döneminde sosyal duygusal ve ahlaki gelişim ele alınmıştır.

Gelişimsel yaklaşıma göre yaşamın ikinci çocukluk dönemi (6-12 yaş) olarak sınıflandırılan ilkökul yılları gelişimsel anlamda bireylerin sonraki gelişim dönemlerinin temelini atıldığı ve pek çok gelişimsel görevin yerine getirildiği yaklaşık olarak 6 yıllık bir zaman süreci olarak belirtilebilir. Bu dönemde çocuklar içinde buldukları akran grubu ve sosyal çevre ile etkileşerek sosyal duygusal ve ahlaki gelişimlerini gerçekleştirirler. Okula başlama ile çocuklar gündelik ve akademik yaşam için gerekli kavramları geliştirmekte, yaşlılarıyla geçinmeyi öğrenmekte, sosyal gruplarla etkileşime girerek sosyal rolleri öğrenmekte, vicdan, ahlak ve değerler sistemi geliştirmektedirler (Bacanlı, 2010). Bu gelişimlerin gerçekleştiği ilkökul dönemi başta Freud ve Erikson'un kuramı olmak üzere farklı kuramlarda farklı isimlerle belirtilse de yaş olarak aynı yaş aralığına karşılık gelmektedir.

Erikson'un kuramında çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu şeklinde tanımlanan dönemin içinde olan ilkökul çocukları için "üretken çağ" başlamıştır. Akademik, sosyal duygusal ve ahlaki pek çok öğrenmenin gerçekleştiği bu dönemde okul ve tüm sosyal çevreler çocukların benlik ve özdeğer gelişimlerini desteklemelidir. Bir anlamda yetişkinlik çağına da hazırlık çalışmaları olarak belirtilebilecek çalışkanlık ve üretkenlik duygusunun gelişmesi için çocuklar bir şeyleri iyi yapma ve başladıkları işleri bitirme konusunda motivasyona sahiptirler. Ancak yetersiz çalışma alışkanlıkları ve gelişim görevlerini yerine getirememeye çocuklarda yetersizlik duyguları oluşturabilmektedir (Gander ve Gardiner, 2010; Miller, 2008). Dolayısıyla çocukların başarıyı deneyimlemelerine izin verilmesi, öğrenme faaliyetlerinin her çocuğun öğrenebileceği şekilde düzenlenmesi ve ödüllendirilmesi, gerçekçi hedefler doğrultusunda yönlendirilmesi onların gelişimlerini destekleyecektir (Johnson, 2014).

Toplumsal anlamda ev ve aile ortamından dışarı çıkan çocuk akran gruplarıyla etkileşime girerek oyun ve okuldaki formal / informal eğitim faaliyetleriyle sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimini gerçekleştirmektedir. Özellikle çevreyle olan etkileşimle kendi duygularının farkına vararak sosyal ortamlarda ifade becerisini geliştirirken, bir taraftan da toplumsal kuralları öğrenerek ahlaki algılarını oluşturur. Sosyalleşme süreciyle birlikte çocuklar duyguları ve heyecanları üzerinde denetim kurmayı, ahlaki kurallara uymayı, aile, akran ve okuldaki etkileşimlerle öğrenmektedirler (Gander ve Gardiner, 2010). Sosyal-duygusal becerilerin okul öncesi yıllarda hızla geliştiği ve bu becerilerin zaman, akademik başarı gibi değişkenlerle ilişkilendirildiği görülmektedir (Wolf ve ark., 2021). Özellikle bilişsel gelişimindeki değişimler nedeniyle benmerkezci düşünceden uzaklaşan çocuklar arkadaşlarının duygu ve düşüncelerini anlamaya başlarlar. Oyun arkadaşlığının önem kazandığı bu dönemde çocuklar yaşit gruplarıyla olan ortak amaç ve değerleri paylaşırken karşılıklı olarak sosyal-duygusal ve

ahlaki açıdan birbirlerini geliştirmektedirler (Yavuzer, 2019). Bununla birlikte akran gruplarının yanında çocukların aileleriyle kurdukları yakın bağın da ahlaki gelişimi desteklediği belirtilebilir. Çünkü sosyalleşme sürekli bir öğrenme sürecidir (Chandio ve Ali, 2019).

Sosyal duygusal gelişimde empati becerisi diğerlerinin duygu ve düşüncelerini anlamayı gerekli kıldığından sosyal kabul ve özgeci davranışlar açısından bir önkoşul olduğu söylenebilir (Gander ve Gardiner, 2010). Bunun yanında sempati de başlı başına ahlaki değerlerin, akıl yürütmenin, davranışın bir parçası olan ahlaki bir duygu olarak görülebilir (Eisenberg ve ark., 2005). Hatta birçok çocuk bu kazanımların gerçekleştiği okuldaki boş zaman, teneffüs ve diğer çocuklarla oynamanın okulun en keyifle geçirdikleri zaman dilimi olduğunu belirtmektedir (Einarsdottir, 2010). Farklı gelişimsel özelliklerdeki çocukların yaşayabilecekleri sosyal duygusal zorluklarda da onları profesyonel bir şekilde destekleyecek kurum yine okullardır (Aviles ve ark., 2005). Çünkü sosyal-duygusal yeterliliğin gelişimi aynı dönemdeki tüm çocuklarda çoğunlukla benzer şekilde ilerlemektedir. Akademik gelişim gibi önemli bir gelişim alanı olan sosyal-duygusal gelişimin nasıl gerçekleştiğine yönelik çalışmaların yaygınlaşması bu yeterliliğin bileşenlerinin ne şekilde ilerlediğine yönelik kanıtlar ortaya koyabilir (Tarasova, 2016).

Gelişimsel süreçte bilişsel gelişimle paralel bir şekilde gerçekleşen, sosyal süreçlerden etkilenen ahlak gelişimi çocukların ahlaki anlamda akıl yürütme ve karar verme becerileriyle kendini gösterir. Ahlak gelişimini anlamada Piaget ve Kohlberg'in kuramları önemli katkılar sağlamıştır (Johnson, 2014; Kohlberg ve Hersh, 2009). Çocukların kuralları nasıl yorumladıkları ve öğrenme özelliklerini dikkate alarak ahlaki inceleyen Piaget bilişsel gelişim ve ahlaki yargılar arasındaki ilişkiyi vurgular. Bu ilişkinin ortaya konulmasında ise çocukların kurallara karşı tutumu gözlemlenmiş ve çocukların kuralları izlemekte tutarsızlık göstermelerine rağmen kuralları kabul ettikleri, kuralları koyan otoritenin tutumunun değişmez olduğuna inanç geliştirdikleri görülmüştür. Dolayısıyla çocuğun maruz kaldığı otorite ilişkisinin türünün ahlak gelişimi üzerinde etkili olduğu belirtilebilir (MacRae, 1954). Henüz bu dönem çocukları oyunun kurallarının grubun eğilimleri doğrultusunda değiştirilebileceğini anlayamazlar. Bununla birlikte çocuklarda ahlaki akıl yürütme ve karar verme güçleri de görülür (Senemoğlu, 2011; Gander ve Gardiner, 2010). Piaget ahlak gelişimini anlamada farklı yaşlardaki çocukların kuralları nasıl yorumladıklarını gözlemlemiş ve kuramını yapılandırmıştır. Piaget iki yaşındaki çocukların kurallarının olmadığını, onların sadece oynadıklarını, iki-altı yaş arasında kuralları fark ettiklerini, altı-on yaş arasında kuralları kabul ettiklerini, son olarak on-on iki yaş arasında ise kuralların herkesin üstünde anlaştığı şeyler olduğunu ve kuralların değiştirilebileceğini algıladıklarını vurgular. Bunun yanında ahlak gelişimini iki dönem şeklinde tanımlayan Piaget altı-on iki yaş dönemini dışsal kurallara bağlılık; sonrasında çocukların akran gruplarının genişlemesiyle birlikte ahlaki özerklik dönemi şeklinde belirtmiştir (Çam ve ark., 2023; Senemoğlu, 2011; Wright ve Croxen, 1989). Gelişimsel anlamda düşünüldüğünde ilkökul döneminden itibaren çocuklar somut işlemler döneminin gerçekçiliğinden sıyrılarak niyeti ve sonucu birlikte değerlendirebilirler (Bacanlı, 2010). Piaget'in kuramının yeniden anlamlandırılması ile oluşturulmuş olan Kohlberg'in kuramına göre ahlak gelişimi benzer bir şekilde çocuk ve yetişkinlerin belirli durumlarda davranışlarını yöneten kuralları nasıl yorumladıklarına odaklanır. Piaget'ten farklı olarak Kohlberg çocukların oyunlarını gözlemlemekten ziyade, onlara ahlaki ikilemleri içeren belirli durumlar vererek gösterdikleri tepkileri ve akıl yürütmeleri üç düzey ve altı evre şeklinde sınıflandırmıştır (Gander ve Gardiner, 2010).

Psikanalitik yaklaşıma göre ise ahlak süperegonun içinde yer alan “vicdan” ile ilişkili görülmektedir (Truriel, 2002). Ahlaki gelişimin yaşamın ilk altı yılında büyük ölçüde tamamlandığını belirten kuram özellikle fallik dönemdeki Oedipus ve Elektra kompleksi yaşanması sürecinde çocukların hissettikleri suçluluk duygusunun onlarda vicdan gelişimini sağladığını belirtmektedir (Geçtan, 1998).

Gelişimsel anlamda önemli bir boyutu oluşturan ahlak gelişimi ile ilgili çocuklara verilecek ahlak eğitiminde insan ilişkileri, fedakârlık, ahlaki duygu ve psikolojik ihtiyaçlar, ahlaki yargı ve vatandaşlık boyutlarına vurgu yapılmaktadır (Ma, 2009). Bu gelişimi desteklemede öğretmenlerin rolüne ilişkin olarak; onların çoğunluğu öğrencilerle bilişsel, sosyal-duygusal ve ahlaki becerileri geliştirmeye yardımcı olacak iyi ilişkiler sürdürme konusunda hemfikir olduklarını ve öğrencileri hoş karşılayan bir ortam yaratmak için çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında sadece bilginin aktarılması değil, öğrencinin becerilerini ve doğru tutumlarını da geliştirme, onların etik tutumlarına odaklanma gibi davranışların da önemini vurgulamışlardır (Iqbal ve ark., 2018). Ayrıca okulların öğrencilerin ahlaki gelişimine ve karakter oluşumuna katkıda bulunması gerektiği hakkındaki yaygın görüş öğrencilerin dürüstlük, başkalarına saygı, demokrasi gibi değerleri desteklemesi gerektiğini belirtmektedir. Öğrenciler ise okulların başkalarına karşı dürüstlük ve hoşgörü gibi değerleri teşvik etmesinin gerekli olduğu inancındadırlar (Nucci ve Narvaez, 2008).

Uygulanan çeşitli psikoeğitim ve öğrenme programlarının öğrencilerin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimlerinde etkili olduğu, onların arkadaşlık becerilerini geliştirdiği görülmüştür (Bağcı Çetin, 2021; Sevgili Koçak, 2020; Raimundo ve ark., 2012). Son dönemlerde ise ahlakta duygu ve duygu düzenlemenin rolü üzerine yapılan çalışmalar ilgi görmektedir (Eisenberg, 2000). Ancak özellikle ahlaki gelişim ile ilgili deneysel ve teorik çalışmaların yeterli olmadığı vurgulanmaktadır (Türk ve Afat, 2018). İkinci çocukluk dönemi ile ilgili sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim ile ilgili araştırmaların artırılması dönemin daha iyi anlaşılmasına kaynaklık edecektir. Bu araştırmada sistematik derleme yönteminin kullanılması araştırmacılara literatürdeki boşluk ve yetersizliklerle ilgili bilgi verebilir.

Tüm bu gerekçelerle bu çalışmada ilkökul dönemi çocuklarının sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim alanlarıyla ilgili çalışmalarda ele alınan temalara ilişkin araştırma eğilimlerini belirlemek ve farklı değişkenlere göre analiz etmek amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

İlkökul dönemi sosyal duygusal ve ahlaki gelişim ile ilgili araştırmaların;

1. Çalışma türleri (makale ya da lisansüstü eğitim tezi) nedir?
2. Yayınlanma yılı nedir?
3. Çalışma grubu nedir?
4. Çalışma grubunun büyüklüğü nasıldır?
5. Kullanılan yöntem ve teknikler nelerdir?
6. Veri toplama araçları nelerdir?
7. Bulguların dağılımı nasıldır?



## 1. Yöntem

### 1.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme belirli bir soruyu yanıtlamak için önceden belirlenmiş kriterlere uyan araştırma kanıtlarını tanımlama ve sentezleme yöntemidir. Sistematik derleme araştırma sorusuyla ilgili mevcut kanıtların kapsamını anlamak için geniş bir literatür taramasına dayanır. Bu süreçte ilgili araştırmanın sonuçları bulunur, değerlendirilir ve sentezlenir (Snilstveit ve ark., 2012; Gough ve ark., 2012; Yannascoli ve ark., 2013).

### 1.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler sistematik derleme yöntemine göre toplanmıştır. Bu yöntem altı aşamadan oluşmuştur (Pollock ve Berge, 2018). Birinci aşamada araştırmanın amacı belirlenmiştir. Araştırma sorusu tanımlanmış ve uygunluk kriterleri oluşturulmuştur. Bu çalışmada ilkökul dönemi sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim alanları ile ilgili yapılan çalışmalardaki eğilimlerin belirlenmesi için çalışmaya dâhil edilecek dokümanların uygunluk kriterleri tanımlanmıştır. 2007-2024 yılları arasında yapılan ve erişime açık olan çalışmalar esas alınmıştır. İkinci aşamada ilgili araştırmalar bulunmuştur. Çalışmada YÖK Tez Merkezi'nin dijital arşivi taranmış ve 5 teze (2 yüksek lisans, 3 doktora) ulaşılmıştır. Google Scholar arama motoru üzerinden ise erişime açık olan 15 makaleye ulaşılmıştır. Üçüncü aşamada veriler toplanmıştır. Bu çalışmada ilkökul dönemi, ahlaki gelişim, sosyal-duygusal gelişim anahtar kelimeleri ile sistematik bir şekilde tezler ve makaleler incelenmiştir. Verilerin toplanmasında anahtar kelimeler doğrultusunda çalışma türü, yayın yılı, çalışma grubu ve büyüklüğü, kullanılan yöntem ve teknikler, veri toplama araçları, bulguların dağılımı ele alınmıştır. Dördüncü aşamada çalışmanın kalitesi değerlendirilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalarda herhangi bir önyargı ya da hata olup olmadığı kontrol edilerek araştırmaya devam edilmiştir. Beşinci aşamada veriler sentezlenmiştir. Çalışmaya dâhil edilme kriterlerine göre elde edilen veriler Excel tablosuna aktarılmıştır. Sonrasında bu veriler tablolaştırılmış ve sonuçlar sunuma hazırlanmıştır. Altıncı aşamada ise bulgular yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular betimsel istatistikler şeklinde sunulmuştur. Bu bağlamda ilkökul dönemine yönelik yapılan sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim alanıyla ilgili çalışmanın türü, yılı, uygulanan yöntem teknik, çalışma grubu ve büyüklüğü, veri toplama aracı ve çalışmalardaki sosyal duygusal ve ahlaki gelişim ile ilgili ele alınan değişkenler arası ilişkiler yer almıştır. Bulguların yorumlanmasında çalışmalardaki temel vurgular, ele alınan ve değinilmeyen değişkenler üzerinde durulmuştur.

## 2. Bulgular ve Yorumu

2007-2024 yılları arasında “ilkokul dönemi, sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim alanları” başlıklı Türkiye’de yapılmış tez ve makaleler çalışma türü, yayın yılı, çalışma grubu ve büyüklüğü, yöntem ve teknikler, veri toplama araçları, bulguların dağılımı temaları alt başlıklarında incelenmiştir. Bu incelemede 5 tez (2 yüksek lisans, 3 doktora), 15 makaleye ulaşılmıştır.

Tablo 1: İlkokul Dönemine Yönelik Yapılan Sosyal Duygusal Gelişim Alanları ile İlgili Çalışmaların Betimsel İstatistikleri

Gelişim alanı	Çalışmanın türü	Yıl	f	Yöntem teknik	f	Çalışma grubu/ büyüklüğü	Öğrenci f	Öğret men f	Veri toplama aracı	f
		2024	2	Nicel		1-50	2	2	Ölçek	10
		2021	3	Deneysel	2	101-200	2		Gözlem	1

Sosyal duygusal gelişim	Makale	2020	2	İlişkisel Betimsel Karma Ölçek uyarlama Literatür tarama	1	301-400	3	Yansıtıcı günlük	1
		2019	1		4	401-500	2	Görüşme	1
		2017	1		4	501-600	2	Anket	1
		2007	1		1				
	Tez (Dok)	2021	1						
		2017	1						
		2009	1						
Toplam		13							

Tablo 1 incelendiğinde ilkököl dönemi çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine yönelik 13 çalışmanın (10=makale, 3=doktora tezi) yapıldığı görülmüştür. Sosyal duygusal gelişim alanına yönelik olarak yapılan çalışmaların 4'ü nicel, 4'ü karma, 1'i ölçek geliştirme, 1'i literatür tarama yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Sosyal duygusal gelişim alanı ile ilgili çalışmaların çoğunluğu öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiş olup en küçük çalışma grubu büyüklüğü 1-50 (2 çalışma), en büyük çalışma grubu büyüklüğü ise 501-600 (2 çalışma) aralığındadır. Veri toplama araçlarına bakıldığında ise sosyal duygusal gelişim alanı ile ilgili nicel çalışmalarda en fazla ölçek kullanılmıştır (10 çalışma).

Tablo 2: İlkokul Dönemine Yönelik Ahlaki Gelişim ile İlgili Yapılan Çalışmaların Betimsel İstatistikleri

Gelişim alanı	Çalışmanın türü	Yıl	f	Yöntem teknik	f	Çalışma grubu/ büyüklüğü	Öğrenci f	Öğretmen f	Veri toplama aracı	f
Ahlaki gelişim	Makale	2020	2	Nicel Betimsel Nitel	3	0-50		1	Ölçek	2
		2019	1			51-100	1	Öykü	2	
		2018	1			101-200	11	İkilem	1	
		2014	1			701-800	1	Anket	1	
	Tez (Yüksek l.)	2019	1							
		2020	1							
Toplam		7		7						

Tablo 2 incelendiğinde), ilkököl dönemi çocukların ahlaki gelişim alanı ile ilgili 7 çalışmanın (5=makale, 2=yüksek lisans tezi) yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmaların 3'ü nicel, 4'ü nitel desende gerçekleştirilmiştir. Çalışmalarda en küçük çalışma grubu büyüklüğü 51-100 (1 çalışma), en büyük çalışma grubu büyüklüğü ise 901-1000 (1 çalışma) aralığında gerçekleştirilmiştir. Ahlaki gelişim alanı ile ilgili daha çok öğrenciler üzerinde ve nitel çalışmaların (4 çalışma) tercih edildiği ve çalışmalarda veri toplama aracı olarak ölçek (2 çalışma), öykü (2 çalışma), ikilem (1 çalışma), anket (1 çalışma) kullanıldığı belirlenmiştir.

Tablo 3: Çalışmalarda İlkokul Dönemi Sosyal Duygusal ve Ahlaki Gelişim Alanları ile İlgili Ele Alınan Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Betimsel İstatistikler

Sosyal-duygusal gelişim alanı ile ilgili değişkenler arasındaki ilişkiler				Ahlaki gelişim alanı ile ilgili değişkenler arasındaki ilişkiler			
Değişken	Pozitif yönde anlamlı ilişki	Negatif yönde anlamlı ilişki	Anlamlı bir ilişki yok	Değişken	Pozitif yönde anlamlı ilişki	Negatif yönde anlamlı ilişki	Anlamlı bir ilişki yok
Gelişim, zekâ, yaş	+++			Gelişim düzeyi, yaş	+++		
Cinsiyet	+		+	Cinsiyet			+
Anne ve babayla iletişim	+			Ahlaki olgunlaşma	+		
Atılganlık	+			Model davranışlar	+		
Çatışma çözme ve arabuluculuk	+			Sosyal pekiştireçler	+		
Öfke yönetimi	+			Sosyal aktivitelerle	+		

		İlgilenme	
Karar verme becerileri	+	Sportif ve sosyokültürel faaliyete katılım	+
Baş etme becerileri (bağımlılıkla, akran zorbalığı)	++	Akademik başarı	+
Benlik saygısı geliştirme	+	Sosyal değişim	+
Özgüven, özyönetim, dürtü kontrolü	+++	Kuralların geçerliliği	+
Olumlu davranışa sahip olma	+	Kurallara uyma	+
Azim	+	Dürüst olma	++
Akademik başarı, Türkçe ve Matematik dersi başarıları, okuma yazma becerisi	++++	Sorumluluk	+
Sınıf düzeyi	+	Yardımseverlik	+
Okul öncesi eğitim alma	+	Empati	+
Okuma yazma motivasyonu, kitap okuma sıklığı	++	Yaratıcılık	+
Arkadaşlık ilişkileri, algısı, niteliği	+++	Değer tercihleri	+
Sosyal aktivitelerle ilgilenme	+	Adaletli seçim	+
Sosyal duygusal öğrenme	+	Aile	+
Okulda öznel iyi oluş	+	Kardeşe sahip olma	+
Sınıf iklimi	+	Anne eğitim düzeyi	+
Nerede oyun oynanıldığı, oynanılan kişi sayısı ve oyunun süresi	+++	Ekonomik düzey	+
Yalnızlık	+	Oyuncak seçimine saygı	+
İzolasyon	+		
Sosyal değişim	+		
Ruh sağlığının koruma ve önleme psiko eğitim programı	+		
Duygu ve sosyal gelişim öğretim programı	+		
Süreklilik	+		
Anne, baba eğitim durumu	++		
Yaşanılan yerleşim birimi	+		
Toplam	42	2	2
		24	1
			1

Tablo 3'te ilköğretim dönemi sosyal-duygusal gelişim alanı ile ilgili çalışmaların bulgularından ortaya çıkan durum 44 değişken (42'si pozitif yönde, 2'si negatif yönde, 2'si anlamlı bir ilişki yok) şeklindedir. Ahlaki gelişim alanı ile ilgili olarak ise durum 26 değişken (24'ü pozitif yönde, 1'negatif yönde, 1'i anlamlı bir ilişki yok) şeklindedir. Sosyal-duygusal gelişim alanı ile ilgili değişkenlere bakıldığında gelişim, yaş, zekâ, karar verme ve iletişim becerileri, baş etme becerileri, benlik ve kişilikle ilgili özellikler, akademik beceriler, sosyal beceriler, okula ilişkin özellikler, oyun, anne-baba eğitim düzeyi gibi değişkenler dikkat

çermektedir. Bu özelliklere bakıldığında gelişimsel ve sosyal süreçlerin sosyal duygusal gelişim üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Ahlaki gelişim alanı ile ilgili değişkenlere bakıldığında ise gelişimsel özellikler, sosyal süreçlere katılım ve model davranışlar, sosyal pekiştiriciler, kurallara uyma, dürüstlük, sorumluluk, yardımseverlik yaratıcılık gibi kişisel özellikler, ailevi özellikler, kardeşe sahip olma, anne eğitim durumu, oyuncak seçimi gibi değişkenler göze çarpmaktadır.

### 3. Tartışma

Bu çalışmada 2007-2024 yılları arası ilkokul dönemi sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim alanları ile ilgili tez ve makaleler incelenerek araştırma eğilimleri, temalar belirlenmiş ve elde edilen bulgular ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır. Çalışma kapsamında 15 makaleye ve 5 teze ulaşılmış olup sosyal duygusal gelişim alanı ile ilgili makalelerin çoğunluğu nicel, ahlaki gelişim alanı ile ilgili çalışmaların çoğunluğu ise nitel yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim alanları ile ilgili araştırmada çalışma grubu olarak çoğunlukla öğrenciler tercih edilmiş olup, veri toplama aracı olarak ölçek, gözlem, yansıtıcı günlük, anket, öykü kullanılmıştır. Bu çalışmalar arasında sosyal duygusal ve ahlaki gelişime yönelik ölçek uyarlama çalışmasına da yer verilmiştir (Bozgün ve Baytemir, 2019).

Sosyal duygusal gelişim alanı ile ilgili incelenen çalışmalarda ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik bulgular; gelişim, yaş, zekâ, karar verme ve iletişim becerileri, baş etme becerileri, benlik ve kişilikle ilgili özellikler, akademik beceriler, sosyal beceriler, okula ilişkin özellikler, oyun, anne-baba eğitim düzeyi şeklindedir. Bu özelliklere bakıldığında gelişimsel ve sosyal süreçlerin sosyal-duygusal gelişim alanı üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

İlkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişimlerine yönelik bulgularda onların arkadaşlık ilişkileri, sosyal aktivitelerle ilgilenmeleri, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve oyun gibi sosyal etkileşimler üzerinde durulmuştur. Benzer bir şekilde arkadaşlık becerisi psikoeğitim programının 9-12 yaş grubu öğrencileri üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir (Gözler ve ark., 2020; Öztürk ve Kutlu, 2017). Çocukların sosyal duygusal gelişimleri aynı zamanda okul başarısının önemli bir boyutu olarak görülmektedir. Yapılan çalışmada çocukların sosyal duygusal becerilerde uzmanlaşmaları ve bu becerilerin müfredatın ayrılmaz bir parçası haline getirilmesi üzerinde durulmaktadır (Mindes ve ark, 2008). Bulgular arasında öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleriyle ilgili okulda öznel iyi oluş, sınıf iklimi gibi değişkenler yer almaktadır. Hatta çevrimiçi gerçekleştirilen psikoeğitim çalışmasında uygulanan programın çocukların duygusal dayanıklılık becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Özdemir ve Bengisoy, 2022).

Sosyal duygusal gelişim ile ilgili diğer bir değişken ise kitap okumadır. Kitap okuma düzeyi yüksek olan öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinin, azim ve öznel iyi oluş düzeylerinin de yüksek olduğu bulgularından hareketle okullarda bu özellikleri geliştirmeye yönelik çalışmaların ilkokul dönemi çocuklarının desteklenmesinde önemli olduğu belirtilebilir (Bozgün, 2021). Türkçe öğretim programında sosyal-duygusal öğrenme becerilerine zaman zaman yer verildiği, bununla birlikte düzenlemelere ihtiyaç olduğu (Esen Aygün ve Şahin Taşkın, 2021), Sosyal Bilgiler öğretim programında ise sosyal farkındalık becerilerine yer verildiği ancak sosyal-duygusal öğrenmenin diğer beceri alanlarının yeterince ele alınmadığı vurgulanmıştır (Esen Aygün, 2019).

Sosyal-duygusal gelişime yönelik deneysel çalışmalarda teknoloji bağımlılığı ve ekran zorbalığı ile baş etme becerileri, anne babayla iletişim, atılganlık ve sosyal beceriler, çatışma çözme ve arabuluculuk, benlik saygısını geliştirme, öfke yönetimi ve karar verme becerileri geliştirmeye yönelik psikoeğitim çalışmalarına yer verilmiştir. Bu çalışmaların çocukların duygusal ve davranışsal sorunlarını anlamlı bir şekilde azalttığı belirtilmektedir (Yıldız, 2021). Durlak ve ark. (2015) ise sosyal-duygusal öğrenmeyle birlikte öz farkındalık, öz yönetim, sorumlu karar verme, sosyal farkındalık ve ilişki becerilerinin gelişimine yönelik psikoeğitim çalışmalarına yer verildiğini belirtmiştir. Kaya ve Kaval (2022)'ın sosyal beceri odaklı psikoeğitim programının ilkökul öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine olumlu etkisi olduğu vurgulanmıştır. Benzer bir şekilde üstün yetenekli çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine yönelik gerçekleştirilen psikoeğitim programının olumlu etkileri belirtilmektedir (Sevgili Koçak, 2021).

Sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim ile ilgili bulgularda ailenin önemli bir rolü olduğu, onların okuma yazma durumlarının çocuklarının gelişimlerini etkilediği görülmüştür. Beyazıt ve ark. (2023) çalışmada bu değişkenin yordayıcılığı üzerinde durmuştur. Ebeveynlere yönelik yapılan deneysel çalışma bulguları da anne baba eğitiminin onların çocuklarını daha iyi tanımalarına, iletişimlerini geliştirmelerine katkı sağladığı (Özel ve Zelyurt, 2016), duygusal zekâ ve aile işlevlerindeki ilişki (İsmen, 2004) belirtilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin sosyal-duygusal uyum düzeyi, okuma yazma becerisi ve zekâ arasındaki ilişkiye yönelik bulgular (Obalar, 2009) sosyal-duygusal gelişim, akademik beceriler ve zekâ arasındaki kuramsal içerikle ve bu çalışmanın bulgularıyla örtüşür niteliktedir.

İncelenen çalışmaların bulgularında öğrencilerin sosyal duygusal gelişimiyle ilgili okula ve öğrencilerin akademik gelişimlerine ilişkin değişkenler vurgulanmıştır. Benzer şekilde Bozgün (2021)'in çalışmasının bulgularında da sosyal-duygusal gelişimin motivasyon ve okulda öznel iyi oluş ile doğrudan ilişkili olduğu belirtilmektedir. Ayrıca okulöncesi eğitim almanın ilkökul döneminde öğrencilerin uyumlarını olumlu etkilediği (Yoleri ve Tanış, 2014) bulgusu okul süreçlerinin öğrencilerin gelişimleri üzerindeki önemini ortaya koymaktadır. Bunun yanında duygusal zekâ puan düzeyi yükseldikçe okul reddinin azaldığı da belirtilmektedir (Çullu ve Samancı, 2022).

İletişim becerileri ve kişilik özellikleri de öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerini etkileyen değişkenler arasındadır. Örneğin Covid-19 dönemi yaşanan izolasyonun çocukları sosyal kaygı açısından olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır (Yazgan ve Özgen, 2024). Bunun yanında çocuğun gelişimi açısından aile üyelerinin özellikleri ve ebeveynlik tutumları önemli görülmektedir (Yıldırım, 2019). Çocukların bu açıdan desteklenmeleri ailenin yanında okul sisteminin de rolü içinde değerlendirilebilir. Oysa kapsamlı okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yıllık çerçeve planında özyönetim becerileri en fazla yer alırken, ilişki kurma becerilerinin en az yer alması (Totan, 2018) üzerinde durulması gereken bir konudur.

Ahlaki gelişim alanı ile ilgili değişkenlere bakıldığında ise gelişimsel özellikler, sosyal süreçlere katılım ve model davranışlar, sosyal pekiştireçler, kurallara uyma, dürüstlük, sorumluluk, yardımseverlik, yaratıcılık gibi kişisel özellikler, ailevi özellikler, kardeşe sahip olma, anne eğitim durumu, oyuncak seçimi gibi değişkenler dikkat çekmektedir (Baykal ve Yelken, 2021; Aydoğan, 2020; Özsarı ve Öğretir Özçelik, 2020; Yaşartürk, 2019; Ünlü, 2019; Erdoğan ve Şirin, 2018; Gürel, 2014; Doğan, 2007). Ele alınan değişkenlerle ilgili bulgulara bakıldığında çocukların kurallara yönelik tutumları Piaget ve Kohlberg'in ahlak gelişimi

kuramlarındaki bulgularla örtüşür niteliktedir (Aydoğan, 2020; Yaşartürk, 2019). Sosyal-duygusal gelişim alanında olduğu gibi ahlak gelişiminde de gelişim ve olgunlaşma değişkenler arasında yer almıştır. Ahlaki davranışların kazanılmasında önemli görülen model davranışlar ve sosyal pekiştiriciler Sosyal Bilişsel Kuram açısından karşılık bulmaktadır (Gürel, 2014). Bulgular arasında belirtilen ahlak gelişimiyle ilgili gelişimsel süreçler ve olgunlaşma bireysel farklılıklar olmakla birlikte benzer gelişim dönemlerinde benzer şekilde kendini göstermektedir. Farklı ilköğretim kuramlarındaki öğrencilerin ahlaki yargıları arasında anlamlı farklılık bulunmaması da bu bulguyu destekler niteliktedir (Kabadayı ve Aladağ, 2010). Bu çalışmanın bulgularına benzer bir şekilde ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılıkları, ahlaki olgunluk ve akademik başarıları arasındaki ilişki belirtilmiştir (Erdoğan ve Şirin, 2018) Yapılan çalışmada öğrencilerin günlük telefon ve tablet kullanımı, televizyon izleme süreleri arttıkça adalet eğilimlerinin azaldığı vurgulanmaktadır (Balbağ ve ark., 2022). Olumlu sosyal becerilerin kazanılması çocukların sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimleri açısından önemli bir değişken olarak belirtilebilir. Çünkü sosyal aktivitelerle ilgilenen çocukların ahlaki gelişimlerine olumlu katkı sağladığı ortaya koyulmuştur (Baykal ve Yelken, 2021). Pek çok gelişim alanında olduğu gibi ahlak gelişiminde de ailenin rolü ve ailenin eğitim düzeyi diğer değişkenler arasında en önde olanı olarak belirtilebilir (Abanoz, 2020; Karaca, 2020). Bununla birlikte ahlaki gelişimde de kitap okuma etkili değişkenler arasındadır (Balbağ ve ark., 2022; Bozgün ve Akın Kösterelioğlu, 2020). İncelenen çalışmaların bulgularında çocuğun yaşı, annenin eğitim düzeyi ve kardeşe sahip olma değişkenlerinin ahlak gelişimiyle ilişkili olduğu bulgusu benzer bir şekilde okul öncesi eğitim alıp almama, yaş ve ailenin ekonomik durumu değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Sözer Çapan, 2005).

İlkokul dönemi gelişimsel anlamda çocukluğun yaşandığı, bu süreçte başarılı bir şekilde gerçekleştirilecek gelişim görevlerinin bireylerin kişisel, sosyal-duygusal, ahlaki alanlarda olduğu gibi eğitsel ve mesleki gelişim alanlarında da olumlu katkıları olacağı belirtilebilir. Bir anlamda ilköğretim dönemi görevlerinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi gelişimsel anlamda bireyi sonraki dönemlere de çocukları hazırlayacaktır. Dolayısıyla gelişim dönemlerine yönelik gerçekleştirilen akademik çalışmaların derinlemesine analiz edilmesi, bu dönemlerin anlaşılması, araştırmacılara bakışı açısı kazandırması, uygulayıcıların yeterliliklerine katkı sağlaması ve çocuklarla etkileşimi olan bireylerin anlayışlarını geliştirmesi bakımından önemli görülmektedir. Bulgular genel anlamda değerlendirildiğinde ilköğretim dönemi sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim alanları ile ilgili çalışmaların sayısının görece az olduğu belirtilebilir. Son olarak sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim ile ilgili pek çok değişkenin ele alınmakla birlikte, bu dönem ile ilgili çalışılabilecek döneme özgü güncel diğer değişkenlerin belirlenmesi bu dönem çocuklarını anlamada katkı sağlayacaktır.

#### 4. Sonuç ve Öneriler

Çalışmada ilköğretim dönemi sosyal-duygusal gelişim alanı ile ilgili 13 yayın (10 makale, 3 doktora tezi), ahlaki gelişim alanı ile ilgili 7 yayın (5 makale, 2 yüksek lisans tezi) incelenmiştir. İncelemede sosyal-duygusal gelişim alanı ile ilgili ağırlıklı olarak nicel araştırma yöntemleri tercih edilirken, ahlaki gelişim alanı ile ilgili ise nitel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği görülmüştür. Her iki başlıkta da çoğunlukla çalışma grubu olarak öğrenciler seçilmiştir. İlkokul dönemi çocuklarının sosyal duygusal ve ahlaki gelişimleri ile ilgili yapılan çalışmalarda ele alınan değişkenler gelişim, yaş, zekâ, karar verme ve iletişim becerileri, baş etme becerileri, benlik ve kişilikle ilgili özellikler, akademik beceriler, sosyal beceriler, okula ilişkin özellikler, oyun, anne-baba eğitim düzeyi olarak belirtilebilir. Ahlaki gelişim alanı ile ilgili değişkenler ise

gelişimsel özellikler, sosyal süreçlere katılım ve model davranışlar, sosyal pekiştireçler, kurallara uyma, dürüstlük, sorumluluk, yardımseverlik yaratıcılık gibi kişisel özellikler, ailevi özellikler, kardeşe sahip olma, anne eğitim durumu, oyuncak seçimi şeklindedir. Çalışmalar incelendiğinde bulguların literatürle uyumlu olduğu belirtilebilir. Sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim alanı ile ilgili ortak belirtilen değişkenler gelişim özellikleri, cinsiyet, yaş, kişisel yeterlilikler ve sosyal süreçler olduğu söylenebilir. Sosyal becerilerin yanında akademik ve kişisel becerilerin her iki gelişim alanına olumlu katkılar sunduğu görülmektedir.

Yukarıda belirtilen sonuçlar kapsamında gerek sosyal-duygusal gelişim alanı gerekse ahlaki gelişim alanı ile ilgili araştırma ve yayınların artırılmasının gelişim süreçlerin daha derinlemesine ele alınmasında katkı sağlayacağı belirtilebilir. Araştırma yöntemleri açısından nicel çalışmaların yanında nitel ve kuramsal çalışmaların sayısının da artırılması önerilebilir. Özellikle sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim alanlarına yönelik yapılacak yeni çalışmaların boyamsal desende gerçekleştirilmesi gelişimsel bağlamda alana olumlu katkılar sunacaktır. İncelenen yayınların ele alınan gelişim alanlarıyla ilgili olduğu değişkenler ve çalışılmayan değişkenlerin analizi araştırmacılara farklı konuları fark etme ve çalışma fırsatı verebilir.

### Kaynaklar

- Abanoz, S. (2020). 6-12 Yaş arası çocukların dinî ve ahlaki gelişimlerinde anne babaların rolü. *Din Psikolojisi Dergisi*, 1, 119-148.
- Aviles, A. M., Anderson, T. R. & Davila, E. R. (2005). Child and adolescent social-emotional development within the context of school. *Child and Adolescent Mental Health*, 11(1), 32-39. Doi:10.1111/j.1475-3588.2005.00365.x.
- Aydoğan, B. (2020). *Anasınıfı ve ilkökul öğrencilerinin kararlarının Piaget'in ahlak gelişim kuramına göre incelenmesi (Sakarya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bacanlı, H. (2010). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem.
- Bağcı Çetin, B. (2021). *Prososyal davranış psikoeğitim programının okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının prososyal davranışlarına, sosyal duygusal uyumuna ve yaşam doyumuna etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balbağ, N. L., Akar, C. ve Karataş, A. (2022). İlkokul öğrencilerinin adalet eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 426-441. Doi:10.31592/aeusbed.1096415.
- Baykal, T. ve Yelken, T. (2021). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal, ahlaki gelişimleri ile öğretmen ve öğrencilerin bu konudaki görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies -Education Sciences*, 16(1), 99-118. Doi:10.47423/TurkishStudies.46559.
- Beyazıt, U., Akkuş, S. Y., Bütün Ayhan, A. (2023). Predictor role of parental neglect on socio-emotional and moral development and behavioral problems in children. *Theory and Practice in Child Development*, 3(2), 12-18. Doi:10.46303/tpicd.2023.14.
- Bozgün, K. & Akın Kösterelioglu, M. (2020). Variables affecting social-emotional development, academic grit and subjective well-being of fourth-grade primary school students. *Educational Research and Reviews*, 15(7), 417-425. Doi: 10.5897/ERR2020.4025.

- Bozgün, K. (2021). *İlkokul öğrencilerinin okuma-yazma motivasyonunda sosyal duygusal gelişim, azim ve okulda özne iyi oluşun rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Amasya: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozgün, K. ve Baytemir, K. (2019). Sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim ölçeğinin (SDAGO) Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 14(1), 139-156. Doi:10.7827/TurkishStudies.
- Chandio, A. R., & Ali, M. (2019). The role of socialization in child's personality development. *The Ctalyst: Research Journal of Modern Sciences*, 1, 66-84.
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydoğulları, S. ve Çok, F. (2023). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşım. *Kuram ve Uygulamada Eğitimi Bilimleri*, 12(2), 1211-1225.
- Çullu, M. S. ve Samancı, O. (2022). İlkokul öğrencilerinde duygusal zekâ ile okul reddi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 967-986. [Doi:10.37669/milliegitim.842917](https://doi.org/10.37669/milliegitim.842917).
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 155-187.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Gullotta, TP (Ed.). (2015). *Handbook of social and emotional learning research and practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Einarsdottir, J. (2010). Children's experiences of the first year of primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 163-180. Doi:10.1080/13502931003784370.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697. Doi:10.1146/annurev.psych.51.1.665.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. & Sadovsky, A. (2005). *Empathy-related responding in children*. 1 st Edition. Psychology Press.
- Erdoğan, M. Y. ve Şirin, T. (2018). İlkokul öğrencilerinin yaratıcılıkları ile ahlaki olgunluk ve akademik başarı ilişkisi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 681-696. [Doi:10.7827/TurkishStudies.13746](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13746).
- Esen Aygün, H. (2019). Sosyal bilgiler öğretim programının sosyal-duygusal öğrenme becerileri açısından incelenmesi. *Education and Technology*, 1(1), 82-99.
- Esen Aygün, H. ve Şahin Taşkın, Ç. (2021). Türkçe dersi öğretim programında sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin kapsamının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(1), 205-224. Doi:10.30964/auebfd.797377.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: İmge.
- Geçtan, E. (1998). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Remzi.
- Gough, D., Oliver, S., Thomas, J. (2012). *An introduction to systematic reviews*. SAGE Publications.
- Gözler A., Turan BN., Turan MB. (2020). Çocuk oyunlarının ilköğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 14(2), 186-201.
- Gürel, R. (2014). Sosyal pekiştireçlerin ve model davranışlarının çocukların ahlaki yargılarının şekillenmesindeki etkisi (Bandura örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(28), 101-119.
- Iqbal, J., Khaleeq, A. R. & Ramzan, M. (2018). Role of teachers in moral development of primary level students. *Journal of Elementary Education*, 28(2), 97-106.
- İsmen, A. E. (2004). Duygusal zekâ ve aile işlevleri arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(11), 55-75.



- Johnson, A. (2014). *Education psychology: Theories of learning and human development* (2014). National Science Press.
- Kabadayı, A. ve Aladağ, K. S. (2010). Farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 878-898.
- Karaca, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ahlak eğitimi ile ilgili görüşleri. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 1(2), 75-85.
- Kaya, Z. ve Kaval, A. (2022). Sosyal beceri odaklı psikoeğitim programının ilköğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 210, 281-298. Doi:10.15390/EB.2022.9936.
- Kohlberg, L. & Hersh, R. H. (2009). Moral development: A review of the theory. *Theory Into Practice*, 16(2), 53-59. Doi:10.1080/00405847709542675.
- Ma, H. K. (2009). Moral development and moral education: An integrated approach. *Educational Research Journal*, 24(2), 293-326. Doi:10.3316/informit.197529109922199.
- MacRae, D., Jr. (1954). A test of Piaget's theories of moral development. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49(1), 14-18. doi.org/10.1037/h0061606.
- Miller, P. H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları*. Ankara: İmge.
- Mindes, M., Chen, M. & Brenner, R. (2008). Social-emotional learning in the primary curriculum. *Young Children*, 63(6), 56-60.
- Nucci, L. P. & Narvaez, D. (2008). *Handbook of moral and character education*. Routledge.
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, M. B. & Bengisoy, A. (2022). Effects of an online solution-focused psychoeducation programme on children's emotional resilience and problem-solving skills. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-8. doi:10.3389/fpsyg.2022.870464.
- Özel, E. ve Zelyut, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 36, 9-34. [Doi:10.21560/spcd.60151](https://doi.org/10.21560/spcd.60151).
- Özsarı, E. ve Öğretir Özçelik, A. D. (2020). Toplumsal alan kuramına göre Türkiye'de orta çocukluk dönemindeki ahlaki gelişim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(3), 1051-1074. Doi:10.30964/auebfd.555606,
- Öztürk, N. ve Kutlu, M. (2017). Arkadaşlık becerisi psikoeğitimin 9-12 yaş arası öğrencilerin arkadaşlık niteliğine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42, 397-413. [Doi:10.15390/EB.2017.7030](https://doi.org/10.15390/EB.2017.7030).
- Pollock, A. & Berge, E. (2017). How to do a systematic review. *International Journal of Stroke*, 13(2), 138-156. Doi:10.1177/1747493017743796.
- Raimundo, R., Marques-Pinto & Lima, M. L. (2012). The effects of a social emotional learning program on elementary school children: The role of pupils' characteristics. *Psychology in the Schools*, 50(2). 165-180. Doi:10.1002/pits.21667.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem.
- Sevgili Koçak, S. (2020). *Üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal gelişimlerine yönelik geliştirilen sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Snilstveit, B., Oliver, S. & Vojtkova, M. (2012). Narrative approaches to systematic review and synthesis of evidence for international development policy and practice. *Journal of Development Effectiveness*, 4, 409–429. Doi:10.1080/19439342.2012.710641.
- Sözer Çapan, A. (2005). *3-11 Yaş çocuklarının ahlak gelişimlerinin Piaget'nin ahlaki gelişim kuramına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tarasova, K. S. (2016). Development of socio-emotional competence in primary school children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 233, 128-132. Doi:10.1016/j.sbspro.2016.10.166.
- Totan, T. (2018). Kapsamlı okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri yıllık çerçeve planlarında sosyal ve duygusal öğrenme bileşenlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 18-29.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. New York: Cambridge University Press.
- Türk, E. ve Afat, N. (2018). Türkiye’de yapılan lisans üstü tezlerdeki ahlak gelişimi kavramının incelenmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 428-436. Doi:10.21733/ibad.417968.
- Ünlü, İ. (2019). İlkokul öğrencilerinin değer yönelimlerinin ahlaki ikilem hikayeleriyle incelenmesi: Sorumluluk değeri örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 265-287.
- Wolf, S., Reyes, R. S., Weiss, E. M. & McDermott, P. A. (2021). Trajectories of social-emotional development across pre-primary and early primary school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 75, 1-11. Doi:10.1016/j.appdev.2021.101297.
- Wright, D., & Croxen, M. (1989). Ahlak yargısının gelişimi (çev. D. Öngen). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 289-310.
- Yannascoli, S. M., Schenker M., L., Carey J. L., Ahn, J., Baldwin, K. D. (2013). How to write a systematic review: A step-by-step guide. *University of Pennsylvania Orthopaedic Journal*, 23, 64-69.
- Yaşartürk, İ. (2019). *İlkokul öğrencilerinin adalet, dürüst olma, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerine yönelik yargılarının Kohlberg'in ahlak gelişim kuramına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (2019). *Ana baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi.
- Yazgan, A. M. ve Özgen, E. (2024). The effect of online education on children’s socialization processes during the pandemic period: A communication-based research on first grade primary school students. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, 45, 76-99. [Doi:10.17829/turcom.1374295](https://doi.org/10.17829/turcom.1374295).
- Yıldırım, E. (2019). *Ebeveynlerin kişilik özellikleri ve ebeveynlik tutumlarının çocuklarının iletişim becerileri ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, M. (2021). Ruh sağlığını koruma ve önleme psikoeğitim programının ilkokul öğrencilerinin duygusal ve davranışsal sorunlarına etkisi. *Hafıza*, 3(2), 191-199.
- Yoleri, S. ve Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 130-141. [Doi.org/10.14230/joiss82](https://doi.org/10.14230/joiss82).

### Extended Abstract

Development occurs when many multifaceted and interacting developmental areas integrate and form a pattern. In this process, developmental areas shaped by social interaction and innate genetic factors are the subject of increasing academic interest every day. In this study, social, emotional, and moral development in second childhood, which is one of the critical periods in terms of development, is discussed.

The primary school years, classified as the second childhood period (6-12 years of age), can be described as a period of approximately six years in which the foundations of subsequent developmental periods of individuals are laid, and many developmental tasks are fulfilled. Children realize their social, emotional, and moral development during this period by interacting with their peer group and social environment. By starting school, children develop the concepts necessary for daily and academic life, learn to get along with their peers, learn social roles by interacting with social groups, and develop a conscience, morality, and a system of values (Bacanlı, 2010).

Socially, the child who goes out of the home and family environment interacts with peer groups and realizes his social, emotional, and moral development through games and formal/informal educational activities at school. While they develop their expression skills in social environments by becoming aware of their emotions, especially through interaction with the environment, they also form their moral perceptions by learning social rules. During socialization, children learn to control their emotions and excitement and comply with moral rules through interactions with family, peers, and school (Gander and Gardiner, 2010). It is seen that social-emotional skills develop rapidly in the preschool years, and these skills are associated with variables such as time and academic success (Wolf et al., 2021). Children who move away from self-centered thinking, especially due to changes in their cognitive development, begin to understand the feelings and thoughts of their friends. Especially in this period when play friendship becomes important, children mutually develop each other in social, emotional, and moral aspects while sharing common goals and values with their peer groups (Yavuzer, 2019).

This study aimed to determine research trends regarding the themes of primary school children's social, emotional, and moral development and to analyze this study according to different variables. The systematic review method was used in the study. The research question was defined, and eligibility criteria were established. In this research, the eligibility criteria of the documents to be included in the study were defined to determine the trends in studies on social, emotional, and moral development in primary school. Studies conducted between 2007 and 2024 that are accessible are taken as a basis. In the second stage, relevant studies were found. In the study, the digital archive of YÖK Thesis Center was scanned and five theses (2 master's degree, 3 doctoral) were found. Fifteen articles were accessed through Google Scholar. In the third stage, data was collected. This study systematically examined theses and articles with the keywords primary school period, moral development, social-emotional development. In data collection, study type, publication year, study group and size, methods, and techniques used, data collection tools, and distribution of findings were discussed in line with the keywords.

In this study, social, emotional, and moral development in primary school between 2007-2024 research trends were determined by examining theses and articles on the subject, and the findings were discussed in line with the relevant literature. Within the scope of the study, 15 articles and 5 theses were reached, and the majority of the articles on social-emotional development were carried out with quantitative methods. In contrast, most studies on moral development were carried out with qualitative methods. Students were mainly preferred as the study group regarding social, emotional, and moral development, and scales, observation, reflective diaries, surveys, and stories were used as data collection tools.

Findings regarding the relationships between the variables discussed in the studies examined on social-emotional development include development, age, intelligence, decision-making and communication skills, coping skills, self and personality-related characteristics, academic skills, social skills, school-related characteristics, play, mother-variables such as father's education level. Considering these features, it can be seen that developmental and social processes impact social-emotional development. When we look at the variables related to moral development, variables such as developmental characteristics, participation in social processes and model behaviors, social reinforcements, compliance with the rules, personal characteristics such as honesty, responsibility, helpfulness and creativity, familial factors, having siblings, mother's education level, and toy selection attract attention.

Within the scope of the above-mentioned results, it can be stated that increasing publications on both social-emotional development and moral development will contribute to a more in-depth discussion of developmental processes. In terms of research methods, it may be recommended that qualitative, theoretical, and quantitative studies be increased. In particular, studying social, emotional, and moral development variables in a longitudinal pattern will positively contribute to the field in a developmental context. Analysis of the variables that the reviewed publications are related to and the variables that have not been studied may allow researchers to study different topics.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/3 2024 s. 1129-1145, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

**Ali KARATAŞ\***

**Gülnur Candan HAMURCU\*\***

*Geliş Tarihi: 2 Temmuz 2024*

*Kabul Tarihi: 6 Eylül 2024*

**Öz**

Kapsayıcı eğitim insanların birbirlerinden farklı özelliklere sahip olduğu bilinciyle hareket ederek tüm çocukların akranlarıyla birlikte ve onlarla aynı standartlarda eğitim alabilmesi olarak tanımlanabilir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeli kullanılmıştır. Veriler Erçicek vd. (2023) tarafından geliştirilen Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek Kayseri ilindeki ilkokullarda görevli 384 öğretmene uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS 23.0 programı ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının aritmetik ortalamasının ( $\bar{x}=4.01$ ) olduğu ve bu ortalamanın yüksek olduğu görülmüştür (Erçicek vd., 2023). Buna göre sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu belirtilebilir. Bunun dışında sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet, yaş, kıdem yılı ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Ayrıca kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim alan sınıf öğretmenlerinin eğitim almeyan sınıf öğretmenlerine göre; dezavantajlı bir tanıdığı ve yakını olan sınıf öğretmenlerinin, dezavantajlı bir tanıdığı ve yakını olmayan sınıf öğretmenlerine göre ve sınıfında dezavantajlı birey olan sınıf öğretmenlerinin, sınıfında dezavantajlı birey olmayan sınıf öğretmenlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kapsayıcı eğitim, tutum, ilkokul, sınıf öğretmenleri.

**INVESTIGATION OF CLASSROOM TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION**

**Abstract**

Inclusive education can be defined as acting with the awareness that people have different characteristics from each other and ensuring that all children can receive education together with their peers and at the same standards. In this context, classroom teachers' attitudes towards inclusive education were examined in terms of different variables. The survey model

\* Doktora Öğrencisi; Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [alokayseri4141@outlook.com](mailto:alokayseri4141@outlook.com)

\*\* Dr. Öğr. Üyesi; Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [gcandan@erciyes.edu.tr](mailto:gcandan@erciyes.edu.tr)

**Araştırmanın Etik Kurulu İzni:** Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Etik Kurulu, 28.11.2023 tarih ve 488 sayılı karar.

was used in the study. Data were collected using the Attitude Scale towards Inclusive Education developed by Erçiçek et al. (2023). The scale was administered to 384 teachers working in primary schools, and the obtained data were analyzed using the SPSS 23.0 program. According to the analysis results, classroom teachers' attitudes towards inclusive education are positive. Apart from this, it has been concluded that the attitudes of classroom teachers towards inclusive education do not differ significantly according to the variables of gender, age, years of seniority, educational status, however they show significant differences according to the variables of receiving training on inclusive education, having a disadvantaged acquaintance or relative, and having a disadvantaged individual in the class.

**Key Words:** Inclusive education, primary school, classroom teachers.

## Giriş

İnsanlar doğdukları andan itibaren birtakım hak ve sorumluluklara sahip olmaktadır. Sağlık hakkı, dinlenme ve eğlenme hakkı, çalışma hakkı ve sosyal güvenlik hakkı bu haklardan bazılarıdır. Bu hakların yanı sıra tüm bireylerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinden yararlanma hakkı da bulunmaktadır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ne göre bütün insanlar ırk, dil, din ve cinsiyet ayrımı olmaksızın eğitim faaliyetlerinden yararlanabilmelidir (UNGA, 1948). Bu bildirgenin yanı sıra, başta özel eğitime gereksinim uyan çocuklar olmak üzere tüm öğrencileri kapsayacak bir eğitim sistemi oluşturulması amacıyla 92 devlet ile 25 uluslararası kuruluşu temsil eden 300'den fazla temsilcinin bir araya geldiği Salamanca Bildirisi'nde de tüm bireylerin yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda eşit eğitim alma hakkına sahip oldukları vurgulanmıştır (Dede, 1996). Tüm bu gelişmeler doğrultusunda birbirlerinden ekonomik, sosyal, kültürel ve bireysel açıdan farklı özellikler gösteren bireylerin eğitim faaliyetlerinden eşit derecede yararlanma hakkı olduğu söylenebilir. Birbirlerinden farklı özelliklere sahip bireylerin aynı standartlarda eğitim görebilmesi ise kapsayıcı eğitim ile sağlanabilmektedir (UNESCO, 2016). Kapsayıcı eğitim tüm bireylerin istedikleri okullarda yaşlıları ile eğitim alması, okul yaşamına bütünüyle katılması (Aktekin, 2017), eğitim ve öğretim programlarının bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesidir (Ainscow, 2005). Buna göre eğitim almak isteyen tüm insanların öğrenme ortamlarından eşit şekilde yararlanmasını kapsayıcı eğitim olarak nitelendirmektedir (Ainscow, 2016; Chiner ve Cardona, 2012; Çelik, 2017).

Kapsayıcı eğitim kavramının oluşum süreci izlendiğinde ilk adımın İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948) ile atıldığı söylenebilir. Bu bildirgenin 26. maddesinde "Herkes eğitim hakkına sahiptir" ifadesine yer verilerek bireylerin eğitim hakkından mahrum bırakılmayacağı belirtilmiştir. 1990 yılında düzenlenen "Herkes İçin Eğitim" konferansında ise eğitim görmek isteyen tüm bireylerin eğitim ortamlarından gereksinimleri ve ihtiyaçları göz önüne alınarak yararlanması gerektiği ifade edilmiştir (UNESCO, 1990). 1994 yılında İspanya'nın Salamanca şehrinde gerçekleştirilen konferansta ise farklılıklarına bakılmaksızın bütün çocukların bireysel özellikleri ve gereksinimleri dikkate alınarak eğitim alma hakkına sahip olduğu ve ülkelerin eğitim ve öğretim sistemlerini bu bireysel özelliklere uygun hâle getirmeleri gerektiği belirtilmiştir (Unesco, 1994). Küresel anlamda kapsayıcı eğitime yönelik bazı düzenlemelere yer verilirken ülkemizde de 1960 yılında özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitim ortamlarına katılmasına yönelik adımlar atılmıştır. 1980'li yıllarda ise yetersizliği bulunan öğrencilerin akranlarıyla aynı ortamda eğitim görmesine yönelik yasal düzenlemelere yer verilmiştir (Çitil, 2013). Kapsayıcı eğitime yönelik ilk gelişmelerin gerçekleştiği bu dönemde kapsayıcı eğitim daha çok yetersizliği bulunan bireylerin eğitim

faaliyetlerinden yararlanması için geliştirilmiş bir kavram olarak görülmekte ve bu öğrencilerin eğitim ortamlarına dâhil edilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmekteydi (Ainscow, 2005). Fakat bu kavram süreç içerisinde genişleyerek yetersizliği olan, dezavantajlı olarak görülen veya görülmeyen bütün çocukları kapsayan son şeklini almıştır (Slee ve Alan, 2001). Dezavantajlı bireyler denilince ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalan ve bu yetersizliklerle mücadele etmek zorunda kalan kişiler kastedilmektedir (Bayır, 2019). Kültürel ve dil yönünden farklı olan öğrenciler de dezavantajlı öğrenciler kapsamına dahil edilmiştir (Taylor ve Sidhu, 2012). Zihinsel, fiziksel ve işitsel yetersizliği bulunan, mülteci veya geçici koruma altında olan, yoksulluk yaşayan, travmatik bir yaşantıya sahip olanlar ve kadın olması nedeniyle ayrımcılığa maruz kalan bireyler dezavantajlı olarak tanımlanabilir (MEB, 2017).

Dezavantajlı bireylere neredeyse tüm ülkelerde rastlanılmakla birlikte, ülkemizdeki eğitim ortamları incelendiğinde de birbirlerinden ekonomik, sosyokültürel ve bireysel özellikleri ile farklılık gösteren ve dezavantajlı olarak görülen öğrencilerin yer aldığı görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarındaki çocukların yaklaşık üçte ikisinin sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bireylerden oluştuğu belirtilmektedir (Tedmem, 2018). Bunun dışında 420.780 öğrencinin ise özel eğitime gereksinim duyduğu görülmektedir (MEB, 2019). Ayrıca 768.839 Suriyeli öğrenci, akranlarıyla birlikte eğitim almaktadır (HBÖ, 2020). Tüm bu veriler doğrultusunda zorunlu eğitim çağındaki çocukların sınıflarında birbirlerinden çok farklı kimlik ve kişilik özelliklerine sahip bireylerin bulunduğu belirtilebilir.

Ülkemizde yaklaşık olarak her sınıfta özel eğitime gereksinim duyan kaynaştırma öğrencileri, göçmen ve geçici koruma altındaki çocuklar ve farklı nedenlerle dezavantajlı görülen bireyler bulunmaktadır. Bu bireylerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinden yararlanabilmesi için bireysel gereksinimlerinin dikkate alınarak eğitim ortamlarının ve öğretim yöntemlerinin tüm bireyleri kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Özellikle eğitim, öğretim ve öğretmen kavramları ile ilk kez karşılaşılacak ilköğretim kademesinde bu kavramlara yönelik olumlu bir bakış açısının geliştirilmesi açısından öğrencilerin bireysel kimlikleri ve kişiliklerine dikkate alınarak öğretim ortamlarına yönelik bir düzenleme yapılması kaçınılmazdır. Şüphesiz bu düzenlemede sınıf öğretmenlerine büyük işler düşmektedir. Çünkü öğretmenler kapsayıcı eğitim bağlamında öğrencileri ile iletişim içerisinde olan ve eğitim sürecini planlayan ve yöneten kişidir (Yılmaz vd., 2019). Öğretmenlerin süreç içerisinde tüm bu eğitim faaliyetleri ise onun kapsayıcı eğitime olan bakış açısı ve tutumu ile doğrudan ilişkilidir (Monsen vd., 2014). Tüm öğrencilerin okullarda aynı standartlarda eğitim görmesi adına öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu bir tutum içinde olmaları gerekmektedir. Fakat öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ile ilgili tutumlarının araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutumlar içerisinde olduğunu belirten araştırmalar bulunmakla birlikte (Korkmaz, 2011; Anılan ve Kayacan, 2015) dezavantajlı öğrencileri sınıfın iç düzenini bozan öğrenciler olarak nitelendiren öğretmenlerin olduğunu gösteren çalışmalara da rastlanılmaktadır (Forlin vd. 2011). Alan yazın incelendiğinde kapsayıcı eğitime yönelik çalışmaların ağırlıklı olarak branş öğretmenleri ve okul yöneticileri ile gerçekleştiği görülmektedir (Aksungur, 2022; Ayvacı ve Yamaçlı, 2021; Bayram ve Öztürk, 2021; Çulhanoglu vd., 2023; Erdoğan vd., 2022; Öner, 2022; Özbek ve Taneri, 2023; Şimşek, 2019; Şimşek ve Kılcan, 2023; Ünay vd., 2021). Sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen kapsayıcı eğitim konulu araştırmalarda ise daha çok sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerinin incelendiği söylenebilir (Bayır, 2019; Oğlakçı ve Amaç, 2024). Literatür incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını inceleyen bazı

çalışmalara da rastlanılmakla birlikte bunların sayıca çok az olduğu görülmektedir (Çetin, 2023; Kuşça, 2023). Bu doğrultuda diğer araştırmalardan örneklem grubu, kullanılan ölçme araçları ve kullanılan değişkenler bağlamında farklılık gösteren bu çalışmanın alan yazındaki boşluğa nispeten katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?
- 2) Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 3) Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 4) Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları kıdem yılı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 5) Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim alıp / almama durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 6) Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları dezavantajlı bir yakını olup / olmama değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 7) Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları sınıfta dezavantajlı birey olup / olmama değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

## 1. Yöntem

### 1.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde bir grubun görüşleri ve özellikleri ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Bu model kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalarda araştırmacının hedefi, ilgilenilen özellikle ilgili mevcut durumun ortaya konulmasıdır (Büyüköztürk, 2018).

### 1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Kayseri ilinin 5 merkez ilçesindeki (Melikgazi, Talas, Kocasinan, İncesu, Hacılar) ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak maliyet, işçilik ve zaman açısından mümkün olmadığından evreni temsil edecek bir örneklem belirlenmesine karar verilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kayseri'deki 5 merkez ilçede bulunan devlet ilkokullarında görev yapan 384 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada örneklem metodu olarak kolay ulaşılabilir durum örnekleme metodu kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme metodunda çalışmayı gerçekleştiren kişi kendisi için erişilmesi kolay ve hızlı olan bir grup seçerek verilerini bu gruptan toplamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kayseri ilinin 5 merkez ilçesindeki devlet ilkokullarında 4015 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır (Akman vd., 2021). Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004, s. 48) bu sayıdaki bir örneklem için %5 örnekleme hatasıyla en az 201 kişiye ulaşılması gerektiğini belirtmiştir. Bu hesaplama dikkate alındığında çalışmanın örneklemini evreni karşılamaktadır. Araştırmanın katılımcılarının demografik özellikleri Tablo 1'de verilmektedir.



Tablo 1: Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	N	%
Yaş	25 ve altı	3.6
	26-35	24.2
	36-45	45.4
	64 ve üzeri	26.8
	Toplam	100
Cinsiyet	Erkek	31.9
	Kadın	64.1
	Toplam	100
Eğitim Durumu	Lisans	70.1
	Lisansüstü	29.9
	Toplam	100
Kıdem Yılı	1-5	5.5
	6-10	13.3
	11-16	34.4
	17 ve üzeri	46.8
	Toplam	100
Kapsayıcı Eğitim Alma Durumu	Evet	83.1
	Hayır	16.9
	Toplam	100
Dezavantajlı Tanıdığı Bulunma Durumu	Evet	55.5
	Hayır	44.5
	Toplam	100
Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Durumu	Evet	74.7
	Hayır	25.3
	Toplam	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğu kadın (%64,1); 36-45 yaş aralığına sahip (45,4); lisans mezunu (%70,1) ve kıdemleri 17 ve üzeri (%46,8) olan öğretmenlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %83,1'i kapsayıcı eğitim konusunda eğitim almış, %55,5'inin dezavantajlı bir tanıdığı ve %74,7'sinin sınıfında dezavantajlı öğrencisi bulunmaktadır.

### 1.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğretmenlerden ilk olarak demografik bilgileri ile kapsayıcı eğitime yönelik bir eğitim alıp almadıkları, dezavantajlı bir yakınları olup olmadığı ve şu an sınıflarında dezavantajlı bir çocuk olup olmadığına yönelik bilgiler istenmiştir. Ardından öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla Erçiçek vd. (2023) tarafından geliştirilen “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 17 maddelik, 5'li likert şeklindedir. Ölçekteki maddelerin 9 tanesi olumsuz olduğu için bu maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçek “dezavantajlı öğrenciye, öğretim sürecine, mesleki gelişime ve mesleki yeterliliğe” yönelik olmak üzere 4 alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa katsayıları; dezavantajlı öğrenci için 0,70; öğretim süreci için 0,73; mesleki gelişim için 0,81; mesleki yeterlik için 0,58 olarak belirlenirken ölçeğin geneline yönelik yapılan Cronbach Alfa değeri .85 olarak belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yeterli seviyede olduğu söylenebilir. Bu çalışmada ise Cronbach Alfa değeri .84 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla ölçme aracının güvenilirlik düzeyinin kabul edilebilir olduğu belirtilebilir.

Ölçek geliştirme sürecinde faktör sayısı belirlenirken öz değeri 1'den büyük olan faktörler belirlenmiş ve dört alt faktör elde edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan dört alt boyut toplam varyansın %51,87'sini açıklamaktadır. Faktör yük değerinin alt sınırı olarak 0,40

temel alınmıştır. Ölçeği oluşturan faktörlere ait faktör yükleri 0,40 ile 0,74 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ait faktör yük değerleri şu şekildedir: “Dezavantajlı öğrenciye yönelik tutum” boyutu; 0,65, 0,62, 0,54, 0,47, 0,44; “öğretim sürecine yönelik tutum” boyutu 0,71, 0,64, 0,56, 0,45, 0,40; “mesleki gelişime yönelik tutum” boyutu 0,74, 0,68, 0,65, 0,52; “mesleki yeterliğe yönelik tutum” boyutu 0,65, 0,51, 0,51.

#### 1.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma için Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu değerlendirme karar tarihi: 28.11.2023, etik değerlendirme dokümanı numarası: 488 ile etik kurul izni alınmıştır. Araştırmada kullanılacak ölçek 2023-2024 eğitim öğretim yılında öğretmenlere yüz yüze uygulanmış ve toplanmıştır. Uygulama esnasında öğretmenlere çalışmanın konusu, amacı ve ölçek ile ilgili bilgiler verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ölçeği doldurmaları 5-10 dakika arası sürmüştür. Çalışmaya katılımında gönüllülük esas alınmış, gizlilik ilkelerine dikkat edilmiştir. Veri toplama süreci yaklaşık 3 ay sürmüştür.

#### 1.5. Verilerin Analizi

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla bir ölçek kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 23.0 programı kullanılmıştır. İlk olarak verilerin normal dağılım gösterip/göstermediği analiz edilmiştir. Verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri -2 ile +2 arasındadır. Dolayısıyla verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 1996). Çalışmadaki veriler normal dağıldığı için parametrik testler uygulanmıştır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının “cinsiyet, eğitim durumu, kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alma, dezavantajlı tanıdığı olup / olmama, sınıfında dezavantajlı birey olup/olmama” değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız gruplarda t testi ile; yaş, kıdem yılına göre anlamlı farklılık olup olmadığı ise Anova ile incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

## 2. Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum Puanları

Değişkenler	N	$\bar{X}$	Ss
Kapsayıcı Eğitim	384	4.01	.57

Tablo 2 incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının aritmetik ortalamasının ( $\bar{x}$ =4.01) olduğu görülmektedir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek 5’li likert tipindedir. Bu ölçekte alınabilecek en düşük puan 1 en yüksek puan ise 5’ tir. Buna göre elde edilen puanların 5’e yakın olması olumlu tutumu, 1’e yakın olması ise olumsuz tutumu göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışmadan elde edilen aritmetik ortalamasının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Erççek vd., 2023). Diğer bir deyişle öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutumlar içerisinde olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplarda t testi analizi yapılmıştır ve bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kapsayıcı Eğitim	Erkek	138	3.98	.56	-1.34	.18
	Kadın	246	4.06	.59		

Tablo 3 incelendiğinde; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının ortalamasının erkek öğretmenler için ( $x=3.98$ ), kadın öğretmenler için ( $x=4.06$ ) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ( $p>.05$ ). Diğer bir deyişle kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının birbirlerine benzer olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı belirlemek amacıyla bağımsız gruplarda t testi analizi yapılmış ve bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Eğitim Durumları Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kapsayıcı Eğitim	Lisans	269	3.99	.57	-1.23	.21
	Lisansüstü	115	4.07	.57		

Tablo 4 incelendiğinde; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının ortalamasının eğitim durumu lisans olan öğretmenler için ( $x=3.99$ ), lisansüstü olan öğretmenler için ( $x=4.07$ ) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ( $p>.05$ ). Diğer bir deyişle lisans ve lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının birbirlerine benzer olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının kıdem yılı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Anova yapılmış ve bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Değişkenler	Kıdem Yılı	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kapsayıcı Eğitim	1-5 yıl	21	4.07	.52	1.02	.38
	6-10 yıl	51	4.14	.54		
	11-16 yıl	132	3.99	.56		
	17 ve üzeri yıl	180	3.99	.29		

Tablo 5 incelendiğinde; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının 1- 5 yıl grubundaki öğretmenler için aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=4.07$ ), 6-10 yıl grubundaki öğretmenler için aritmetik ortalaması ( $\bar{x}= 4.14$ ), 11-16 yıl grubundaki öğretmenler için aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=3.99$ ) ve 17 yıl ve üzeri yıl grubundaki öğretmenler için aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=3.99$ ) olarak bulunmuş ve bu sonuçların anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ( $F= 1.02$ ;  $p>.05$ ). Dolayısıyla öğretmenlerin kıdem yılları farklılaşsa da kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim alma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplarda t testi analizi yapılmış ve bulgular Tablo 6’de verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Kapsayıcı Eğitime ile İlgili Eğitim Alma Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim Alma	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kapsayıcı Eğitim	Evet	319	4.04	.57	2.3	.02*
	Hayır	65	3.86	.57		

p<.05\*

Tablo 6 incelendiğinde; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının ortalamasının kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim alan öğretmenler için ( $\bar{x}$ =4.04), eğitim almayan öğretmenler için ( $\bar{x}$ =3.86) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim alma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir (p<.05). Diğer bir deyişle kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum düzeylerinin, kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim almamış öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirtilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının dezavantajlı tanıdığı ve yakını olma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplarda t testi analizi yapılmış ve bulgular tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Dezavantajlı Tanıdığı ve Yakınları Olma Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Değişkenler	Dezavantajlı Tanıdı	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kapsayıcı Eğitim	Evet	213	4.08	.53	2.74	.00*
	Hayır	171	3.92	.60		

p<.05\*

Tablo 7 incelendiğinde; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının ortalamasının dezavantajlı tanıdığı ve yakınları olan öğretmenler için ( $\bar{x}$ =4.08), dezavantajlı tanıdığı ve yakını olmayan öğretmenler için ( $\bar{x}$ =3.92) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının dezavantajlı tanıdığı ve yakını olmasına göre anlamlı düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir (p<.05). Diğer bir deyişle dezavantajlı tanıdığı ve yakını olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum düzeylerinin, dezavantajlı tanıdığı ve yakını olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirtilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının sınıflarında dezavantajlı bir birey olma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplarda t testi analizi yapılmış ve bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutumlarının Sınıflarında Dezavantajlı Birey Olma Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Değişkenler	Sınıfta Dezavantajlı	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kapsayıcı Eğitim	Evet	287	4.05	.56	1.96	.05*
	Hayır	97	3.91	.58		

p<.05\*

Tablo 8 incelendiğinde; öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının ortalamasının sınıflarında dezavantajlı birey olan öğretmenler için ( $\bar{x}$ =4.05), sınıfından dezavantajlı birey olmayan öğretmenler için ( $\bar{x}$ =3.91) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum puanlarının sınıfında dezavantajlı birey olma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir (p<.05). Diğer bir deyişle

sınıfında dezavantajlı birey olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum düzeylerinin, sınıfında dezavantajlı birey olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

### 3. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. Akbulut ve Yavuz (2021), Şimşek ve Kılcan (2023), Desombre vd. (2019), Main vd. (2016), Avramidis ve Kalyva (2007), Everington (1999), Subban and Sharma (2006), Todorovic vd. (2011), Chiner and Cardona (2012), Kurniawati vd. (2012), Mouchritsa vd.'nin (2022) yaptıkları çalışmalarda da öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir. Galoviç vd. (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olarak tarafsız olduklarını belirlemiştir. Öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetlerinde tüm bireylerin birbirlerinden farklı özelliklere sahip oldukları ve bu özellikler nedeniyle dışlanmadan eğitim almaları gerektiği vurgulanmakta ve öğretmenlerin bu anlayış ile hareket etmeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin bu anlayışı benimsemelerinden dolayı kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu düşünülmektedir. Nitekim bu çalışmada da kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olarak tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının birbirlerine benzer olduğu söylenebilir. Şimşek (2019), Todorovic vd. (2011), Galoviç vd. (2014), Chiner ve Cardona'nın (2012) çalışmalarında da kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın bulguları ile farklı olarak bazı çalışmalarda kadın öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğu (Doğan ve Çoban, 2019; Mouchritsa vd., 2022; Saloviita, 2020) görülürken bazı çalışmalarda ise erkek öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğu (Ahmed vd., 2012; Sağlam ve Kanbur, 2017) sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla araştırmaların çalışma grupları farklılaştıkça kapsayıcı eğitime yönelik tutumların cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterme durumunda da birbirlerinden farklı sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının eğitim durumları değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin tutumlarının benzer düzeyde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarının onların kapsayıcı eğitime yönelik tutumları üzerinde farklılık yaratmadığı söylenebilir. Bu durumun eğitim fakültelerinin birçoğunun gerek lisans gerekse de lisan üstü eğitim programlarında kapsayıcı eğitime yönelik derslere yer verilmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Kuzu ve Deniz'in (2019) çalışması incelendiğinde de lisans ve lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzer olduğu görülmektedir. Bu sonucun aksine Ahmed vd. (2012)'nin yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarında lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü eğitim alan öğretmenlere göre daha olumlu olduklarını tespit etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının kıdem yılı değişkenine göre de farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre birbirlerinden görev yaptıkları süre olarak farklılık gösteren öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı olarak bir farklılık yoktur. Bu sonuca

benzer şekilde Şimşek ve Kılcan (2023), Chiner ve Cardona (2012) ve Ahmmed vd. (2012), öğretmenlik deneyimi dikkate alındığında kapsayıcı eğitime yönelik tutumda anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Kazu ve Deniz'in (2019) çalışması incelendiğinde de farklı kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzer olduğu görülmektedir. Günümüz okullarında neredeyse tüm sınıflarda dezavantajlı öğrenciler yer almakta ve sınıf öğretmenleri görevlerinin ilk yılından son yılına kadar bu öğrenciler ile eğitim ve öğretim faaliyetleri birlikte sürdürmektedir. Göreve yeni başlayan öğretmenler ilk yıllarında dezavantajlı bireylere yönelik yapacakları çalışmaları belirlemede birtakım zorluklarla karşılaşabilmektedir. Karşılaşılan bu zorluklara rağmen öğretmenlerin kısa bir süre içerisinde bu durumun üstesinden geldikleri, dezavantajlı öğrencilerin eğitim öğretim ortamlarından yararlanmaları gerektiğini düşündükleri ve daha sonraki yıllarda da bu yaklaşımla hareket ettikleri için yaşları ve görev yaptıkları süre farklılaşsa da kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzer olduğu söylenebilir. Ancak literatür incelendiğinde Mouchritsa vd.'nin (2022) yaptıkları çalışmada yaşlı öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin olumsuz tutuma sahip olduklarını belirlemişlerdir. Çalışmalarında 51 yaş üstü ve genel eğitimde 10 yıldan fazla kıdemi olan öğretmenlerin, 2-5 yıl öğretmenlik tecrübesi olan öğretmenlere göre kapsayıcı eğitim konusunda daha olumsuz olduklarını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Şenay (2024), Todorovic vd. (2011) ve Saloviita (2020) daha kısa çalışma deneyimine sahip öğretmenlerin, daha uzun çalışma deneyimine sahip öğretmenlere göre kapsayıcı eğitime yönelik daha olumlu tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir. Avramidis ve Kalyva (2007) ve Everington vd. (1999) ise yaptıkları çalışmada kıdemli öğretmenlerin, çalışma yılı az olan öğretmenlere göre kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını ortaya koymuştur. Avramidis ve Kalyva (2007) öğretmenlerin dezavantajlı çocuklarla olan deneyimleri arttıkça bu çocuklara eğitim verme konusunda kendilerine olan güvenlerinin de arttığını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının kapsayıcı eğitime ile ilgili eğitim alma durumuna göre ise farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla alanda çalışan öğretmenlerin katıldıkları eğitim faaliyetlerinin, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği fakat lisans ve lisansüstü eğitim alma durumunun kapsayıcı eğitime yönelik tutumu farklılaştırmadığı belirtilebilir. Diğer bir deyişle kapsayıcı eğitime yönelik seminer veya farklı eğitimler alan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının, eğitim almayan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Literatürde de benzer sonuca ulaşılmış çalışmalar mevcuttur. Avramidis ve Kalyva (2007), Kurniawati vd. (2012) tarafından yapılan çalışmalarda kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğu belirtilmektedir. Shimman'ın (1990) gerçekleştirdiği araştırmada da bu sonucu destekler nitelikte sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Benzer şekilde Mouchritsa vd. (2022) ve Subban ve Sharma (2006), eğitim aldığını bildiren katılımcıların kapsayıcı eğitimin uygulanması konusunda daha olumlu tutumlara sahip olduklarını ve daha az kaygı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçların tersine Todorovic vd. (2011), Ahmmed vd. (2012) ve Galoviç vd. (2014) belirli bir eğitimden geçmiş ve geçmemiş öğretmenlerin kapsayıcı eğitim tutumları arasında bir farklılık tespit edememişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının dezavantajlı bir tanıdığı ve yakını olma değişkenine göre de farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre dezavantajlı bir tanıdığı ve yakını olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının

daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre dezavantajlı tanıdığı ve yakını olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının, dezavantajlı tanıdığı ve yakını olmayan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu belirtilebilir. Dolayısıyla dezavantajlı bireyleri tanıyan ve onlarla iletişim içerisinde olan öğretmenlerin, bu bireylerle geçirmiş oldukları yaşantı ve deneyimlerin etkisiyle kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu düşünülmektedir. Subban ve Sharma (2006) yapmış oldukları çalışmada ailesinde dezavantajlı bir üye olan, yakın arkadaşı dezavantajlı olan katılımcıların daha olumlu tutumlar sergilediklerini ortaya koymuşlardır.

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının sınıflarında dezavantajlı birey olma değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde ise sınıfında dezavantajlı birey bulunan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik daha yüksek düzeyde olumlu tutumlara sahip oldukları görülmektedir. Diğer bir deyişe sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunmayan öğretmenler kapsayıcı eğitime yönelik daha düşük düzeyde olumlu tutuma sahiptir. Bu sonuca göre sınıfında dezavantajlı birey bulunan öğretmenler, sınıfında dezavantajlı birey bulunmayan öğretmenlere göre bu öğrencilerin eğitim öğretim ortamlarında akranları ile ve onlarla aynı düzeyde eğitim görmeleri gerektiğine ilişkin daha olumlu bir tutum içerisindedir. Ahmed vd. (2012) ve Scanlon vd.'nin (2022) yaptıkları çalışmada da sınıfında dezavantajlı öğrencileri olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirtilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin tek bir sınıfı olmasından dolayı buradaki dezavantajlı öğrencileri ile derin yaşantı ve deneyim içerisine girdikleri ve bu öğrencileri benimsedikleri için dezavantajlı bireylere ve kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutum içerisinde oldukları düşünülmektedir.

Tüm bu sonuçlar doğrultusunda birtakım önerilere yer verilmiştir:

Bu çalışma sonucunda kapsayıcı eğitim ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin tamamına hizmet içi eğitim olarak bu konu ile ilgili teorik ve uygulamalı eğitimlerin verilmesi, ayrıca eğitim fakültesinde öğrenim gören tüm öğretmen adaylarına kapsayıcı eğitim ile ilgili derslerin verilmesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını daha olumlu hâle getirebilir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar Kayseri ilindeki ilkokullarda sınıf öğretmeni olarak görev yapan 384 öğretmenden elde edilen verilerle sınırlıdır. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının daha kapsamlı bir şekilde ortaya konulabilmesi amacıyla farklı illerdeki öğretmenlerle çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Bu çalışma nicel bir araştırma olması nedeniyle öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları farklı değişkenler bağlamında incelenmiştir. Kapsayıcı eğitimin inceleneceği daha sonraki çalışmalarda nitel veya karma araştırma yöntemleri kullanılarak daha derinlemesine bilgiler elde edilebilir.

### Kaynakça

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>.
- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143- 145. <https://dx.doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>.
- Ahmed, M., Sharma, U., and Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 12(3),132-140. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>
- Akbulut, F. ve Yavuz, E. A. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor?. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 33-52. <https://doi.org/10.37754/756554.2021.613>
- Akman, Ş., Özdemir, E. ve Koca, Ş. (2021). *Kayseri milli eğitim istatistikleri*. Access of date: 21.01.2023.[https://kayseri.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_08/19082514\\_KAYSER\\_Y\\_MYLLY\\_EYYTYM\\_YSTATYSTYKLERI-2020-2021\\_2.pdf](https://kayseri.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_08/19082514_KAYSER_Y_MYLLY_EYYTYM_YSTATYSTYKLERI-2020-2021_2.pdf)
- Aksungur, S. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Aktekin, S. (Ed.). (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı* (1. Baskı). Ankara: MEB.
- Anılan, H. ve Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Özel Sayı), 74-90. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.2015USOSOZelsayi13199>
- Avramidis, E. and Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*. 22(4): 367–389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Ayvacı, H. Ş. ve Yamaçlı, S. (2021). Kapsayıcı eğitim konulu hizmet içi eğitim almış fen bilimleri öğretmenlerinin ders tasarımlarına bakış açısı. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1): 203-220. <https://doi.org/10.24315/tred.885951>
- Bayır, Ö. G. (2019). Dezavantajlı gruptaki çocuklarla eğitim süreci: Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 451-464. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548528>.
- Bayram, B. ve Öztürk, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünce ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 355-377. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.9179>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Pegem Akademi.
- Chiner, E., and Cardona, M. C. (2012). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*. 17(5), 526-541. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Çelik, R. (2017). Adalet, Kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi*, 9(2), 16-29. [https://doi.org/10.1501/Fe0001\\_0000000185](https://doi.org/10.1501/Fe0001_0000000185).



- Çetin, E. (2023). *Geçici koruma altındaki öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Çitil, M. (2013). *Yasalar ve özel eğitim* (2. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çulhaoğlu, Ö., Örnek, M. M. ve Dilcen, H. Y. (2023). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamasına yönelik tutumlar ölçeği: Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57); 1763-1779. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1284510>
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında salamanca bildirisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(02). [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000035](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000035)
- Desombre, C., Lamotte, M. & Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: The indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 38-50. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1472219>.
- Doğan T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.
- Erçiçek, B., Günal, Y. ve Ebru, Ü. (2023). Kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 332-350. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1209761>
- Erdoğan, A., Hoplamaz, F., Atmaca, G. ve Kesik, A. (2022). Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Nitel bir çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 231-246. <https://doi.org/10.56677/mkuefder.1206638>
- Everington, C., B. Stevens, and V.R. Winters. (1999). Teachers' attitudes, felt competence, and need of support for implementation of inclusive educational programs. *Psychological Reports*. 85(1), 331–338. <https://doi.org/10.2466/pr0.1999.85.1.331>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. and Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Galoviç, D., Brojcin, B., and Glumbic, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*. 18(12), 1262-1282. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.886307>
- HBÖ (Hayat Boyu Öğrenme) (2020). Geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri. Erişim adresi: [https://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_11/18114946\\_3\\_KASI\\_M\\_2020\\_YNTERNET\\_BULTENY\\_Sunu.pdf](https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/18114946_3_KASI_M_2020_YNTERNET_BULTENY_Sunu.pdf).
- Kazu, H. ve Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 9(14), 1336-1368. <https://doi.org/10.26466/opus.612341>
- Korkmaz, İ. (2011). Elementary teachers' perceptions about implementation of inclusive education. *US-China Education Review*, 8(2), 177-183.
- Kurniawati, F., Minnaert, A., Mangunsong, F., and Ahmed, W. (2012). Empirical study on primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Jakarta, Indonesia.

- Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1430-1436.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.082>
- Kuşça, N. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterlilikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.
- Main, S., Chambers, D. J. and Sarah, P. (2016). Supporting the transition to inclusive education: Teachers' attitudes to inclusion in the seychelles. *International Journal of Inclusive Education*, 20(12), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1168873>.
- MEB (2019). Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim. Erişim adresi: <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2019-2020/icerik/396>.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L. and Boyle, J. (2015). Psychometric properties of the revised teachers' attitude toward inclusion scale. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(1), 64-71. <https://doi.org/10.1080/21683603.2014.938383>.
- Mouchritsa, M., Romero, A., Garay, U. and Kazanopoulos, S. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education at Greek secondary education schools. *Education Science*, 12(404), 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci12060404>
- Oğlakçı, M. ve Amaç, Z. (2024). Öğretmenlerin gözünden kapsayıcı eğitim: Öğretmen, sınıf ve materyaller. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 625-647. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1439710>
- Öner, G. (2022). *Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbek, Ö. Y. ve Taneri, P. O. (2023). Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalıkları üzerine sanat-temelli bir çalışma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 75-96. <https://doi.org/10.57115/karefad.1276345>
- Sağlam, H. İ. ve Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323. <https://doi.org/10.19126/suje.335877>.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64 (2). 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Scanlon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C. ve Nikolaeva, S. (2022). Attitudes of teachers in Bulgarian kindergartens towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 112(3), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103650>
- Slee, R. ve Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173-192, <https://doi.org/10.1080/09620210100200073>
- Subban P. and Sharma U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.
- Şenay, T. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumlarının ve öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Çağdaş Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 2(1), 1-15.

- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, Ü. ve Kılcan, B. (2023). Investigation of social studies teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusive education and their perceptions of classroom practices. *International Innovative Education Researcher*, 3(2), 192-213. <https://doi.org/10.29228/iedres.68562>
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3. Baskı). Harper Collins College Publishers.
- Taylor, S. C. ve Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56. <https://doi.org/10.1080/13603110903560085>
- TEDMEM. (2018). Okullar dezavantajlı öğrenciler için fark yaratabilir mi? Erişim Adresi: <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/okullar-dezavantajli-ogrenciler-icinfark-yaratabilir-mi>.
- Todorovic, J., Stojiljkovic, S., Ristanic, S. and Djigic, G. (2011). Attitudes towards Inclusive Education and Dimensions of Teacher's Personality. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, (29), 426-432. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.259>
- UNESCO (1990). World declaration on education for all. Erişim Adresi: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086289\\_eng](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086289_eng). Erişim Tarihi:1 Kasım 2023.
- UNESCO (1994). The salamanca statement and framework for action on special needs education. Erişim Adresi: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF), Erişim Tarihi:1 Kasım 2023.
- UNESCO (2016). Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4 <http://uis.unesco.org/en/files/education-2030-incheon-framework-action-implementation-sdg4-2016-enpdf->
- United Nations General Assembly [UNGA]. (1948). Universal declaration of human rights (Vol. 3381). Department of State, United States of America.
- Ünay, E., Erçiçek, B. ve Günal, Y. (2021). Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 179-213. <https://doi.org/10.21764/mauefd.928268>
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, Y., Uysal, Ç. ve Koç, H. (2019). Kapsayıcı eğitimde öğretmen, aile ve yöneticilerin rolleri. Gürgür H. ve Rakap S. (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme* içinde (s. 111-132). (2. Baskı). Pegem Akademi.

### Extended Abstract

Inclusive education can be defined as the provision of equal educational opportunities for all individuals to learn alongside their peers in the schools of their choice, fully participate in school life, and have educational and teaching programs tailored to their needs and goals (Aktekin, 2017). Çelik (2017) explains inclusive education as the ability for all individuals to equally benefit from educational opportunities throughout their educational life, regardless of certain factors such as different learning abilities, physical or cognitive disabilities, gender, or socio-cultural characteristics. Ainscow (2016) describes inclusive education as the equal utilization of learning environments by all individuals who wish to receive education.

The purpose of this research is to examine the attitudes of primary school teachers towards inclusive education. For this purpose, answers were sought to the following questions:

1. What is the level of primary school teachers' attitudes towards inclusive education?

2. Do the attitudes of primary school teachers towards inclusive education significantly differ according to:

- Their gender?
- Their educational background?
- Their years of experience?
- Whether they have received training related to inclusive education or not?
- Whether they have a disadvantaged relative or not?
- Whether they have disadvantaged individuals in their classrooms or not?

In this study, the survey model, one of the quantitative research methods, was utilized. In the survey model, the aim is to reveal the opinions and characteristics of a group. In studies conducted using this model, the researcher's goal is to display the current situation related to the particular feature of interest (Büyüköztürk, 2018). The study group of the research consists of 384 classroom teachers working in primary schools in Kayseri in the 2023-2024 academic year. In this research, easily convenience sampling was used as the sampling method. In the convenience sampling, the person conducting the study selects a group that is easy and fast to access and collects data from this group (Yıldırım and Şimşek, 2021). In the research, the Attitude Scale towards Inclusive Education, developed by Erçiçek et al. (2023), was used to examine teachers' attitudes towards inclusive education. The scale is a 5-point Likert type consisting of 17 items. The scale comprises of 4 sub-dimensions: disadvantaged students, teaching process, professional development and professional competence. The Cronbach's alpha value for the entire scale was found to be .85, indicating that the scale's reliability level is sufficient. In this study, the Cronbach's alpha coefficient was found to be .84.

According to the results of the study, it has been observed that primary school teachers have a highly positive attitude towards inclusive education. Based on this result, it can be stated that teachers favor an inclusive education model that allows all individuals to benefit equally from educational activities alongside their peers. Similar positive attitudes towards inclusive education among teachers were also found in the studies conducted by Akbulut and Yavuz (2021), Desombre, Lamotte, and Jury (2019), and Main, Chambers, and Sarah (2016). Moreover, it has been observed that the attitudes of teachers towards inclusive education do not show a significant difference based on the gender variable. In Şimşek's (2019) study, it was also revealed that there was no significant difference between the attitudes of male and female teachers towards inclusive education. Contrary to the findings of this study, some studies found that the attitudes of female teachers were more positive (Doğan and Çoban, 2019), while some studies concluded that the attitudes of male teachers were more positive (Sağlam and Kanbur, 2017) towards inclusive education.

It has been observed that the attitudes of primary school teachers towards inclusive education do not differ based on the variables of age and years of experience. Additionally, it has been seen that the attitudes of teachers with undergraduate degrees and teachers with master's and doctoral degrees towards inclusive education are at similar levels. Therefore, it can be said that the educational background of primary school teachers does not create a difference in their attitudes towards inclusive education. In

Kazu and Deniz's (2019) study, it was also concluded that the attitudes of teachers with undergraduate and graduate education and teachers with different years of seniority are similar towards inclusive education.

It has been concluded that classroom teachers' attitudes towards inclusive education differ according to the variable of receiving training on inclusive education. According to this result, it has been seen that teachers who received training on inclusive education have higher attitudes towards inclusive education. In other words, it can be said that the attitudes of teachers who have received seminars or different training on inclusive education are more positive towards inclusive education than teachers who have not received training. Therefore, it can be stated that the training provided to teachers on this subject positively increases teachers' attitudes towards inclusive education. Similarly, in the study conducted by Gu (2016), it was stated that the attitudes of teachers who received training on inclusive education were more positive. It was seen that the research conducted by Shimman (1990) also obtained results that support these findings. It has been concluded that classroom teachers' attitudes towards inclusive education differ depending on the variable of having a disadvantaged acquaintance or relative. According to this result, it has been seen that teachers who have a disadvantaged acquaintance or relative have higher attitudes towards inclusive education.

When examining whether classroom teachers' attitudes towards inclusive education differ according to the variable of having a disadvantaged individual in their classroom, it is seen that classroom teachers who have disadvantaged individuals in their classroom have higher levels of positive attitudes towards inclusive education. In the study by Scanlon et al. (2022), it is stated that the attitudes of teachers who have disadvantaged students in their classes are more positive towards inclusive education.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/3 2024 s. 1146-1162, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

**UZAKTAN EĞİTİMDEN YÜZ YÜZE EĞİTİME GEÇİŞ SIRASINDA YAŞANAN  
ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINDAKİ DEĞİŞİMİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE  
GÖRE İNCELENMESİ**

**Birsel AYBEK\***

**Duygu GÖKTAŞ\*\***

*Geliş Tarihi: 16 Mart 2024*

*Kabul Tarihi: 11 Haziran 2024*

**Öz**

Türkiye’de Kovid-19 pandemi sürecinin sonunda (2021-2022 eğitim-öğretim yılı) yüz yüze eğitim- öğretime devam edilmesine yönelik karar alınmıştır. Öğrencilerin yüz yüze eğitim öğretime dönmesiyle pandemi öncesine göre bazı davranışlarda değişiklikler olduğu görülmüştür. Bu çalışmada öğretmenlerin görüşlerine göre uzaktan eğitimden yüz yüze eğitime geçiş sırasında öğrencide gözlenen davranış değişikliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak planlanmış ve nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmada maksimum çeşitlilik sağlanarak 25 öğretmenden oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin gözlemlendiği öğrencilerin yaşı 7 ile 17 arasında değişmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle çevrimiçi uygulama üzerinden yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan görüşmeler yapılarak elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Elde edilen verilere göre katılımcıların hepsi öğrencilerde davranış değişikliği olduğunu ve bu değişikliklerin olumsuz olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar bu davranışların sebebi olarak ise doğrudan veya dolaylı olarak pandemi sürecini işaret etmişlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğrenci, öğretmen, pandemi, yüz yüze eğitim, uzaktan eğitim.

**INVESTIGATION OF THE CHANGE IN STUDENT BEHAVIOR  
EXPERIENCED DURING THE TRANSITION FROM DISTANCE  
EDUCATION TO FACE-TO-FACE EDUCATION ACCORDING TO  
THE VIEWS OF TEACHERS**

**Abstract**

At the end of the Covid-19 pandemic process in Turkey (2021-2022 academic year), it was decided to continue face-to-face education and

\* Doç. Dr.; Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [baybek@cu.edu.tr](mailto:baybek@cu.edu.tr)

\*\* Milli Eğitim Bakanlığı, [utkuakarsu\\_88@hotmail.com](mailto:utkuakarsu_88@hotmail.com)

**Araştırmanın Etik Kurulu İzni:** Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 30.11.2021 tarih ve 16 sayılı karar.

training. With the return of students to face-to-face education, it was observed that there were changes in some behaviors compared to before the pandemic. In this study, it was aimed to determine the behavioral changes observed in students during the transition from distance education to face-to-face education according to the opinions of teachers. This study was planned using qualitative research method and case study design, one of the qualitative research designs, was used. A study group consisting of 25 teachers was formed by ensuring maximum diversity in the research. The teachers constituting the study group work in primary, secondary and secondary education institutions. The age of the students observed by the teachers varied between 7 and 17. The data obtained by conducting semi-structured interviews consisting of open-ended questions with the teachers in the study group through the online application were analyzed by content analysis method. According to the data obtained, all of the participants stated that there were behavioral changes in students and that these changes were negative. The participants pointed directly or indirectly to the pandemic process as the reason for these behaviors.

**Keywords:** Student, teacher, pandemic, face-to-face learning, distance learning.

## Giriş

Davranış, bir organizmanın gözlenebilen veya gözlemlenemeyen her türlü etkinliği olarak nitelendirilmektedir (Özden, 2002, s. 97). Davranışlar uyaran ve tepkilerin karmaşık unsurlarına dayanır (Heimlich ve Ardoin, 2008). İnsan ve diğer canlılar için davranışlar üç grupta incelenebilir. Bunlar içgüdüsel davranışlar, refleksif davranışlar ve öğrenme ürünü olan davranışlardır (Dirik, 2015, s. 3). Eğitimin ilgilendiği davranış türü öğrenme ürünü (kültür ürünü) davranışlardır. Bu tür davranışlar bireylerin deneyimleri sonucu ortaya çıkar (Heimlich ve Ardoin, 2008). Toplumun ve bireylerin zaman içinde davranışlarında değişimler olabilir. Davranış değişikliği bir iletişim veya etkileşim sonucu oluşur. Bu iletişim ve etkileşim bilinçli veya bilinçsiz olabileceği gibi (Dirik, 2015, s. 3) istendik ve istenmedik yönde de gelişebilir.

Eğitim ise bir bireyde istendik ve bilinçli öğrenme sonucu davranışların oluşmasını hedeflemektedir. Eğitim sürecinde ister istemez hedeflenen davranışların dışında davranışların ortaya çıktığı görülmektedir. İşte bu eğitim sürecinde ortaya çıkması beklenen öğrencinin istendik davranışını, Ceylan-Arpacı (2021) planlı eğitim-öğretim veya doğrudan kültürlenme sonucu oluşan, dersin başlamasından sonuna kadar öğrencinin uyması istenilen kurallar ve davranışlar bütünü olarak tanımlamıştır (s. 8). İstenmeyen öğrenci davranışlarının kapsamı çok geniştir. Öğrencinin derse geç kalması, ders ile ilgilenmemesi gibi pek çok davranış istenmeyen davranış olarak tanımlanabilir. İstenen öğrenci davranışın ve istenmeyen öğrenci davranışın ortak kaynakları olabilir. Aile tutumu, arkadaş çevresi ve sınıf ortamı örnek olarak gösterilebilir. Bazı toplumsal durumlar öğrencilerin davranışlarında olumlu veya olumsuz davranış değişikliklerine sebep olmaktadır. Teknolojinin gelişmesi gibi durumlar davranışların yavaş yavaş değişmesine sebep olurken anlık gelişen durumlarda ise ani gelişen davranış değişiklikleri söz konusudur. Bunun en son örneği koronavirüs kaynaklı küresel salgın ile yaşandı. Bu salgın dünyada eğitimde önemli bir krize sebep olmuştur (Yılmaz, 2020). Bu durum Türkiye’de 16 Mart 2020 tarihinden itibaren okulların kapatılması ve daha sonrasında eğitimin kesintili olarak devam etmesi ile yaşanmıştır. Okulların kapatılması ile uzaktan eğitime geçilmiş, daha sonraki dönemlerde ise kısmi uzaktan eğitim ve kısmi yüz yüze eğitim yapılmıştır. Koronavirüs salgının etkisini kaybetmesi ile pandemi sürecindeki kısıtlamalar sona ermiştir. Sonuç olarak Türkiye’de 6 Eylül 2022 tarihi itibarıyla resmi ve özel eğitim kurumlarında eğitim- öğretim yüz

yüze yapılmaya başlanmıştır (Yılmaz-İnce, Kabul ve Kabul, 2022). Bu süreç pandemi öncesine göre öğrencilerde bazı davranış alışkanlıklarının değiştiğini göstermektedir. Çünkü bireylerin davranışı, çevresinde meydana gelen olaylara göre şekillenir (Heimlich ve Ardoin, 2008). Radina ve Balakina (2020) pandemi sürecinde ekonomik, kültürel ve sosyolojik anlamda davranış değişikliklerinin olduğunu belirtmiştir. Williamson (2021) pandemi sürecini; çevrimiçi eğitimi ve yüz yüze eğitimi karşılaştırabilecekleri doğal bir deney ortamı olarak ifade etmiştir. Hews, McNamara ve Nay (2022) ise öğrenciler kısıtlamaların, belirsizliğin yaşandığı bu süreçte yeni yetenekler geliştirmiştir. Magomedov Khaliev ve Khubolov (2020)'e göre de pandemi döneminde teknoloji, eğitim sürecine hızlı bir şekilde dâhil olmuştur. Bu durum hem öğretmenin hem de öğrencinin bu teknoloji sürecine uyum sağlamasını hızlandırmıştır. Ancak Radina ve Balakina (2020) uzaktan eğitim sürecinde el becerisi, staj ve teknik bilgi gerektiren alanların zayıf kaldığını belirtmiştir. Williamson (2021) ise bu süreçte ahlaki karar verme sürecinin de eksik kaldığını belirtmiştir. Ülkemizde sınıf içerisinde öğrenci davranışını konu alan birçok çalışma yapılmıştır (Pala, 2005; Sarıtaş, 2006; Tolunay, 2008; Çankaya, 2011; Kızıl, 2019; Ceylan-Arpacı, 2020). Ancak ulusal literatür tarandığında uzaktan eğitimde canlı derslerde öğrenci davranışları ile ilgili çok sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Örneğin, Arslan ve Şumuer (2020) sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunlarına yönelik bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmaya 28 farklı ilde görev yapan 381 öğretmen katılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel veriler kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin dış ortam sesleri, donanım, yazılım ve ölçme/değerlendirmede sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Erol ve Erol (2020) pandemi sürecinde ilkokula devam eden 11 öğrenci ve onların ebeveynleri ile bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerde korku ve kaygı duygularında bir artışın söz konusu olduğu, akademik başarının düştüğü ve dijital araç kullanımının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin arkadaş ilişkilerinde de bir değişimin olduğu belirlenmiştir. Hews, McNamara ve Nay (2022) yaptığı çalışmada Avustralya'da bulunan bir devlet üniversiteye devam eden on hukuk öğrencisi ile odak görüşmesi yapmışlardır. Bu çalışmaya göre salgının sosyokültürel değişikliklere yol açtığı ve öğrenmede öğretmenin ilgisi ve motivasyonunun etkili olduğu tespit edilmiştir. Yine, Aybek ve Göktaş (2022)'ın yaptığı çalışmada pandemi sürecinde çevrimiçi dersler sırasında öğrencilerde etik dışı davranışların yaşandığı belirlenmiştir. Bu çalışmada, çalışmaya katılan öğretmenlerin hepsi çevrimiçi derslerde etik dışı davranışların olduğunu belirtmişlerdir. Pandemi sürecinin etkileri eğitim-öğretimde özellikle ölçme ve değerlendirmede de görülmüştür. Örneğin Radina ve Balakina (2020) yaptıkları çalışmada, Rusya'da yükseköğretime geçiş sınavına ait not ortalamalarında bir düşmenin olduğunu belirlemişlerdir. Birleşik Krallık'ta yükseköğretime geçiş sınavlarının iptal olması sebebi ile geriye dönük notlara bakılarak bir değerlendirme yoluna gidilmiştir (Williamson, 2021). Murphy (2020) çalışmasında pandemi sırasında Amerika Birleşik Devletleri'nde yükseköğretime devam eden öğrencilerin %13'ünün mezuniyetlerini ertelediklerini, %40'ının ise staj imkânlarını kaybettiklerini tespit etmiştir. Tarlakazan ve Tarlakazan (2021) lisans programlarına devam eden 93 öğrenci ile pandemi süreci ile öğrencilerde meydana gelen öğrenci davranışlarının değişikliklerini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin yeme içme alışkanlıkları ve boş zaman değerlendirme süreci incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre atıştırma yeme alışkanlıklarında azalma tespit edilmiştir. Tarkoçin, Alagöz ve Boğa (2020)'da okulöncesi eğitime devam eden öğrencilerin pandemi sürecinde meydana gelen davranış değişikliklerini belirlemek için bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada annelerin



görüşlerine göre öğrencilerde öfke, kaygı gibi duygu değişimlerin ortaya çıktığı görülmüştür. Yine, Rapanta, Batturi, Goodyears, Guàrdia ve Koole (2021) pandemi sonrası olası zorluklara yönelik bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada öğretmenlerin eskiye dönme isteklerinin olduğunu, öğrenenlerin ise uzaktan eğitimde daha çok zorlandıklarına dair veriler elde edilmiştir. Ayrıca çalışmada katılımcılar yüz yüze eğitime geçildiğinde öğrencilerde öz denetim ve öz motivasyon eksiklerinin olacağına dair öngöründe bulunmuştur.

Yukarda bahsedilen çalışmaların pandemi sürecinin farklı etkilerine odaklandığı görülmektedir. Ayrıca konu edilen çalışmalar pandemi sonrası eğitim öğretim sürecindeki değişiklikleri ele almamaktadır. Literatür incelendiğinde özellikle pandemi sürecinin sona ermesi ile (2021-2022 eğitim-öğretim döneminde) uzaktan eğitimden yüz yüze eğitime geçiş sürecinde öğrencilerdeki davranış değişikliklerine yönelik araştırmaya dayalı çalışmaların neredeyse hiç olmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu çalışma ile öğrencilerde pandemi sürecinde görülen davranış değişikliklerini belirlemek amaçlanmaktadır. Pandemi sonrası bu davranışları saptamak daha sonraki araştırmalar için bir veri kaynağı olacaktır. Buna ek yaşanacak küresel veya ulusal eğitim kesintilerinde öğrenci davranışlarındaki olası olumsuz durumların önüne geçmek için daha hazırlıklı olabilmek adına bu çalışma bulguları yol gösterici olacaktır. Bu yüzden çalışmanın bu yönleri ile önemli olduğu düşünülmektedir. Bu gereksinimden hareketle bu çalışmanın genel amacı, “uzaktan eğitimden yüz yüze eğitime geçiş sırasında gözlenen öğrenci davranış değişikliklerini öğretmen görüşlerine göre belirlemek ve bu değişikliklerin nedenlerini ortaya koymaktır.”

Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen görüşlerine göre okulda değişik ortamlarda gözlemlenen öğrenci davranış değişiklikleri nelerdir?
2. Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerde gözlenen davranış değişikliklerinin nedenleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin öğrenci davranışları karşısında aldıkları önlemler nelerdir?
4. Öğretmenlere göre öğrencilerde gözlenen davranış değişikliğine yönelik okul ve ailelere düşen sorumluluklar nelerdir?

## 1. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Bu çalışma etik hususlar dâhilinde bir devlet üniversitesinin Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 23/11/2021-E.247336 tarih-sayılı etik kurul izniyle gerçekleştirilmiştir.

## 2. Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, öğretmenlere göre uzaktan eğitimden yüz yüze eğitime geçiş sırasında gözlenen öğrenci davranış değişikliklerini belirlemek ve bu değişikliklerin nedenleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bu araştırma nitel araştırma yöntemi olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma, algıların ve olayları doğal ortamında bütüncül ve gerçekçi bir biçimde ortaya konmasına yönelik; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama

yöntemlerinin kullanıldığı nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 41).

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile yapılmıştır. Durum çalışması, özellikle güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışılan olgu ve bulunduğu içerik arasında sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve çok fazla kanıt veya veri kaynağının var olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 289). Bu tanımdan Covid-19 pandemisi nedeni ile yüz yüze eğitimden uzak kalan öğrencilerde tespit edilen davranışsal değişikliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma durum çalışmasının iç içe geçmiş çoklu durum deseni olarak yürütülmüştür. Çünkü davranışsal değişikliğin birden fazla sebebi olmaktadır.

### 3. Çalışma Grubu

Bu araştırma için kolay ulaşılabilir durum örneklem seçimi yapılmıştır. Bu yöntem ile araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 123) Bu çalışmada genelleme yapmak amaç değildir, aksine çeşitlilik gösteren durumlar arasında benzerlik ve farklılıkları belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada örneklem için katılımcı seçimi yapılırken maksimum çeşitlilik oluşturmak için, farklı branş, cinsiyet ve deneyim yılına sahip öğretmenler olmasına dikkat edilmiştir. Katılımcılar ilkököl, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadırlar. Katılımcıların gözlemlendiği öğrenci yaşı 7 ile 17 arasında değişmektedir. Çalışma grubunu 25 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmaya katılan katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcılar Hakkında Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Deneyim Yılı Aralığı	Yaş Aralığı
K1	Kadın	Yüksek Lisans	21-25	41-50
K2	Kadın	Yüksek Lisans	21-25	41-50
K3	Kadın	Lisans	1-5	20-30
K4	Kadın	Lisans	1-5	20-30
K5	Kadın	Lisans	1-5	20-30
K6	Kadın	Lisans	6-10	20-30
K7	Kadın	Lisans	11-15	31-40
K8	Kadın	Lisans	11-15	31-40
K9	Kadın	Lisans	11-15	31-40
K10	Kadın	Lisans	11-15	31-40
K11	Erkek	Yüksek Lisans	11-15	31-40
K12	Erkek	Lisans	21-25	41-50
K13	Erkek	Lisans	6-10	20-30
K14	Erkek	Lisans	6-10	20-30
K15	Erkek	Lisans	6-10	20-30
K16	Erkek	Lisans	1-5	20-30
K17	Erkek	Lisans	1-5	20-30
K18	Erkek	Lisans	1-5	31-40
K19	Erkek	Lisans	1-5	31-40
K20	Erkek	Lisans	11-15	31-40
K21	Erkek	Lisans	11-15	31-40
K22	Erkek	Lisans	11-15	31-40
K23	Erkek	Lisans	11-15	31-40
K24	Erkek	Lisans	11-15	31-40
K25	Erkek	Lisans	11-15	31-40

#### 4. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada katılımcılarla yarı yapılandırılmış 6 (altı) adet açık uçlu soru ile görüşme yapılmıştır. Bu görüşmedeki sorular “davranış değişikliği, nedenleri” ve “öğretmenlerin davranış değişikliklerine yönelik uygulamaları” hakkındadır. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda verilmiştir.

1. Uzaktan eğitimden yüz yüze eğitime geçiş sırasında öğrencilerin davranışlarındaki değişimi genel olarak nasıl değerlendirirsiniz?

2. Okul içerisinde (teneffüste, kantinde bahçede vb. yerlerde) öğrenci davranışlarında gözlemediğiniz değişimler nelerdir? Örnek verebilir misiniz?

3. Ders sırasında sınıf içerisinde öğrenci davranışlarında gözlediğiniz değişimler nelerdir? Örnek verebilir misiniz?

4. Okul ve sınıf içerisinde gözlemediğiniz öğrenci davranış değişikliklerinin nedenleri sizce neler olabilir?

5. Okul ve sınıf içerisinde öğrencilerin davranış değişikliklerine yönelik neler yapıyorsunuz? Hangi önlemleri alıyorsunuz? Örnek verebilir misiniz?

6. Bu konuda sizce okul ve ailelere düşen sorumluluklar nelerdir?

Öncelikle veri toplama aracındaki sorular araştırmacılar tarafından hazırlanmış, daha sonra eğitim bilimleri alanında bir akademisyen ve iki öğretmen görüşüne sunulmuş onlardan gelen dönütler doğrultusunda bazı düzenlemeler yapılarak ölçme aracına son hali verilmiştir.

Katılımcılar ile Zoom (çevrim içi uygulama) uygulaması üzerinden yaklaşık otuz dakika süren bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara görüşmelerini kayıt altına alma izni sorularak bu doğrultuda isteyen katılımcıların görüşleri kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler daha sonra yazıya aktarılmıştır.

#### 5. Veri Analizi

Katılımcı öğretmenlerle Zoom uygulaması kullanılarak görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşme kayıtları yazıya aktarılmıştır. Görüşmelerde elde edilen ham veriler içerik analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizi sırasında verilerin kodlama yolu ile verilerin altında yatan kavramların arasındaki var olan bağlantıları ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). Elde edilen kodlara uygun temalar belirlenmiştir. Bu kod ve temalar araştırmacılar tarafından karşılaştırılmıştır. Verilerin kodlanması ile ilgili anlaşılmayan konular üzerinde tartışılmış ve görüş farklılığı olan konularda hemfikir hale gelinmiştir. Verilerin analizinde Miles ve Huberman (1994) ortaya koyduğu güvenilirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) kullanılmıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.263). Kodlayıcılar arasındaki uyum oranı %88.8 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada alınan geçerlik ve güvenilirlik önlemleri aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Çalışmada Alınan Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Geçerlik	İç Geçerlik	Uzman Görüşünün Alınması, Katılımcı Teyidi Uzun Süreli Etkileşim Doğrudan Alıntı
	Dış Geçerlik	Veri Toplama Aracı ve Sürecinin Açıklanması Veri Analiz Sürecinin Açıklanması Çalışma Grubunun Özelliklerinin Açıklanması

		Çalışma Grubunun Seçim Şeklinin Belirtilmesi
		Çalışmanın Uygulama Sürecinin Betimlenmesi
		Kullanılan Yöntemin Seçim Gerekçesinin Açıklanması
Güvenirlilik	İç Güvenirlilik	Zoom Üzerinden Yapılan Görüşmelerin Kaydedilmesi ve Veri Kaybının Önlenmesi
	Dış Güvenirlilik	Bulguların Yorum Yapılmadan Sunulması
		Verilerin Sonuç ve Tartışma Bölümünde Uygun Şekilde Tartışılması
		Verilerin Tutarlılığının Kontrol Edilmesi

## 6. Bulgular

Uzaktan eğitimden yüz yüze eğitime geçiş sırasında yaşanan öğrenci davranışlarındaki değişimlerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanan bu çalışmanın alt amaçlarına ait bulgular aşağıda sırayla verilmiştir.

► Davranış değişikliğine dair genel değerlendirmeye ilişkin bulgular: Davranış değişikliğine dair genel değerlendirme bulguları grupsal ve bireysel olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Aşağıda bu temalara ait veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Genel Davranış Değişikliğine Dair Bulgular Tablosu

Temalar	Davranış Değişikliği	f	Yüzde (%)
Grupsal	Uyum sağlayamama	5	20
	Sosyalleşme problemi	3	12
Bireysel	Dikkat dağınıklığı / azlığı	5	20
	Sorumsuzluk / kuralsızlık	4	16
	Olgunlaşma eksikliği	4	16
	Üşengeçlik / tembellik	2	8
	Saldırganlık	2	8
Toplam		25	100

Tablo 3'te sunulan verilere göre uyum sağlayamama problemi ve sosyalleşme problemi gruba yönelik değişim; dikkat dağınıklığı, sorumsuzluk / kuralsızlık, olgunlaşma eksikliği, üşengeçlik/tembellik, saldırganlık, bireysel değişim olarak değerlendirilmiştir. Bazı katılımcıların görüşleri direk alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

K22. “Öğrenciler okula ara vermenin acısını çıkarırcasına çocukça davranışlar sergiliyor. Sınıfta, bahçede kuralsızca davranıyor.” Bu katılımcının görüşü **sorumsuzluk /kuralsızlaşma** olarak değerlendirilmiştir.

K5. “Öğrenciler okula uyum da zorluk yaşıyorlar. Okulda değilmiş gibi davranıyorlar. Bazıları aşırı saldırgan. Bazıları ise arkadaşlarından kaçıyor. Eğitim durumlarında gerileme var. Algılama süreleri uzamış durumda.” Bu katılımcının görüşü **sosyalleşme problemi** olarak değerlendirilmiştir.

K1. “Tahtaya ders ile ilgili önemli bir şey yazıyorum. Deftere not alın diyorum. Yazmıyorlar. Bazısının yanında kalem, defter bile yok.” Bu katılımcının görüşü **üşengeçlik/tembellik** olarak değerlendirilmiştir.

K7. “Lise çağına gelmiş bir çocuk sınıfta su savaşı yapıyor. Sınıfa bir girdim herkes ıslak, sınıf defteri bile zarar görmüş.” Bu katılımcının görüşünde **olgunlaşma eksikliği** olarak değerlendirilmiştir.

► Okul içerisinde gözlemlenen davranış değişikliğine ilişkin bulgular: Okul içerisinde gözlenen davranış değişikliğine dair bulgular da yine grupsal ve bireysel olmak üzere iki ayrı temada incelenmiştir. Bu temalara ait veriler aşağıda Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Okul İçerisinde (Bahçe, Kantin vb.) Gözlemlenen Davranış Değişikliğine İlişkin Bulgular Tablosu

Temalar	Davranış Değişikliği	f	Yüzde
Grupsal	Arkadaş olamama / tek kalma isteği	5	27,8
	Oyun değişikliği/oyun kuramama	4	22,2
Bireysel	Öfke	4	22,2
	Kuralsızlaşma	3	16,7
	Etkileşim azalması	2	11,1
Toplam		18	100

Tablo 4 incelendiğinde grupsal davranış değişikliği; arkadaş olamama / tek kalma isteği, oyun değişikliği / oyun kuramama olarak bireysel değişiklikler ise öfke, kuralsızlaşma, etkileşim azalması şeklinde belirtilmiştir. Bu soruya ilişkin olarak katılımcıların bazı görüşleri doğrudan alıntılanarak aşağıda verilmiştir.

K8. “Öğrenciler temas etmeden oyunlar oynamaya çalışıyor. Eskiden büyük gruplarla oyun oynadıklarını görüyordum. Şu an iki üç kişilik gruplar halinde oynuyorlar.” Bu katılımcının görüşü **oyun değişikliği / oyun kuramama** olarak değerlendirilmiştir.

K17. “Teneffüste bahçeye çıkınca tek gezen öğrenciler görüyorum. Arkadaşları çağırma bile yanlarına gitmek istemiyor.” Bu katılımcının görüşü **arkadaş olamama / tek kalma isteği** bağlamında değerlendirilmiştir.

K1. “Okul giriş çıkış saatlerine uymuyorlar. Ders zili çalıyor. Bahçeden koridordan sınıfa zorla gönderiyoruz. Bazısı tek oturmak istiyor.” Bu katılımcının görüşü **kuralsızlaşma** kodu bağlamında değerlendirilmiştir.

K12. “Eskiden neşeli, sosyal öğrencilerim sessizleşmiş, içine kapanmış. Bazısı ise sürekli ıslak mendil veya kolonya ile elini siliyor.” Bu katılımcının görüşü **etkileşim azalması** kodu değerlendirilmiştir.

K15. “Salgın öncesi erkek öğrenciler, 5 dakika bile olsa futbol maçı yaparlardı. Düşünsenize top yoksa su şişesiyle, bir kapakla bile bunu yaparlardı. Okul açıldığından beri bunu gözlemlemedim.” Bu katılımcının görüşü **oyun değişikliği / oyun kuramama** kodu bağlamında değerlendirilmiştir.

➤ Ders Sırasında Sınıf İçerisinde Öğrenci Davranışlarında Gözlenen Değişimlere İlişkin Bulgular: Ders sırasında sınıf içerisinde öğrenci davranışlarında gözlenen değişimlere ilişkin bulgular temalara ayrılmadan incelenmiştir. Bu veriler aşağıda Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5: Ders Sırasında Sınıf İçerisinde Öğrenci Davranışlarında Gözlenen Değişimlere İlişkin Bulgular Tablosu

Davranış Değişikliği	f	Yüzde
Derse karşı ilgisizlik / akademik gerileme	9	39,1
Arkadaşlarına ve öğretmenine karşı tepkisizlik	5	21,7
Sınıf içi kurallara uymama	3	13,1
Tek oturma isteği	2	8,7
Stres / uyku bozukluğu	2	8,7
Öfkeli davranış	2	8,7
Toplam	23	100

Tablo 5’te belirtildiği gibi ders sırasında sınıf içerisinde öğretmenler tarafından derse karşı ilgisizlik, arkadaşlarına ve öğretmenine karşı tepkisizlik, sınıf içi kurallara uymama, tek oturma isteği, stres / uyku bozukluğu, öfkeli davranış gibi davranışlar değişen öğrenci

davranışları olarak gözlenmiştir. Bu soruya ilişkin olarak katılımcıların bazı görüşleri doğrudan alıntılanarak aşağıda verilmiştir.

K10. “Öğrenci dersi dinlemiyor. Dinlese bile çok kısa sürede dikkati dağılıyor.” Bu katılımcının görüşü **derse karşı ilgisizlik / akademik gerileme** kodu bağlamında değerlendirilmiştir.

K25. “Derste öğrencilere soru soruyorum. Cevap alamıyorum, bana bile bakmıyorlar. Yoklama alırken bile cevap yok. Canlı derslerde yaşadığım sorunların aynısını yüz yüze eğitimde yaşıyorum” Bu katılımcının görüşü **arkadaşlarına ve öğretmenine karşı tepkisizlik** olarak değerlendirilmiştir.

K19. “Sınıfta gece uykusunu alamadığı için mi bilmiyorum uyuyan çocuklar var. Teneffüse çıkarken bakıyor. Yerinden kıpırdamıyor. Kafası sıranın üstünde ...” Bu katılımcının görüşü **stres / uyku bozukluğu** bağlamında değerlendirilmiştir.

K17. “Canlı derslerde tek başıma ders anlatıyor gibi hissediyordum. Okul açıldı ama değişen bir şey yok. Derse katılıncılar diye basit sorular soruyorum. Cevap veren yok. Bütün sınıf uyuyor.” Bu katılımcının görüşü **arkadaşlarına ve öğretmenine karşı tepkisizlik** kodu ile ele alınmıştır.

K15. “Öğrencilerin bir kısmı tepkisiz, bir kısmı ise öfkeli. Nasıl davranmam gerektiğini artık bilemiyorum.” Bu katılımcının görüşü **öfkeli davranış** bağlamında değerlendirilmiştir.

➤ Okul ve sınıf içerisinde gözlemlenilen öğrenci davranış değişiklikleri sebebine ilişkin bulgular: Öğretmenlerin okul ve sınıf içerisinde gözlemlendiği öğrenci davranış değişikliklerinin sebebine ilişkin bulgular temalara ayrılmadan incelenmiştir. Bu veriler aşağıda Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Okul ve Sınıf İçerisinde Gözlemlenen Öğrenci Davranış Değişiklikleri Sebebine İlişkin Bulgular Tablosu

Sebebe	f	Yüzde
Uzaktan eğitim/okuldan uzak kalma	11	42,3
Pandemi süreci	10	38,5
Deneyimler / diğer şartlar	3	11,5
Ekran / telefon bağımlılığı	2	7,7
Toplam	26	100

Tablo 6’da belirtilen veriler incelendiğinde katılımcılar davranış değişikliğinin sebeplerini uzaktan eğitim ile okuldan uzak kalma, pandemi süreci, deneyimler / diğer şartlar, ekran/telefon bağımlılığı olarak belirtmişlerdir. Bu soruya ilişkin olarak katılımcıların bazı görüşleri doğrudan alıntılanarak aşağıda verilmiştir.

K18. “Salgın kaynaklı korku ve tedirginlik var. Öğrencilerin bazısı hasta olmaktan çok korkuyor. Geçenlerde bir öğrenci temaslı olduğu için test yaptırmış, negatif çıkmasına rağmen öğrenciler ondan uzak duruyor.” Bu katılımcının görüşü **pandemi süreci** bağlamında değerlendirilmiştir.

K3. “Pandemi sürecinde yaşananlar mesafe kuralı öğrencilerin davranışlarını etkilemiş. Eskiden öğrenciler daha samimiydi. Yiyeceklerini paylaşırdı. Erkek öğrenciler tokalaşırdı. Şimdi bunların hiçbirisi yok.” Bu katılımcının görüşü **deneyimler / diğer şartlar** bağlamında değerlendirilmiştir.

K13. “Uzaktan eğitimin olması... Çünkü öğrenciler kuralsız, rahat bir hayata alıştı. Tekrar kurallı yaşamak zorunda olmak zor geliyor. Aynı alışkanlıklarını devam ettiriyor.” Bu katılımcının görüşü **uzaktan eğitim / okuldan uzak kalma** olarak değerlendirilmiştir.

K6. “Özellikle kız öğrencilerde nefes alamıyorum, karnım ağrıyor gibi sağlık ile ilgili şikâyetler alıyorum. Okulda, sınıfta durmak istemiyor.” Bu katılımcının görüşü **deneyimler / diğer şartlar** bağlamında değerlendirilmiştir.

K24. “Öğrenciler uykusuz geliyor. Niye uykusuzsun diye sorduğumda bütün gece video izlemiş oluyorlar. Aklım almıyor. Oyun oynasa yine anlarım. Bir başkasının oynadığı oyunun videosunu izliyorlar.” Bu katılımcının görüşü **ekran / telefon bağımlılığı** olarak değerlendirilmiştir.

K2 “Okul açıldığı ilk hafta ders anlatıyorum arkadan çatur çatur bir ses, açmış cips paketini yiyor. Çoğu öğrenci canlı derste nasıl davranıyorsa sınıfta da aynı şekilde davranmak istiyor.” Bu katılımcının görüşü **deneyimler / diğer şartlar** bağlamında değerlendirilmiştir.

➤ Okul ve sınıf içerisinde öğrencilerin davranış değişikliklerine yönelik önlemlere ilişkin bulgular: Okul ve sınıf içerisinde öğrencilerin davranış değişikliklerine yönelik önlemlere ilişkin bulgular temalara ayırmadan incelenmiştir. Veriler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Okul ve Sınıf İçerinde Öğrencilerin Davranış Değişikliklerine Yönelik Önlemlere İlişkin Bulgular Tablosu

Temalar	Önlemler	f	Yüzde
Öğrenciye yönelik	Öğrenciyi desteklemek	7	29,2
	Kuralları hatırlatmak	5	20,9
	Temiz / okul ortamının güvenli olduğuna ikna	3	12,5
	Sorumluluk verilmek	2	8,3
	Sert yaptırım	2	8,3
Veliye yönelik	Şefkatli bir tutum sergilemek	2	8,3
	Veli ile görüşmek	3	12,5
Toplam		24	100

Tablo 7’de görüldüğü üzere katılımcılar, öğrencilerdeki davranış değişikliklerine yönelik önlemleri; desteklemek, kuralları hatırlatmak, temiz okul ortamının güvenli olduğuna ikna, sorumluluk verilmesi, sert yaptırımlar, şefkatli bir tutum sergilemek ve veli ile görüşmek olarak belirtmiştir. Bu soruya ilişkin olarak katılımcıların bazı görüşleri doğrudan alıntılanarak aşağıda verilmiştir.

K6. “Öğrenciler okuldan uzak kaldı. Aile ile iletişime geçiyorum. Çünkü Aile çocuklarına eğitimin sadece okulda değil evde gerçekleştiğini uygulamalı olarak göstermeli.” Bu katılımcının görüşü **veli ile görüşmek** olarak değerlendirilmiştir.

K23. “Farkındalık geliştirmeye çalışıyorum. Sınıfta kuralları net bir şekilde açıklıyorum. Davranışlarında bir problem olduğunu bu şekilde olmaması gerektiğini belirtiyorum.” Bu katılımcının **kuralları hatırlatmak** görüşü olarak değerlendirilmiştir.

K4. “Uzaktan eğitimde öğrenciler şefkat duygusunu unuttu. Bence ılımlı bir yaklaşım sergilememiz gerekiyor. Özellikle küçük yaş grupları için bu gerekli.” Bu katılımcının görüşü **şefkatli bir tutum sergilemek** bağlamında değerlendirilmiştir.

K8. “Önce öğrencilerde genel olarak hangi sıkıntı var. Bunu tespit edersek daha başarılı oluruz. Sessiz korkan öğrenci desteklenmeli korkusunu yenmesi için ona fırsat verilmeli.” Bu katılımcının görüşü **öğrenciyi desteklemek** kodu ile ele alınmıştır.

➤ Öğretmenlere göre öğrencilerde gözlenen davranış değişikliğine yönelik okul ve ailelere düşen sorumluluklara ilişkin bulgular: Bu konuda okul ve ailelere düşen sorumluluklara ilişkin bulgular temalara ayrılmadan incelemiştir. Bu konuya ilişkin veriler aşağıda Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Okul ve Ailelere Düşen Sorumluluklara İlişkin Bulgular Tablosu

Temalar	Tavsiyeler	f	Yüzde
Öğrenciyeye yönelik	Bilinçlendirme	7	27
	Bilgilendirme	3	11,5
	Destekleme	3	11,5
Veli ve öğretmene yönelik	Okul aile iş birliği sağlanmalı	7	27
	Öğretmen ve aile eğitimi	3	11,5
	Öğrenciyi takip etme	3	11,5
Toplam		26	100

Tablo 8’de belirtildiği gibi katılımcılar okul ve ailenin üzerine düşen sorumlulukları bilinçlendirme, bilgilendirme, destekleme, okul aile iş birliği, öğretmen ve aile eğitimi ve öğrenciyi takip etme olarak belirtmiştir. Bu soruya ilişkin olarak katılımcıların bazı görüşleri doğrudan alıntılanarak aşağıda verilmiştir.

K9. “Sadece pandemi süreci için değil. Mutlaka olumsuz bir durum yaşanıyor. Örneğin Elazığ’da deprem oldu. Bartın’da sel oldu. Böyle durumlarda eğitim öğretim çok aksıyor. Hem veli hem de öğretmen böyle şartlarda nasıl davranması gerektiğini bilmiyor. Mutlaka eğitim alması gerektiğini düşünüyorum” Bu katılımcının **öğretmen ve aile eğitimi** kodu ile ele alınmıştır.

K11. “Sorumluluğu kimse almıyor. Öğrenci ile ilgili bir sıkıntı olduğunda öğretmen veliyi, veli öğretmeni suçluyor. Birlikte çalışılması gerektiğini her iki grupta kabul etmeli.” Bu katılımcının görüşü **okul aile iş birliği sağlanmalı** olarak değerlendirilmiştir.

K8. “Son iki yıllık eğitim istenildiği gibi olmadı. Öğrenciler sorumluluklarını hatırlamalıdır.” Bu katılımcının görüşü **bilinçlendirme** olarak değerlendirilmiştir.

## 7. Tartışma ve Sonuç

Araştırma için belirlenen alt amaçlar doğrultusunda elde edilen bulgular öncelikle belirtilmiş olup daha sonra yorumlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre önerilerde bulunulmuştur. Araştırmanın ilk alt amacına bakıldığında öğretmen görüşlerine göre okulda değişik ortamlarda gözlemlenen öğrenci davranış değişikliklerini belirlemektir. Bu amaca yönelik bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı pandemi öncesine kıyasla davranış değişikliği olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların tamamı bu davranış değişikliğini olumsuz olarak değerlendirmiştir. Grup davranış değişikliği %32 olarak belirlenmiştir.

Bireysel davranış değişiklikler ise %68 olarak belirlenmiştir. Hem sınıf içi hem de sınıf dışında öğrencilerde davranış değişikliği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin teneffüste vakit geçirme şekilleri değiştiği gibi bazı öğrencilerin yalnız kalmayı tercih ettiği görülmüştür. Erol ve Erol (2020) yaptığı araştırmada, öğrencilerin Covid-19 hastalığına yakalanma veya aile bireylerine bulaştırma korkusu sebebi ile arkadaşlık ilişkilerinin



azaldığına ilişkin bulgular tespit etmiştir. Aynı çalışmada öğrencilerin ebeveynlerinin temizlik ile ilgili korku ve kaygı artışının da öğrencileri olumsuz etkilediği şeklinde verilere ulaşılmıştır. Buna ek olarak Çetin ve Anuk 2020 yılında yaptıkları araştırmaya göre öğrencilerin temassızlıktan dolayı yalnızlık hissine kapıldığına ilişkin bulgular söz konusudur. Bu durum değerlendirdiğinde öğrencilerin pandemiye bağlı olarak yalnız kalma isteğinin arttığı görülmektedir. Oysaki Sarı ve Nayır (2020) okulun bilgi edinme misyonunun dışında öğrencilere sosyalleşme imkânı sağladığını da belirtmiştir. Bu çalışmada elde edilen bir başka veriye göre öğrencilerin %21,7'sinin öğretmene tepki vermediği görülmüştür. Crooks ve diğerlerinin (2020) de yaptığı bir araştırmaya göre yükseköğretime devam eden öğrencilerin pandemi döneminde öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşim kaybı yaşadıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Erol ve Erol (2020) çalışmasında ebeveyn görüşlerine göre pandemide uzaktan eğitim sırasında öğretmenle etkin iletişime geçen öğrencilerin mutlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimde öğretmen kilit konumdadır. Öğretmenin eğitim öğretim sürecini yönetmesinin dışında öğrencinin davranışlarına da etkisi vardır. Örneğin Narvaez (2006) öğretmenin öğrencilere ahlaki değerler kazandırmada koçluk rolünü üstlendiğini belirtmiştir. Pandemi sürecinde somut bir şekilde öğretmen varlığının olmamasının öğrenci davranışlarını etkilediği düşünülebilir. Pandemi sürecinde yeterli düzeyde öğretmenle iletişime geçemeyen öğrencilerin, bir süre sonra öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşiminin azalması mümkündür. Yine bu çalışmada katılımcıların %39,1'i öğrencilerin derse olan ilgisinin azaldığını belirtmiştir. Arslan ve Şumuer (2020) çalışmalarında sanal sınıflarda öğrencilerin sessiz kalmasının karşılaşılan bir sorun olarak belirtmişlerdir (s. 224). Yine Rapanta ve diğerleri (2021) pandemi sürecinde öğrencilerin öz denetleme ve öz motivasyon eksikliklerinin öğrenim sürecini etkilediğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bu araştırma bulgularından yola çıkarak benzer davranışın yüz yüze eğitime geçildiğinde de öğrencilerde devam ettiği söylenilebilir.

Bu çalışmada elde edilen bir başka sonuca göre, öğretmenler öğrencilerdeki davranış değişikliğinin sebebini %38,5 oranında pandemi sürecine bağlamıştır. Çetin ve Anuk (2020) insanların toplu şekilde maruz kaldıkları depresyon, sel ve kasırga gibi durumların insan davranışlarında değişimler yapılabileceğini belirtmiştir. Buna dayanarak öğrencilerin yaşadıkları Covid-19 pandemisinin de onların ruh hali ve davranışlarında değişimlere yol açtığı söylenilebilir. Yine bu çalışmada öğretmenlerin %42,3'ü ise uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerde davranış değişikliğine yol açtığını ifade etmişlerdir. Tarlakazan ve Tarlakazan (2021)'ın yaptıkları çalışmada da katılımcılar öğrencilerin davranış değişikliğinin sebebini yüz yüze eğitime ara verilmesi olarak belirtmiştir. Bu araştırmada katılımcıların %7,7'si ise teknoloji bağımlılığının (ekran, telefon bağımlılığı) davranış değişikliğine sebep olduğunu ifade etmiştir. Erol ve Erol (2020) pandemi sürecinde yaptıkları araştırmada öğrencilerin sokağa çıkma kısıtlamaları ve arkadaş çevresinden uzaklaşması gibi sebeplerden dolayı dijital araçlara yöneldiklerini belirtmiştir. Yine, Tarlakazan ve Tarlakazan'ın 2021 yılında yaptıkları araştırmaya göre de dijital platformlarda vakit geçirme oranı pandemi öncesi %21,5 iken pandemide %69,9'a yükselmiştir. Nitekim Yılmaz-İnce, Kabul ve Kabul (2022) de sosyal medya kullanımı ve teknoloji bağımlılığının pandemi sürecinde arttığını ve bu durumun öğrencilerde düşünme becerilerinde düşüşe sebep olduğunu belirtmişlerdir. Rapanta ve diğerleri (2021) de özellikle uzaktan eğitimin üst biliş becerilerini geliştirmekte eksik kaldığını vurgulamışlardır. Estrellado (2021)'ya göre pandemi sürecinde ölçme ve değerlendirmede yaşanan sıkıntılar öğrencilerin rekabet etme duygusunu kaybetmesi ile inanç ve davranış biçimlerini de etkilemiştir.

Bu araştırmanın üçüncü alt amacında öğretmenlerin öğrenci davranışları karşısında aldıkları önlemleri belirlemek amaçlanmıştır. Bu alt amaca ilişkin verilere göre öğretmenlerin %29,2'si öğrencinin desteklenmesi gerektiğini, %20,9'u kuralların tekrar hatırlatılması gerektiğini savunmuştur. Bayrakçı (2007)'ya göre insanlar daha önceden öğrenilmiş seçenek ve yeterliliklerine göre, birçok değişik ihtimallere rağmen etkileşime girecekleri kişileri ve katılacakları olayları seçme eğiliminde olduğunu belirtmiştir (s. 203). Bu bağlamda öğrencilere bulunduğu çevreye ilişkin hatırlatmalar yapma, önceki davranışlarına geri dönmesini sağlayabilir. Ayrıca, Sarı ve Nayır'ın belirttiği gibi, ailelerin, eğitim sürecini sadece okul ile kısıtlı görmeleri ve öncelikle kendi bireysel gelişimleri ve öğrencilerin öğrenme süreçleri ve beceri gelişimleri konusunda yeterince bilgi sahibi olmamaları da bu çalışmada paydaşlardan kaynaklanan sorunlar temasının ana gerekçelerinden birisi olarak değerlendirilebilir (2020, s. 970). Bu durumun velinin okula bakış açısı ile değerlendirilmesi gerektiği söylenilebilir. Buna ek olarak Eirdosh ve Hanisch (2021) çalışmalarında pandemi sonrasında "yeni normal" oluşturma süresinde okulların ve öğretmenlerin güçlendirilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Heimlich ve Ardoin (2008) tarafından ise bazı davranışların rutin olarak yapılmasının, yaşamın zorlaştığı ve karmaşıklaştığı dönemlerde önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu sebeple yaşamın zor ve karmaşıklaştığı dönemlerde (pandemi, doğal afetler vb.) öğrencilerin olumsuz davranışları yerine olumlu davranışları günlük rutinlerine eklemenin faydalı olacağı söylenilebilir.

Bu araştırmanın dördüncü alt amacında öğretmenlere göre öğrencilerde gözlenen davranış değişikliğine yönelik okul ve ailelere düşen sorumlulukların neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu alt amaca ilişkin verilere bakıldığında %27'si öğrenciyi bilinçlendirmeli, %11,5'i desteklenmesi ve bilgilendirmesi gerektiğini belirtmiştir. Sarı ve Nayır (2020) eğitim öğretim paydaşlarının eğitim sorumluluğu almaları gerektiğini savunmuştur. Bu çalışmada da katılımcıların %27'si ise okul aile iş birliğinin sağlanması, %11,5'inin öğretmen ve aile eğitiminin verilmesi ve %11,5'inin öğrencinin takip edilmesi gerektiği söylemiştir. Arslan ve Şumuer salgın bitimi ve sonrasında öğrenci, öğretmen ve velilerin psikososyal eğitimler ile iyileştirilmelerinin sağlanması gerektiğini vurgulamıştır (2020, s. 289). Rapanta ve diğerleri (2021) ise akran ilişkilerinin öğrencilerde sorumluluk bilincine etki edebileceğini belirtmiştir.

Sonuç olarak, bu çalışmadan elde edilen verilere göre öğrencilerde gözle görünür bir davranış değişimi olduğu bu davranış değişikliklerinin hem sınıf içi hem de sınıf dışında sürdürüldüğü görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre doğrudan ve dolaylı olarak pandemi süreci bu davranış değişikliklerine yol açmıştır. Bu davranış değişikliklerine ilişkin alınan önlemlerin öğrencilerin eski davranış kodlarına dönebilmesi için uyarma ve hatırlatma yönünde olduğu tespit edilmiştir. Yine çalışmada, öğretmenin ve velinin ortak çalışması gerektiği ve bu konuda eğitime ihtiyacı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak, öğretmen, öğrenci ve velilerin bundan sonraki süreçte de farklı nedenlerden oluşabilecek olası bir uzaktan eğitime karşı bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi gerektiği söylenilebilir. Aynı zamanda uzaktan eğitimden yüz yüze eğitime geçmeden önce öğrencilere ve öğretmenlere tekrar yüz yüze eğitime uyum sağlamaları için çeşitli seminerler verilebilir.

Ayrıca, dijital çağ olarak nitelendirilen günümüzde yüz yüze eğitim devam etse bile uzaktan eğitim (Harmanlanmış öğrenme) ile mutlaka desteklenmelidir. Böylece öğrenciler için uzaktan eğitim olağanüstü durum olmaktan çıkarılabilir. Aynı zamanda bu şekilde öğrencilere 21. yüzyıl becerisi olan dijital beceriler de kazandırılıp bu becerilerin sürekliliği sağlanmış olacaktır.

### Kaynaklar

- Arslan, Y. ve Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 201-230.
- Aybek, B. ve Göktaş, D. (2022). Çevrim içi canlı derslerde öğrencilerin etik dışı davranışlarının ve bu davranışlara yönelik çözüm önerilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2669-2690.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 198-210.
- Ceylan-Arpacı, F. (2021). *Sınıf yönetiminde anne baba tutumlarından kaynaklanan istenlik ve istenmedik öğrenci davranışlarının incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yozgat: Bozok Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Crooks, C. V., Smith, A. C., Robinson-Link, N., Orenstein, S. ve Hoover, S. (2020). Psychosocial interventions in schools with newcomers: A structured conceptualization of system, design, and individual needs. *Children and Youth Services Review*, 112, 104894.
- Çankaya, İ. H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve başa çıkma yolları. *Turkish Studies (Elektronik)*, 6(2), 307-316.
- Dirik, M. Z. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eirdosh, D. ve Hanisch, S. (2021). Evolving schools in a post-pandemic context. In *COVID-19: Paving the way for a more sustainable world* (ss. 465-480). Cham: Springer International Publishing.
- Erol, M. ve Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilkököl öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 529-551.
- Estrellado, C. J. (2021). Transition to post-pandemic education in the philippines: Unfolding insights. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 11(12).
- Heimlich, J. E. ve Ardoin, N. M. (2008). Understanding behavior to understand behavior change: A literature review. *Environmental Education Research*, 14(3), 215-237.
- Hews, R., McNamara, J. ve Nay, Z. (2022). Prioritising lifeload over learning load: understanding post-pandemic student engagement. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 19(2), 128-145.
- Kızıl, A. (2019). *Öğretmenlerin görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışları ve geliştirdikleri çözüm önerileri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Magomedov, I. A., Khaliev, M. S. ve Khubolov, S. M. (2020, November). The negative and positive impact of the pandemic on education. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1691, No. 1, p. 012134). IOP Publishing.
- Murphy M. P. A. (2020). COVID 19 and emergency e-Learning: consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492-505.
- Narvaez, D. (2006). Integrative ethical education. In *Handbook of moral development* (pp. 721-750). Psychology Press.
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975.

- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 167-187.
- Tarlakazan, E. ve Tarlakazan, B. E. (2021). Covid-19 pandemi sürecinin öğrenci davranışları üzerine etkisi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 52-64.
- Radina, N. K. and Balakina, J. V. (2021). Challenges for education during the pandemic: an overview of literature. *Вопросы образования*, (1 (eng)), 178-194.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L. ve Koole, M. (2021). Balancing technology, pedagogy and the new normal: Post-pandemic challenges for higher education. *Postdigital Science and Education*, 3(3), 715-742.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Williamson, B. (2021). Education technology seizes a pandemic opening. *Current History*, 120(822), 15-20.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz-İnce, E., Kabul, N. ve Kabul, A. (2022). Opinions of high school students about distance education in pandemic process. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 7(2), 192-199.
- Yılmaz, M. (2020). *Uzaktan eğitimin iyileştirilmesi: Salgın kaynaklı eğitim krizini aşmak için öneriler (Politika Notu: 2020/12)*. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.

### Extended Abstract

Education aims to create behaviors in an individual as a result of desired and conscious learning. In the education process, it is inevitably seen that behaviors other than the targeted behaviors emerge. Ceylan-Arpacı (2021, p. 8) defined the desired behavior of the student, which is expected to emerge in this educational process, as a set of rules and behaviors that are formed as a result of planned education-teaching or direct acculturation and that the student is expected to follow from the beginning to the end of the lesson. The scope of undesirable student behaviors is very wide. Many behaviors such as students being late for class or not being interested in the lesson can be defined as undesirable behaviors. Desired student behavior and undesired student behavior may have common sources. Family attitudes, peer environment and classroom environment can be given as examples. Some social situations cause positive or negative behavioral changes in students' behavior. While situations such as the development of technology cause behaviors to change gradually, there are also sudden behavioral changes in situations that develop instantaneously. The most recent example of this was the global pandemic caused by the coronavirus. This pandemic has caused a major crisis in education in the world (Yılmaz, 2020). This situation was experienced in Turkey with the closure of schools as of March 16, 2020 and the interrupted continuation of education afterwards. With the closure of schools, distance education was started, and partial distance education and partial face-to-face education were provided in the following periods. With the coronavirus outbreak losing its effect, the restrictions in the pandemic process ended. As a result, as of September 6, 2022, education and training in public and private educational institutions in Turkey started to be conducted face-to-face (Yılmaz-İnce, Kabul, and Kabul, 2022). This process shows that some behavioral habits have changed in students compared to before the pandemic. Because the behavior of individuals is shaped according to the events that occur around them. Rapanta, Batturi, Goodyears, Guàrdia, and Koole (2021) conducted a study on possible challenges after the pandemic. In this study, it was found that instructors had a desire to go back to the old way, while learners had more difficulties in distance education. In addition, the participants in the study predicted that when face-to-face education is switched to face-to-face education, students will lack self-control and self-motivation.

It is seen that the studies mentioned above focus on different effects of the pandemic process. In addition, these studies do not address the changes in the education and training process after the pandemic. When the literature was examined, it was seen that there were almost no research-based studies on behavioral changes in students, especially during the transition from distance education to face-to-face education with the end of the pandemic process (2021-2022 academic year). For this reason, this study aims to determine the behavioral changes seen in students during the pandemic process. Determining these behaviors after the pandemic will be a data source for further research.

Based on this need, the general purpose of this study is “to determine the changes in student behavior observed during the transition from distance education to face-to-face education according to teachers' opinions and to reveal the reasons for these changes.”

In this study, it was aimed to determine the changes in student behavior observed during the transition from distance education to face-to-face education according to teachers and to reveal the reasons for these changes. In line with this purpose, this study was designed as a qualitative research method. Qualitative research can be defined as research in which a qualitative process is followed using data collection methods such as observation, interview and document analysis in order to reveal perceptions and events in a holistic and realistic manner in their natural environment (Yıldırım and Şimşek, 2018, p. 41).

The research was conducted with case study design, one of the qualitative research methods. For this research, an easily accessible case sample was selected. With this method, the researcher selects the situation that is close and easy to access (Yıldırım and Şimşek, 2018, p. 123). When selecting participants for the sample, attention was paid to teachers with different branches, gender and years of experience in order to create maximum diversity. Participants were working in primary, secondary and middle schools. The age of the students observed by the participants ranged from 7 to 17. The study group consisted of 25 teachers.

The findings obtained in line with the sub-objectives determined for the research are first stated and then interpreted. Suggestions were made according to the findings. The first sub-objective of the research is to determine the changes in student behavior observed in different environments at school according to teachers' opinions. When the findings for this purpose are examined, all of the teachers

participating in the research stated that there was a behavioral change compared to before the pandemic. All participants evaluated this behavioral change as negative. Group behavior change was determined as 32%. Individual behavioral changes were determined as 68%. Behavioral changes were detected in students both inside and outside the classroom.

As a result, according to the data obtained from this study, it is seen that there is a visible behavioral change in students and that these behavioral changes are maintained both in and out of the classroom. According to teacher opinions, the pandemic process directly and indirectly led to these behavioral changes. It was determined that the measures taken regarding these behavioral changes were in the direction of warning and reminding so that students could return to their old behavior codes. It was also determined in the study that teachers and parents need to work together and need training on this issue. Based on these findings, it can be said that teachers, students and parents should be informed and raised awareness against a possible distance education that may occur for different reasons in the future.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/3 2024 s. 1163-1179, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

**İLKOKULLARDA ÜCRETSİZ OLARAK DAĞITILAN YARDIMCI KAYNAK  
KİTAPLAR İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

**Hamdi KARAMAN\***

**Ömer YILAR\*\***

*Geliş Tarihi: 22 Nisan 2024*

*Kabul Tarihi: 28 Mayıs 2024*

**Öz**

Bu araştırmada ilkokullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında MEB tarafından ücretsiz bir şekilde dağıtılan yardımcı kaynak kitaplar ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ilkokullarda çalışan 20 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmen görüşlerine göre; yardımcı kaynak kitapların konu anlatımı yetersiz, örnek sayısı az ve kitaplar öğrenci düzeyinin üzerindedir. Bunlarla beraber yardımcı kaynaklar içindeki metinler ve sorular, uzun ve sıkıcı tasarlanmıştır. MEB tarafından dağıtılan yardımcı kaynaklar ile özel yayınevleri tarafından basılan yardımcı kaynakları karşılaştıran öğretmenlere göre özel kaynakların soru kalıbı, etkinlik örnekleri, ilgi çekiciliği, ölçme ve değerlendirme kapsayıcılığı daha fazladır.

**Anahtar Sözcükler:** Yardımcı kaynak kitaplar, ders kitapları, öğretmen görüşü, ilkokul.

**TEACHER OPINIONS ON AUXILIARY RESOURCE BOOKS  
DISTRIBUTED FREE OF CHARGE IN PRIMARY SCHOOLS**

**Abstract**

This research aimed to examine the opinions of classroom teachers about the supplementary resource books distributed free of charge by the Ministry of Education in the 2022-2023 academic year in primary schools. Phenomenology, one of the qualitative research methods, was used in the research. Within the scope of the research, interviews were held with 20 classroom teachers working in primary schools. Looking at the research results, according to teachers' opinions; The explanation of the subject in the supplementary reference books is insufficient, the number of examples is low and they are above the student's level. In addition, the texts and questions in the supplementary resources are designed to be long and boring. According to teachers who compared the auxiliary resources distributed by the Ministry of Education with the auxiliary resources published by private publishing

\* Dr.; Millî Eğitim Bakanlığı, [hamdi.karaman@hotmail.com](mailto:hamdi.karaman@hotmail.com)

\*\* Prof. Dr.; Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, [omery@atauni.edu.tr](mailto:omery@atauni.edu.tr)

**Araştırmanın Etik Kurulu İzni:** Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, 05.07.2023 tarih ve 03 sayılı karar.

houses, private resources are more comprehensive in terms of question patterns, activity examples, attractiveness, and measurement and evaluation.

**Keywords:** Auxiliary resource books, textbooks, teacher opinion, primary school.

## Giriş

Ders kitapları eğitim ve öğretim ortamlarının en önemli öğelerinden biridir ve her seviyedeki eğitim öğretim ortamında programlardaki hedefleri gerçekleştirmek amacıyla en fazla kullanılan araçlardır (Sarıtaş, 2009, s. 60; Ceran, 2015). İzci'ye göre (2006) ders kitapları hem bireylerin hem de toplumun ihtiyaçlarını karşılamaktadır ve sınıf içinde eğitim öğretim sürecinin paydaşları olan öğretmen ve öğrencileri bilgilendirerek yönlendirmektedir (s. 102). Öğrencilerin öğrenme süreçlerine yardımcı olduğu gibi bilişsel, duyuşsal ve dil bilimsel yönden onları geliştiren araçlardır (Sarıkaya, 2019). Öğrenme ve öğretme ortamlarında ders kitapları sayesinde etkinlikler belirli bir plan çerçevesinde düzenli olarak gerçekleştirilebilmektedir (Göçer, 2008). Sınıf içinde öğrencilere verilen bilgilerin resmî çerçevesi öğretim programları ve ders kitapları gibi araçlarla şekillendirilir. İçinde öğretim içeriği bulunan diğer kaynaklar yardımcı ders notları, çevrimiçi erişimi olan dokümanlar ve ses veya görüntü kayıtlarının yer aldığı kaynaklar şeklinde ifade edilmektedir (Sevimli & Kul, 2015). Görüldüğü üzere son yıllarda özellikle teknolojik ilerlemelerin de etkisiyle kaynaklar çeşitlenmiş olsa da kitaplar eğitim öğretim ortamlarının vazgeçilmez araçları olmaya devam etmektedir (Güneş & Çelikler, 2010; Mete vd., 2022). Ders kitapları Türkiye'de 2003-2004 eğitim öğretim yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ücretsiz olarak dağıtılmaktadır (MEB, 2012).

Türkiye'de ders kitapları Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) uygun bulduğu takdirde okullarda öğrencilere ücretsiz bir şekilde dağıtılmaktadır. Ancak dağıtılan bu kitapların dışında okullarda yardımcı kaynak kitaplar da kullanılmaktadır. Yardımcı kaynak kitaplar, test kitapları ve yaprak testler eğitim öğretim sektöründe önemli bir ekonomik büyüklüğe erişmişlerdir (Özel & Alnıaçık, 2017). Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin yardımcı kaynak kitapları öğrencilerine kullanmaları için tavsiye ettikleri ve kendilerinin de kullandıkları tespit edilmiştir (Altun vd., 2004; Batmaz, vd., 2021; Erbasan & Erbasan, 2020; Özel & Alnıaçık, 2017; Özmantar vd., 2017). Ayrıca zümre öğretmenler kurulu toplantılarında yardımcı kaynak kitapların belirlenmesinin belirtildiği çalışmalarda mevcuttur (Uluçınar Sağır, 2018). Öğretmenler yardımcı kaynak kitapları kullanma nedeni olarak temelde MEB tarafından ücretsiz dağıtılan ders kitaplarının yetersiz olmasını ve yardımcı kaynak kitapların bu yetersizliği kapattığını ifade etmektedirler (Bozkurt & Ateş, 2021; Taşdemir, vd., 2018; Özmantar vd., 2017). Bu temel sebep dışında literatürde; yardımcı kaynak kitapların öğrenciler tarafından daha çok sevilmesi ve kaliteli bulunması (Taş & Minaz 2018), yardımcı kaynak kitapların daha fazla etkinlik ve uygulama yapma imkânı tanınması (Bozkurt & Ateş, 2021; Haşiloğlu vd., 2020), yardımcı kaynak kitaplarda kullanılan dilin daha sade ve görsel olarak zengin olması (Haşiloğlu vd., 2020), öğrencilerin ödevlerine yardımcı olması (Gökçek & Hacısalihoğlu Karadeniz, 2013) sebeplerine de rastlanmaktadır. Ayrıca yardımcı kaynak kitap kullanmanın akademik başarıyı artırdığı tespit edilmiştir (Güngör & Çavuş, 2015).

Eğitim öğretimde yardımcı kaynaklar, öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki etkinlikleri desteklemekte ve zenginleştirmektedir. Bu sebeple çok önemli bir role sahiptirler (Smith & Johnson, 2018). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından müfredatın etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamak amacıyla öğretmenlerin ve öğrencilerin kullanımına dağıtılan yardımcı



kaynak kitaplar sunulmuştur. Bu kaynak kitapların, öğrencilerin ders içeriğini daha iyi anlamalarını sağlayacağı ve öğrenme süreçlerini destekleyen çeşitli etkinlikler ve materyaller içereceği açıklandı (MEB, 2022). MEB tarafından ücretsiz bir şekilde dağıtılan bu yardımcı kaynak kitapların etkili bir şekilde kullanılması ve değerlendirilmesinde eğitim öğretimin en önemli paydaşlarından öğretmenlerin görüşleri büyük önem taşımaktadır (Dervişoğlu & Aydın, 2016). Çünkü öğretmenler sınıf içinde yapacakları uygulamalarda yardımcı kaynakların etkisini değerlendirirken aynı zamanda öğrencilerin ihtiyaçlarına ve programın hedeflerine uygunluğu da göz önünde bulundurmaktadırlar (Brown & Battles, 2019). Buradan hareketle öğretmenlerin yardımcı kaynak kitaplarla ilgili görüşleri bu kaynakların tasarımı, geliştirilmesi ve kullanımı hakkında önemli fikirler ortaya koymaktadır.

Yardımcı kaynaklar ders kitapları ile beraber kullanılmaktadır ve ders kitaplarında kullanılan konuların içeriğine daha ayrıntılı bir şekilde yer verilmektedir. Öğretmenler yardımcı kaynak kitapları daha çok tercih etmektedirler. Yardımcı kitaplarda kullanılan dil, çeşitli yazarların görüşlerinin bir arada olması, öğrencilerin kolay ve kalıcı öğrenmeler sağlaması gibi sebepler öğretmenlerin yardımcı kaynak kitapları tercih etmesindeki etkenlerdir (Binbaşıoğlu, 1995; Güngör & Çavuş, 2015). Literatür incelendiğinde yardımcı kaynak kitaplarla ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir. (Akman, 2017; Bakar vd., 2008; Kavaz, 2006; Katipoğlu & Katipoğlu, 2016). MEB 2022-2023 yılında ücretsiz yardımcı kaynak kitapları öğretmen ve öğrencilerin istifadesine sunmuştur. 2023-2024 eğitim öğretim yılında ise dağıtılmamıştır. Özel yayınevleri tarafından tasarlanan ve satılan yardımcı kaynak kitaplar ile ilgili olarak çalışmalar olmasına karşın MEB tarafından oluşturulan ve ücretsiz dağıtılan yardımcı kaynak kitaplar ile ilgili çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu sebeple bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilkokullarda dağıtılan yardımcı kaynak kitapların öğrenci düzeyine uygunluğu, akademik başarıya olan etkisi, eksik veya olumlu yönleri, özel yayınevleri tarafından basılan yardımcı kaynaklar veya ders kitapları ile olan benzerlik ve farklılıkları üzerinde öğretmen değerlendirmeleri incelenmiştir. Bu çalışmanın diğer bir önemi, öğretmenlerin bakış açısından bu kaynak kitapların etkilerini ve kullanımını anlamak ve geliştirmek için değerli bir kaynak oluşturmaktır. Elde edilen bulguların, eğitim politikalarının ve uygulamalarının iyileştirilmesine katkı sağlayabilecek nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada ilkokullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında MEB tarafından ücretsiz bir şekilde dağıtılan yardımcı kaynak kitaplar ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Özellikle bu yardımcı kaynak kitapların öğretim sürecine katkıları, ders kitapları ile benzerlik ve farklılıkları, özel yardımcı kaynaklar ile benzerlik ve farklılıkları, öğrenci başarısı ve motivasyonunu artırmadaki etkisi gibi konular üzerinde durulmuştur. Ulusal ve uluslararası literatür taranarak konudaki bilgi birikimine katkılar sağlanmaya çalışılmıştır (Akman, 2017). Bu amaçlar doğrultusunda;

• “MEB tarafından 2022-2023 eğitim öğretim yılında ilkokullarda ücretsiz bir şekilde dağıtılan yardımcı kaynak kitaplar ile ilgili öğretmen değerlendirmeleri nasıldır?” sorusunun cevabı aranmıştır.

## 1. Yöntem

Araştırmanın bu kısmında araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve analiz tekniği üzerinde durulmuştur.

### 1.1 Araştırma Modeli

MEB tarafından 2022-2023 eğitim öğretim yılında ilkokullarda ücretsiz olarak dağıtılan yardımcı kaynak kitaplar ile ilgili sınıf öğretmeni görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgu bilim hem felsefi bir hareket tarzı hem de nitel araştırma yöntemidir (Gill, 2014). Olgu bilim yönteminde kişilerin olgulara yönelik yaşantıları, algıları ve anlamlandırma şekilleri belirlenmeye çalışılır (Dönmez, 2017). Olgu bilim çalışmaları ile sunulan bilgiler hem literatüre odaklanarak olgunun tanımını ve ayrıntılarını ortaya koyar hem de katılımcıların olgu ile ilgili yaşantılarını ve hissettiklerini belirler (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019). Bu sayede faydalı ve zengin bilgiler ortaya konulur. Bu çalışmada ilkokullarda ücretsiz olarak dağıtılan yardımcı kaynak kitapların, özel yayınevlerinin kaynak kitapları ve ders kitapları ile benzerlik ve farklılıklarını karşılaştırarak sınıf öğretmeni görüşlerine göre anlamak ve açıklamak amaçlandığından olgu bilim kullanılmıştır.

### 1.2. Çalışma Grubu

Araştırmada katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden, kolay ulaşılabilmek, hızlı olma ve kullanışlı olma özellikleri sebebiyle uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2018). Araştırma kapsamında 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ağrı Patnos İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki ilkokullarda çalışan 20 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Katılımcı sınıf öğretmenleri ile ilgili demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Demografik Bilgiler

Değişkenler	N	Yüzde (%)	
Cinsiyet	Erkek	8	40
	Kadın	12	60
Deneyim	1-3 yıl	6	30
	4-6 yıl	6	30
	7-10 yıl	6	30
	11+ yıl	2	10
Sınıf Düzeyi	1. sınıf	4	20
	2. sınıf	6	30
	3. sınıf	6	30
	4. sınıf	3	15
	Birleştirilmiş Sınıf	1	5
Yerleşim Yeri	Köy	15	75
	Şehir Merkezi	5	25
Toplam	20	100	

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 8’inin erkek ve 12’sinin kadın olduğu görülmektedir. Ayrıca 1-3 yıl, 4-6 yıl, 7-10 yıl deneyime sahip 6’şar öğretmen ve 11 yıldan fazla deneyime sahip 2 öğretmen olduğu; 1. sınıf okutan 4, 2. sınıf okutan 6, 3. sınıf okutan 6, 4. sınıf okutan 3 ve birleştirilmiş sınıf okutan 1 öğretmen olduğu; köyde görev yapan 15 ve şehirde görev yapan 5 öğretmen olduğu görülmektedir.

### 1.3. Veri Toplama Aracı

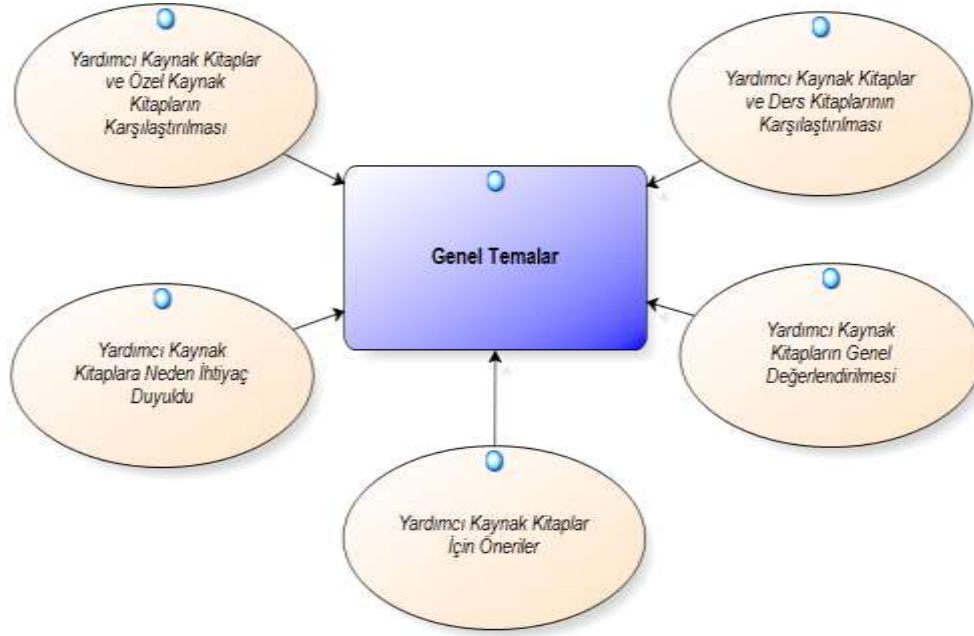
Araştırmanın görüşme bölümünde araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanma aşamasında esneklik, kolaylık ve kullanılabilirlik gibi özelliklerinden dolayı diğer görüşme yöntemlerine göre daha fazla kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Hazırlanan görüşme formu 4'ü kişisel bilgiler ve 7'si görüşme soruları olmak üzere toplam 11 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunun hazırlanma sürecinin ilk aşaması ilgili alanın ve literatürün taranmasıdır. Sonrasında taslak hâlinde hazırlanan görüşme formları ilgili alan uzmanları ile değerlendirilmiştir ve 3 öğretmenle pilot görüşmeler yapılmıştır. Gelen dönütlere ve soruların uygunluğuna, anlaşılabilirliğine göre düzeltmeler yapıldıktan sonra görüşme formlarına son hâli verilmiştir.

### 1.4 Verilerin Analizi

Yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde verilerin betimlenmesi, açıklanması ve yorumlanması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda verilerin önce kodlanması ve temaların oluşturulması sağlanır. Kodların temalar hâlinde bir araya getirilmesi ile düzenlemeler oluşturulur ve bulguların yorumlanması yapılır (Cohen vd., 2007; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bunlarla beraber içerik analizinin sistematik bir yapısı olmasına rağmen araştırmacılar aşamaları farklılaştırarak veri analizi süreçlerinin gerçekleştirebilirler (Çetin, 2016). Bu çalışmada kodlama ve temalar NVIVO 9 bilgisayar destekli nitel analiz programı yardımıyla yapılmıştır. NVIVO 9 programı ile modeller ve şekiller kullanılarak veriler daha açıklanabilir ve yorumlanabilir hâle getirilmiştir. Program nitel verilerin sistematik bir şekilde sunulmasını sağlamaktadır (Kaya & Bacanak, 2013).

## 2. Bulgular

Bu kısımda 2022-2023 eğitim öğretim yılında MEB tarafından dağıtılan yardımcı kaynak kitaplar ile ilgili öğretmen görüşlerini inceleyen bu çalışmanın analizi ile belirlenen temalar ve bu temalara göre oluşan kodlar sırasıyla sunulmuştur. Şekil 1'de çalışma verilerinin analizi ile beraber oluşan temalar sunulmuştur.

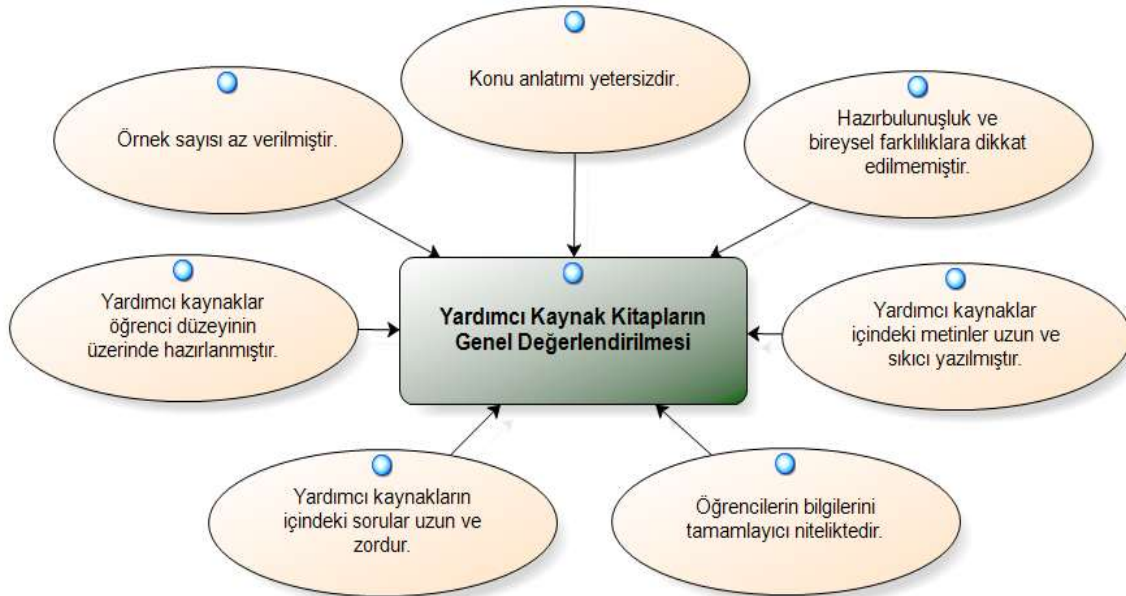


Şekil 1: Çalışmanın Analizi ile Beraber Oluşan Temalar

Şekil 1 incelendiği zaman yapılan analizler sonucu, yardımcı kaynak kitaplar ve özel kaynak kitapların karşılaştırılması, yardımcı kaynak kitaplar ve ders kitaplarının karşılaştırılması, yardımcı kaynak kitaplara neden ihtiyaç duyulduğu, yardımcı kaynak kitapların genel değerlendirilmesi ve yardımcı kaynak kitaplar için öneriler temalarının oluştuğu görülmektedir.

## 2.1 Yardımcı Kaynak Kitapların Genel Değerlendirilmesi Teması ile İlgili Bulgular

Yardımcı kaynak kitapların genel değerlendirilmesi teması altında oluşan kodlara ait bilgiler Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2: Yardımcı Kaynak Kitapların Genel Değerlendirilmesi Temasına Ait Model

Yardımcı kaynak kitapların genel değerlendirilmesi temasının kodları incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre; yardımcı kaynak kitapların konu anlatımı yetersizdir, örnek sayısı azdır ve öğrenci düzeyinin üzerindedir. Bunlarla beraber yardımcı kaynaklar içindeki metinler ve sorular, uzun ve sıkıcı tasarlanmıştır. Ayrıca hazırbulunuşluk ve bireysel farklılıklara dikkat edilmemiştir. Bu olumsuz nitelikteki kodlara ek olarak oluşan tek olumlu nitelikteki kod ise öğrencilerin bilgilerini tamamlayıcı nitelikte olduğudur. Yardımcı kaynak kitapların genel değerlendirilmesi temasının kodlarına ait istatistikî bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

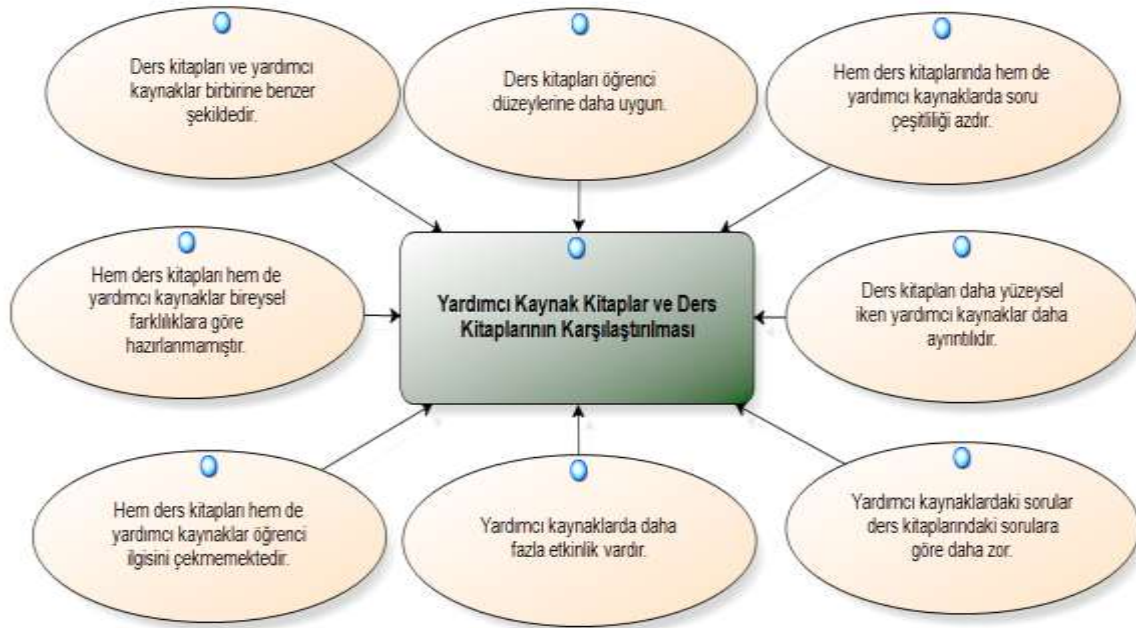
Tablo 2: Yardımcı Kaynak Kitapların Genel Değerlendirilmesi Temasının Kodlarına Ait İstatistikî Bilgiler

Yardımcı kaynak kitapların genel değerlendirilmesi temasının kodları	Kod Sayısı	Yüzde
Yardımcı kaynaklar öğrenci düzeyinin üzerinde hazırlanmıştır.	14	43.75
Yardımcı kaynakların içindeki sorular uzun ve zordur.	5	15.63
Hazırbulunuşluk ve bireysel farklılıklara dikkat edilmemiştir.	3	9.38
Yardımcı kaynaklar içindeki metinler uzun ve sıkıcı yazılmıştır.	3	9.38
Örnek sayısı az verilmiştir.	3	9.38
Konu anlatımı yetersizdir.	2	6.25
Öğrencilerin bilgilerini tamamlayıcı niteliktedir.	2	6.25
Toplam	32	100

Tablo 2 incelendiğinde çalışma sonucunda yardımcı kaynak kitapların değerlendirilmesinde en önemli görüşün; yardımcı kaynak kitapların öğrenci düzeyinin üzerinde hazırlanması görüşü olduğu görülmektedir. Ayrıca tema ile ilgili 20 öğretmen üzerinden toplam 32 kod oluşturulmuştur. Genel değerlendirmede olumlu özellik taşıyan kod sayısı ise sadece 2’dir.

## 2.2. Yardımcı Kaynak Kitaplar ve Ders Kitaplarının Karşılaştırılması Temasına Ait Bulgular

Yardımcı kaynak kitaplar ve ders kitaplarının karşılaştırılması teması altında oluşan kodlara ait bilgiler Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3: Yardımcı Kaynak Kitaplar ve Ders Kitaplarının Karşılaştırılması Teması Altında Oluşan Kodlar

Şekil 3 incelendiğinde öğretmenlere göre ders kitaplarının seviyesi öğrenci seviyesine daha uygun ve içeriği daha yüzeyseldir. Yardımcı kaynak kitapların ise etkinlikleri daha fazla ve soruları daha zordur. Soru çeşitliliğinin azlığı, bireysel farklılıklara göre hazırlanmamış olması ve öğrenci ilgisini çekememesi benzer özellikler olarak göze çarpmaktadır. Yardımcı kaynak kitaplar ve ders kitaplarının karşılaştırılması teması altında oluşan kodlara ait istatistiki bilgiler Tablo 3’te gösterilmiştir.

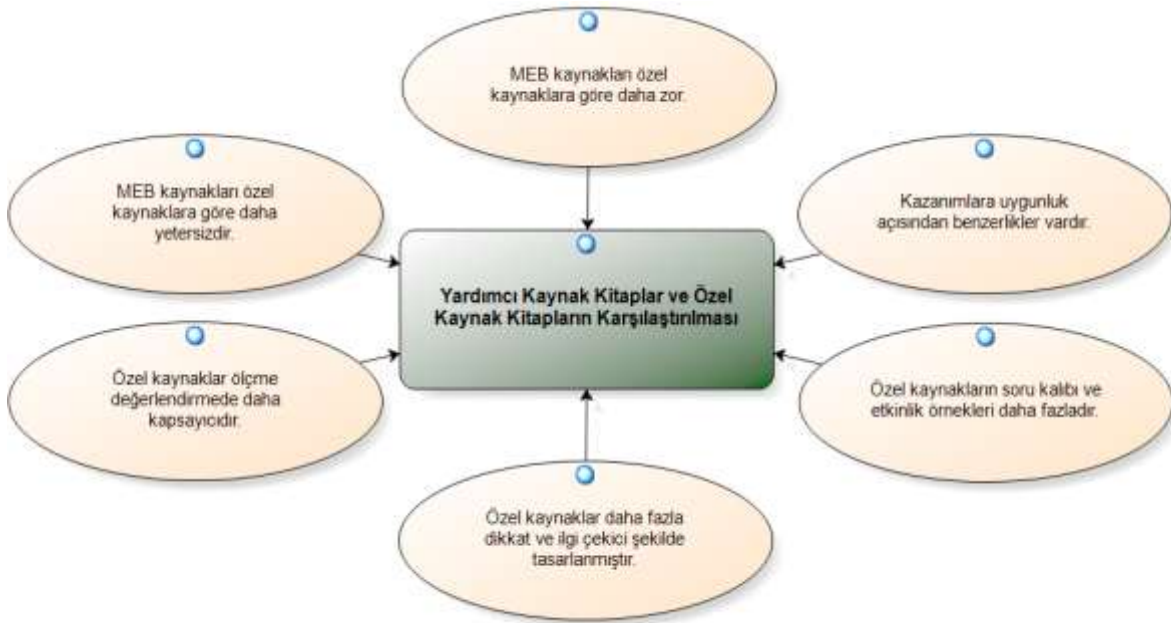
Tablo 3: Yardımcı Kaynak Kitaplar ve Ders Kitaplarının Karşılaştırılması Teması Altında Oluşan Kodlara Ait İstatistiki Bilgiler

Yardımcı kaynak kitaplar ve ders kitaplarının karşılaştırılması temasının kodları	Kod Sayısı	Yüzde
Ders kitapları öğrenci düzeylerine daha uygun.	6	22.22
Ders kitapları ve yardımcı kaynaklar birbirine benzer şekildedir.	5	18.51
Yardımcı kaynaklardaki sorular ders kitaplarındaki sorulara göre daha zor.	4	14.82
Hem ders kitaplarında hem de yardımcı kaynaklarda soru çeşitliliği azdır.	3	11.11
Ders kitapları daha yüzeysel iken yardımcı kaynaklar daha ayrıntılıdır.	3	11.11
Hem ders kitapları hem de yardımcı kaynaklar öğrenci ilgisini çekmemektedir.	2	7.40
Hem ders kitapları hem de yardımcı kaynaklar bireysel farklılıklara göre hazırlanmamıştır.	2	7.40
Yardımcı kaynaklarda daha fazla etkinlik vardır.	2	7.40
<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

Tablo 3 incelendiğinde yardımcı kaynak kitaplar ve ders kitaplarının karşılaştırılması temasının kod sayılarının birbirine yakın oldukları görülmektedir. 20 öğretmen görüşünden oluşan kod sayısı toplamda 27’dir. Öğretmenlere göre en önemli görüşler ders kitaplarının öğrenci seviyesine daha uygun olduğu, yardımcı kaynaklar ve ders kitaplarının birbirine benzediği ve yardımcı kaynaklardaki soruların daha zor olduğudur.

### 2.3. Yardımcı Kaynak Kitaplar ve Özel Kaynak Kitapların Karşılaştırılması Temasına Ait Bulgular

Yardımcı kaynak kitaplar ve özel kaynak kitapların karşılaştırılması teması altında oluşan kodlara ait bilgiler Şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4: Yardımcı Kaynak Kitaplar ve Özel Kaynak Kitapların Karşılaştırılması Teması Altında Oluşan Kodlara Ait Bilgiler

Şekil 4 incelendiğinde öğretmenlere göre özel kaynakların soru kalıbı, etkinlik örnekleri, ilgi çekiciliği, ölçme ve değerlendirme kapsayıcılığı daha fazladır. MEB tarafından tasarlanan yardımcı kaynaklar ise daha yetersiz ve daha zordur. Her iki kaynak türü de kazanımlara uygunluk açısından benzerlikler taşımaktadır. Yardımcı kaynak kitaplar ve özel kaynak kitapların karşılaştırılması teması altında oluşan kodlara ait istatistiki bilgiler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Yardımcı Kaynak Kitaplar ve Özel Kaynak Kitapların Karşılaştırılması Teması Altında Oluşan Kodlara Ait İstatistiki Bilgiler

Yardımcı kaynak kitaplar ve özel kaynak kitapların karşılaştırılması temasının kodları	Kod Sayısı	Yüzde
Özel kaynakların soru kalıbı ve etkinlik örnekleri daha fazladır.	13	50
MEB kaynakları özel kaynaklara göre daha zor.	5	19.23
MEB kaynakları özel kaynaklara göre daha yetersizdir.	3	11.54
Kazanımlara uygunluk açısından benzerlikler vardır.	2	7.70
Özel kaynaklar daha fazla dikkat ve ilgi çekici şekilde tasarlanmıştır.	2	7.70
Özel kaynaklar ölçme değerlendirmede daha kapsayıcıdır.	1	3.85
Toplam	26	100

Tablo 4 incelendiğinde 20 öğretmenden toplamda 26 kod oluşmuştur. Bu kodların yaklaşık yarısı özel kaynakların soru kalıbı ve etkinlik örnekleri daha fazladır görüşüne aittir. Buna göre öğretmenler özel yardımcı kaynakların soru kalıbı ve etkinlik örnekleri açısından MEB kaynaklarına göre daha uygun olduğu görüşünü desteklemektedirler. Temanın diğer kodları incelendiğinde MEB kaynakları özel kaynaklara göre daha zor görüşü dışında benzer sayılarda dağılmıştır.

#### 2.4 Yardımcı Kaynak Kitaplara Neden İhtiyaç Duyulduğu Temasına Ait Bulgular

Yardımcı kaynak kitaplara neden ihtiyaç duyulduğu teması altında oluşan kodları gösteren bilgiler Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5: Yardımcı Kaynak Kitaplara Neden İhtiyaç Duyulduğu Teması Altında Oluşan Kodlar

Şekil 5 incelendiği zaman öğretmenlere göre kazanımların pekiştirilmesi, öğrencilerin

çalışmalara teşvik edilmesi, özel yayınevlerinin farklı uygulamaları sebebiyle ortaya çıkan problemleri ortadan kaldırılması, ders kitaplarının yetersiz ve eksik yönlerinin tamamlanması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için yardımcı kaynaklara ihtiyaç duyulmuştur. Yardımcı kaynak kitaplara neden ihtiyaç duyulduğu teması altında oluşan kodlara ait istatistikî bilgiler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Yardımcı Kaynak Kitaplara Neden İhtiyaç Duyulduğu Teması Altında Oluşan Kodlar

Yardımcı kaynak kitaplara neden ihtiyaç duyulduğu temasına ait kodlar	Kod Sayısı	Yüzde
Ders kitabının yetersiz ve eksik yönlerini tamamlamak için.	12	52.17
Kazanımların pekiştirilmesini sağlamak için.	5	21.73
Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve her çocuğun yardımcı kaynağa erişiminin sağlanması için.	3	13.04
Özel yayınevlerinin farklı uygulamaları ile ortaya çıkan problemleri ortadan kaldırmak için.	2	8.70
Öğrencilerin çalışmalara teşvik edilmesi için.	1	4.35
<b>Toplam</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

Tablo 5 incelendiğinde 20 öğretmenden 23 kod oluşturulmuştur. Buna göre öğretmenlerin ders kitabının yetersiz ve eksik yönlerini tamamlamak için görüşü en önemli kod olarak oluşmuştur. Ayrıca kazanımların pekiştirilmesini sağlamak için görüşü de önemlidir. Bütün bunlarla beraber öğretmenlerin yardımcı kaynakları gerekli gördükleri anlaşılmaktadır.

## 2.5. Yardımcı Kaynak Kitaplar İçin Öneriler Temasına Ait Bulgular

Yardımcı kaynak kitaplar için öneriler teması altında oluşan kodlara ait bilgiler Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6: Yardımcı Kaynaklar İçin Öneriler Teması Altında Oluşan Kodlar

Şekil 6 incelendiğinde öğretmenlere göre yardımcı kaynak kitapların; dili daha sade ve anlaşılır, etkinlik örnekleri daha fazla, soru kalıpları ve çeşitleri daha fazla, yazı puntoları ve görseller gibi öğelerin öğrenci seviyesine uygun, okuma-anlama ve oyunla öğretim



çalışmalarının daha fazla olması gerekmektedir. Ayrıca yardımcı kaynaklar hazırlanırken öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve bireysel farklılıkları dikkate alınmalı, öğrenci seviyesi önemsenmelidir. Yardımcı kaynaklar için öneriler teması altında oluşan kodlara ait istatistik bilgileri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Yardımcı Kaynaklar İçin Öneriler Teması Altında Oluşan Kodlara Ait İstatistik Bilgileri

Yardımcı kaynaklar için öneriler teması altında oluşan kodlar	Kod Sayısı	Yüzde
Öğrenci seviyesi dikkate alınmalıdır.	10	32.26
Etkinlik örnekleri artırılmalıdır.	9	29.03
Soru kalıpları ve çeşitlilikleri artırılmalıdır.	5	16.13
Bireysel farklılıklar ve hazırbulunuşluklar dikkate alınmalıdır.	2	6.45
Yazı puntoları, görseller vb. öğeler öğrenci seviyesine göre ayarlanmalıdır.	2	6.45
Okuduğunu anlama ve oyunla öğretim çalışmaları çoğaltılmalıdır.	2	6.45
Dil daha anlaşılır ve sade olabilir.	1	3.22
<b>Toplam</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Tablo 6 incelendiğinde 20 öğretmenden 31 kod oluştuğu görülmektedir. Bu kodlar incelendiğinde öğrenci seviyesi dikkate alınmalıdır ve etkinlik örnekleri artırılmalıdır görüşlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca yardımcı kaynaklardaki soru kalıplarının ve çeşitlerinin artırılması önemlidir. Öğretmenlere göre yardımcı kaynak kitapların eksik yönleri bu görüşlere göre ortadan kaldırıldığında daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

### 3. Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular üzerinden varılan sonuçlar üzerinde tartışmalar yapılmış ve öneriler sunulmuştur.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmen görüşlerine göre; yardımcı kaynak kitapların konu anlatımı yetersizdir, örnek sayısı azdır ve öğrenci düzeyinin üzerindedir. Bunlarla beraber yardımcı kaynaklar içindeki metinler ve sorular, uzun ve sıkıcı tasarlanmıştır. Ayrıca hazırbulunuşluklara ve bireysel farklılıklara dikkat edilmemiştir. Güngör & Çavuş (2015) yaptığı çalışmada yardımcı kaynakların ders kitaplarına göre daha kalıcı öğrenmeler sağladığını tespit etmiştir. Katipoğlu & Katipoğlu (2016) çalışmalarında ders kitaplarının öğrencileri sınavlara hazırlamada eksik kaldıklarını bu sebeple öğretmenlerin yardımcı kaynak kitap kullandıklarını tespit etmişlerdir. Bu araştırmalar özel yayınevlerinin oluşturduğu yardımcı kaynak kitapların kullanılma sebeplerinin ortaya konmaktadır. Ancak bu çalışmada öğretmenler MEB tarafından dağıtılan yardımcı kaynakların öğretmenler için özel yayınevleri tarafından basılan yardımcı kaynaklar gibi tercih edilmediğini göstermektedir. Özel yayınevleri tarafından basılan yardımcı kaynakların daha çok sevilmesi ve kaliteli bulunması (Taş & Minaz 2018), daha fazla etkinlik ve uygulama yapma imkânı tanınması (Bozkurt & Ateş, 2021; Haşiloğlu, Güler & Durmaz, 2020), dilinin daha sade ve görsel olarak zengin olması (Haşiloğlu vd., 2020) gibi özelliklerinin MEB tarafından dağıtılan yardımcı kaynaklarda olmaması sebebiyle öğretmenlerin bu kitaplar hakkında olumsuz düşüncelere sahip oldukları düşünülebilir.

Katılımcı öğretmenlere göre ders kitaplarının seviyesi öğrenci seviyesine daha uygun ve içeriği daha yüzeyseldir. Yardımcı kaynak kitapların ise etkinlikleri daha fazla ve soruları daha zordur. Soru çeşitliliğinin azlığı, bireysel farklılıklara göre hazırlanmamış olması ve öğrenci ilgisini çekememesi benzer özellikler olarak göze çarpmaktadır. Literatür incelendiğinde ders kitaplarının sayfa yapısı, görünüm, görseller, baskı kalitesi ve grafikler yönünden öğrencilerin yeteri kadar ilgilerini çekemediğini (Gün, 2009), güncel olmadığını ve problem çözmede

yetersiz kaldığını (Işık, 2008), sıkıcı olduğunu (Taş & Minaz, 2018), örneklerin az ve etkinliklerin yetersiz olduğunu (Mazlum & Mazlum, 2016) belirten çalışmalar vardır. Bu çalışmada ders kitapları MEB tarafından dağıtılan yardımcı kaynaklara göre daha tercih edilebilir bulunmuştur. Buradan hareketle öğretmenlerin MEB tarafından dağıtılan yardımcı kaynak kitaplar hakkında birçok çalışmada olumsuz olarak değerlendirilen ders kitaplarından bile daha olumsuz görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

MEB tarafından dağıtılan yardımcı kaynaklar ile özel yayınevleri tarafından basılan yardımcı kaynakları karşılaştıran öğretmenlere göre özel kaynakların soru kalıbı, etkinlik örnekleri, ilgi çekiciliği, ölçme ve değerlendirme kapsayıcılığı daha fazladır. MEB tarafından tasarlanan yardımcı kaynaklar ise daha yetersiz ve daha zordur. Her iki kaynak türü de kazanımlara uygunluk açısından benzerlikler taşımaktadır. Taş & Minaz (2018) özel yayınevleri tarafından tasarlanan yardımcı kaynaklarda konuların yalın ve sade olduğunu, etkinlik örneklerinin fazla olduğunu ve kullanışlı olduğunu belirlemişlerdir. Güngör & Çavuş (2015) özel yayınevleri tarafından basılan kaynak kitaplarla öğretimin daha kaliteli ve kalıcı olduğunu tespit etmiştir. Taşdemir (1994)'e göre özel yayınevleri tarafından basılan kaynak kitaplara başvurmak zorunlu bir durum iken, Turan (1994) özel yayınevleri tarafından basılan kaynak kitapların öğrencileri daha fazla güdülediğini ve başarılarını artırdığını belirtmiştir. Benzer çalışmalarda özel yayınevleri tarafından basılan kaynaklarla ilgili sonuçların bu çalışmanın sonuçlarıyla uyumlu olduğu görülmektedir. Bu çalışmada MEB tarafından basılan yardımcı kaynakların özel yayınevleri tarafından basılan kaynak kitaplara göre daha fazla olumsuz öğretmen görüşüne sahip olduğu görülmektedir. Bu sebeple MEB'in bu öğretmen görüşlerini dikkate alarak yardımcı kaynak kitapları ve ders kitaplarını tasarlama süreçlerini değerlendirmeleri ve planlamaları önemli görülmektedir.

Öğretmenlere göre kazanımların pekiştirilmesi, öğrencilerin çalışmalara teşvik edilmesi, özel yayınevlerinin farklı uygulamaları sebebiyle ortaya çıkan problemlerin ortadan kaldırılması, ders kitaplarının yetersiz ve eksik yönlerinin tamamlanması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için yardımcı kaynaklara ihtiyaç duyulmuştur. Literatür incelendiğinde öğretmenler yardımcı kaynak kitapları kullanma nedeni olarak temelde MEB tarafından ücretsiz dağıtılan ders kitaplarının yetersiz olmasını ve yardımcı kaynak kitapların bu yetersizliği kapattığını ifade etmektedirler (Bozkurt & Ateş, 2021; Taşdemir, vd., 2018; Özmantar vd., 2017). Bu temel sebep dışında literatürde; yardımcı kaynak kitapların öğrenciler tarafından daha çok sevilmesi ve kaliteli bulunması (Taş & Minaz 2018), yardımcı kaynak kitapların daha fazla etkinlik ve uygulama yapma imkânı tanınması (Bozkurt & Ateş, 2021; Haşiloğlu vd., 2020), yardımcı kaynak kitaplarda kullanılan dilin daha sade ve görsel olarak zengin olması (Haşiloğlu vd., 2020), öğrencilerin ödevlerine yardımcı olması (Gökçek & Hacısalihoğlu Karadeniz, 2013) sebeplerine de rastlanmaktadır. Bütün bu benzer çalışmalarda görüldüğü üzere sonuçlar bu çalışmayla benzer durumdadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine göre MEB tarafından dağıtılan yardımcı kaynak kitapların; dili daha sade ve anlaşılır, etkinlik örnekleri daha fazla, soru kalıpları ve çeşitleri daha fazla, yazı puntoları ve görseller gibi öğelerin öğrenci seviyesine uygun, okuma-anlama ve oyunla öğretim çalışmalarının daha fazla olması gerekmektedir. Ayrıca yardımcı kaynaklar hazırlanırken öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve bireysel farklılıkları dikkate alınmalı, öğrenci seviyesi önemsenmelidir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenler MEB tarafından dağıtılan yardımcı kaynak kitapların özel yayınevleri tarafından basılan yardımcı

kaynakların özellikleri (Bozkurt & Ateş, 2021; Haşiloğlu vd., 2020; Taş & Minaz, 2018) gibi özelliklere sahip olması gerektiğini belirttikleri görülmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda;

- MEB tarafından dağıtılan yardımcı kaynak kitapların geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerin fikirlerinin alınması,
- MEB tarafından dağıtılan yardımcı kaynak kitapların dili daha sade ve anlaşılır, etkinlik örnekleri daha fazla, soru kalıpları ve çeşitleri daha fazla, yazı puntoları ve görseller gibi öğelerin öğrenci seviyesine uygun, okuma-anlama ve oyunla öğretim çalışmalarının daha fazla olması,
- Ücretsiz dağıtım uygulamasıyla beraber MEB tarafından dağıtılan yardımcı kaynakların özel yayınevlerinin bastığı yardımcı kaynakların yerini alabilecek kalitede olması,
- Konuyla ilgili akademik çalışmaların artırılması, önerileri sunulmuştur.

### Kaynakça

- Altun, M., Arslan, Ç. & Yazgan, Y. (2004). Lise matematik ders kitaplarının kullanım şekli ve sıklığı üzerine bir çalışma. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 131-147.
- Akman, B. (2017). İlkokul öğretmenlerinin yardımcı ders kitapları hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(2), 246-265.
- Bakar, E., Keleş, Ö., & Koçakoğlu, M. (2009). Öğretmenlerin MEB 6. sınıf fen ve teknoloji dersi kitap setleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 41-50.
- Batmaz, O., Cevahir Batmaz, M. & Kılıç, A. (2021). Covid-19 salgın döneminde sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretimine yönelik görüşleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 1665-1677.
- Binbaşoğlu, C. (1999). İlkokuma ve yazma öğretiminin ve alfabe kitaplarının tarihsel gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 24(114).
- Bozkurt, E. & Ateş, B. (2021). İlkokul matematik dersinde kullanılan yardımcı kaynak kitaplara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8(2), 109-128.
- Brown, T. L., & Battles, J. (2019). Teachers' perceptions of the usefulness of supplementary materials in elementary education. *Journal of Educational Research*. 112(3), 366-378.
- Ceran, D. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarına ilişkin metaforları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 121-140.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in Education* (5th Editio). Routledge Falmer.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks.
- Çalışkan, E. & Özcan, M. (2018). Examining the attitudes of primary school teachers towards supplementary reading books. *European Journal of Educational Research*, 7(1), 137-149.

- Çetin, I. (2016). Nitel İçerik Analizi. M. Y. Özden & Levent Durdu (Ed.), *Eğitimde Üretim Tabanlı Çalışmalar İçin Nitel Araştırma Yöntemleri* (125-148). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dervişoğlu, R. & Aydın, S. (2016). An evaluation of primary school teachers' views on supplementary reading books. *Journal of Education and Training Studies*, 4(6), 180-192.
- Dönmez, G. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine, bilime, fen bilimleri öğretmenine ve bilim insanına yönelik metaforik algıları ve imajları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Erbasan, Ö. & Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. Saban, A. ve Ersoy, A. (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. (ss. 51- 110). Anı Yayıncılık.
- Gill, Michael J. (2014). The possibilities of phenomenology for organizational research. *Organizational Research Methods*, 17(2), 118-137. DOI: 10.1177/1094428113518348
- Gün, C. K. (2009). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf matematik ders kitabına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneş, M. H. & Çelikler, D. (2010). Konu alanı ders kitabı inceleme dersine yönelik öğrenci görüşleri. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(5), 81-90.
- Güngör, H. & Çavuş, H. (2015). İlkokul 4. sınıf matematik dersi “kesirler” konusunun öğretiminde öğretmenin yardımcı kitap kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 251-271.
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 197-210.
- Haşiloğlu, M.A., Güler, H. & Durmaz, E. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmenlerinin yardımcı kitap kullanma nedenleri ile ilgili görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(83), 565-578.
- Işık, C. (2008). İlköğretim ikinci kademesinde matematik öğretmenlerinin matematik ders kitabı kullanımını etkileyen etmenler ve beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 163-176.
- İzci, E. (2006). *Öğretimde Araç ve Gereçler*. M. Gürol (Dü.) içinde, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Hazırlama* (s. 102). Akış Yayıncılık.
- Katipoğlu, M., & Katipoğlu, S. N. (2016). Matematik öğretmenlerinin öğrenci ders kitabı hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 2(3), 156-165.
- Kavaz, S. (2006). *Analysis of high school physics textbooks* [Master's thesis]. Middle East Technical University.
- Kaya, M. & Bacanak, A. (2013). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının düşünceleri: fen okuyazarı birey yetiştirmede öğretmenin yeri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2013), 209-228.
- Mazlum, Ö. & Mazlum, S. F. (2016). İlköğretim 4. sınıf ders kitaplarının görsel tasarımına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 4(1), 1-18.
- MEB. (2012). *Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2022). *İlkokul Ders Kitapları*. <https://www.meb.gov.tr/kitaplar/ilkokul>.

- Mete, F., Çiçek, S. & Asar, A. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları: Yapılandırmacı yaklaşım öncesi ve sonrası. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 363-384.
- Özel, İ. & Alnaçık, Ü. (2017). Eğitim yayıncılığı sektöründe tutundurma faaliyetlerinin değerlendirilmesi: Öğretmenler üzerinde bir araştırma. *International Review of Economics and Management*, 5(4), 23-41
- Özmantar, M., Dapgın, M., Çırak Kurt, S. & İlgün, Ş. (2017). Mathematics teachers' use of source books other than textbooks: reasons, results and implications. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(3), 741-758.
- Özmen, H. ve Karamustafaoğlu, O. (Ed.) (2019). Eğitimde araştırma yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık
- Patton, M.Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* [Qualitative research and evaluation methods] (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Sarıkaya, B. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (64), 563-580.
- Sarıtaş, M. (2009). *Öğretimde Yararlanılan Araç-Gereçler ve Etkili Kullanımı*. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (s. 60). Pegem Akademi.
- Sevimli, E., & Kul, Ü. (2015). Matematik ders kitabı içeriklerinin teknolojik uygunluk açısından değerlendirilmesi: ortaokul örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 308-331.
- Smith, J. K., & Johnson, L. F. (2018). Exploring the impact of supplementary materials on student engagement in primary education. *Elementary Education Online*, 17(3), 1120-1135.
- Taş, H. & Minaz, M. B. (2018). Derslerde yardımcı kaynak kullanılmasının öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *SETSCI Conference Indexing System*, 3(4), 582-589.
- Taşdemir, M. (1994). Okullarımızda kaynak, yardımcı kaynak (dergiler) problemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (203), 24-25
- Taşdemir, M., Taşdemir, F., Dağıstan, A., Dağdelen, S., Şahin, C. & Kılıç, E. (2018). MEB 5. sınıf matematik ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Journal of Research in Education and Teaching*, 7(2), 68-79.
- Turan, A. C. (1994). Eğitim-öğretimde ünite dergilerinin yeri ve önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (121), 24-25.
- Uluçınar Sağır, Ş. (2018). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri kılavuz kitap seçim kriterlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 391-402
- Yıldırım, A. & Simsek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd Ed.). Thousand Oaks.

### Extended Abstract

Supplementary resources are used together with the textbooks, and the content of the subjects used in the textbooks is included in more detail. Teachers prefer auxiliary reference books more. Reasons such as the language used in supplementary books, the combination of views of various authors, and the ability of students to learn easily and permanently are the factors why teachers prefer supplementary reference books (Binbaşıoğlu, 1995; Güngör & Çavuş, 2015). When the literature is examined, it is seen that studies on auxiliary reference books have been carried out. (Akman, 2017; Bakar et. al., 2008; Kavaz, 2006; Katipoğlu & Katipoğlu, 2016). In 2022-2023, MEB made available free supplementary resource books for the use of teachers and students. It was not distributed in the 2023-2024 academic year. Although there are studies on auxiliary reference books designed and sold by private publishing houses, no studies have been found on auxiliary reference books created and distributed free of charge by the Ministry of Education. For this reason, in this study, teacher evaluations were examined on the suitability of the supplementary resource books distributed by the Ministry of National Education in primary schools to the student level, their impact on academic success, their shortcomings or positive aspects, and their similarities and differences with the supplementary resources or textbooks published by private publishing houses. Another importance of this study is to create a valuable resource for understanding and improving the effects and use of these reference books from the teachers' perspective.

This research aimed to examine the opinions of classroom teachers about the supplementary resource books distributed free of charge by the Ministry of Education in the 2022-2023 academic year in primary schools. In particular, issues such as the contributions of these auxiliary reference books to the teaching process, their similarities and differences with textbooks, their similarities and differences with special auxiliary resources, and their effect on increasing student success and motivation are emphasized. For these purposes;

- What are the teacher evaluations of the supplementary resource books distributed free of charge by the Ministry of Education in primary schools in the 2022-2023 academic year? The answer to the question has been sought.

Phenomenology, one of the qualitative research methods, was used in this research, which aims to examine the opinions of classroom teachers about the supplementary resource books distributed free of charge in primary schools in the 2022-2023 academic year by the Ministry of Education. Phenomenology is both a philosophical course of action and a qualitative research method (Gill, 2014). In the phenomenology method, people's experiences, perceptions and ways of making sense of the facts are tried to be determined (Dönmez, 2017). The information presented through phenomenological studies both focuses on the literature and reveals the definition and details of the phenomenon, and determines the participants' experiences and feelings about the phenomenon (Özmen and Karamustafaoğlu, 2019). In this study, phenomenology was used because it was aimed to understand and explain the similarities and differences of the supplementary resource books distributed free of charge in primary schools with the resource books and textbooks of private publishing houses, according to the opinions of the classroom teachers.

Looking at the research results, according to teachers' opinions; The explanation of the subject in the supplementary reference books is insufficient, the number of examples is low and they are above the student's level. In addition, the texts and questions in the supplementary resources are designed to be long and boring. Additionally, readiness and individual differences were not taken into consideration. According to the participating teachers, the level of the textbooks is more appropriate to the student level and the content is more superficial. Supplementary reference books have more activities and more difficult questions. Similar features include the lack of question variety, not being prepared according to individual differences, and not being able to attract student attention. According to teachers who compared the auxiliary resources distributed by the Ministry of Education with the auxiliary resources published by private publishing houses, private resources are more comprehensive in terms of question patterns, activity examples, attractiveness, and measurement and evaluation. The auxiliary resources designed by the Ministry of Education are more inadequate and more difficult. Both types of resources are similar in terms of suitability for achievements. According to the teachers, auxiliary resources were needed to consolidate the achievements, encourage students to study, eliminate the problems arising from the different practices of private publishing houses, complete the inadequacies and deficiencies of the textbooks, and ensure equality of opportunity in education.

According to the classroom teachers who participated in the research, the supplementary resource books distributed by the Ministry of Education; The language should be simpler and more understandable, there should be more activity examples, more question patterns and types, elements such as font sizes and visuals should be appropriate to the student's level, and there should be more reading-comprehension and game teaching activities. In addition, when preparing auxiliary resources, students' readiness and individual differences should be taken into account, and student level should be taken into account.

In line with these results;

- Obtaining teachers' opinions during the development of supplementary resource books distributed by the Ministry of Education,
- The language of the supplementary resource books distributed by the Ministry of Education is simpler and more understandable, there are more activity examples, more question patterns and types, items such as fonts and visuals are appropriate to the student level, and there are more reading-comprehension and game teaching activities,
- With the free distribution practice, the auxiliary resources distributed by the Ministry of National Education should be of a quality that can replace the auxiliary resources published by private publishing houses,
- Suggestions for increasing academic studies on the subject are presented.



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/3 2024 s. 1180-1195, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

**HÜSEYİN HÜSNÜ CIRITLI'NIN TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİ  
VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ\***

**Önder KORKMAZ\*\***

**Mustafa GÜÇLÜ\*\*\***

*Geliş Tarihi: 28 Mayıs 2024*

*Kabul Tarihi: 31 Ağustos 2024*

**Öz**

Türkiye'de eğitim politikalarının şekillenmesinde dönemin düşünürlerinin ve eğitimcilerinin önemli etkileri olmuştur. Bu düşünür ve eğitimcilerden birisi de uzun yıllar Gazi Eğitim Enstitüsünde ve Millî Eğitim Bakanlığında görev yapmış olan Hüseyin Hüsnü Cırtlı'dır. Bu araştırmanın amacı Cırtlı'nın Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci ve öğretmenlik mesleği ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma belge inceleme yöntemiyle yürütülmüş ve verilerin çözümlenmesi için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, eğitimin millî olması, öğretmen yetiştirme sürecinde Millî Eğitim Bakanlığının söz hakkının olması, ülke genelinde öğretmen yetiştirme konusunda iş birliği yapılması ve standartlar belirlenmesi, öğretmenlerin özel nitelikler taşıması, hizmet içinde eğitimin önemli hâle gelmesi ve öğrencilerin öğrenmelerinde öğretmen etkeninin önemi gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Hüseyin Hüsnü Cırtlı, öğretmen, eğitim tarihi, öğretmen yetiştirme, öğretmenlik mesleği

**HÜSEYİN HÜSNÜ CIRITLI'S VIEWS ON TEACHER TRAINING  
PROCESS AND TEACHING PROFESSION IN TÜRKİYE**

**Abstract**

Thinkers and educators of the period had important influences on the shaping of educational policies in Turkey. One of these thinkers and educators is Hüseyin Hüsnü Cırtlı, who worked at Gazi Education Institute and Ministry of National Education for many years. The aim of this study is to reveal Cırtlı's views on teacher training process and teaching profession in Turkey. The research was conducted by document analysis method and content analysis technique was used to analyze the data. As a result of the research, it was concluded that education should be national, the Ministry of National Education should have a say in the teacher training process, there should be cooperation in teacher training across the country and standards should be set, teachers should have special qualifications, in-service training should become important and the importance of the teacher factor in students' learning.

\* Bu makale, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yürütülmekte olan "Hüseyin Hüsnü Cırtlı'nın Hayatı, Eserleri ve Eğitim Görüşleri" başlıklı Doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi, [onderkorkmaz33@hotmail.com](mailto:onderkorkmaz33@hotmail.com)

\*\*\* Prof. Dr.; Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [mguclu@erciyes.edu.tr](mailto:mguclu@erciyes.edu.tr)



**Keywords:** Hüseyin Hüsnü Cırıtlı, teacher, history of education, teacher training, teaching profession.

### Giriş

Dünyada meydana gelen değişim ve gelişmeler, toplumları değişen dünya şartlarına uyum sağlamaya zorlamaktadır. Bu nedenle toplumlar, bilim ve teknoloji başta olmak üzere dünyada meydana gelen değişim ve gelişmelere hazırlıklı olmalıdırlar. Bireylerin hem kendi toplumuna hem de gelişen ve değişen dünyaya hazırlanmasında eğitim sistemine önemli görevler düşmektedir. Eğitim sisteminin en önemli öğelerinden birisi de öğretmendir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme, uzun yıllar tartışma konusu olmuş hâlen de güncelliğini koruyan bir konudur. Bu bağlamda, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve öğretmenlik mesleği ile ilgili tarihi sürecin iyi analiz edilmesinin öğretmenlik mesleğinin gelişimi açısından önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Öğretmenlik mesleği, öğretmen yetiştirme, öğretmenin önemi ve öğretmenin rolleri tüm toplumlarda güncelliğini koruyan konulardır. 21. yüzyılda öğretmenliğin giderek önem kazanması nedeniyle başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere birçok gelişmiş ülke öğretmen yetiştirme sistemini sorgulamaya başlamış ve öğretmen yetiştirmede reform girişimlerinde bulunmuşlardır. Toplumda öğretmenlerin statüsünü belirleyen etkenlerin; öğretmenlerin yetişmesi, atanma ve ekonomik koşulları olduğu görülmektedir (Baskan, 2001, s. 16).

Eğitim sisteminin en önemli öğelerinden birisi öğretmendir. Başka bir ifadeyle eğitim sisteminin başarısı ile öğretmenin niteliği arasında yakın bir ilişki vardır. Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin gelişimi ile ilgili uzun bir deneyimin bulunduğu görülmektedir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme konusunda Cumhuriyet Dönemi’nde önemli gelişmeler olmuştur. Ancak Cumhuriyet öncesi dönem incelendiğinde de Fatih Sultan Mehmet Dönemi’ne kadar uzanan öğretmen yetiştirme çalışmalarının olduğu söylenebilir. Fatih Sultan Mehmet, Ayasofya ve Eyüp Medreselerinde Sıbyan Mekteplerinde muallimlik yapacaklar için genel medreselerden farklı bir program öngörmüştür. Bu program incelendiğinde, Fatih Sultan Mehmet’in öğretmen yetiştirme programlarını, alan özelliklerine göre ilk defa düzenleyen bir program yapıcı olduğu görülmektedir (Akyüz, 2016, s. 93). Bazı eğitim tarihçilerine göre Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin kökeni Fatih Sultan Mehmet Dönemi’ne kadar dayansa da bu konudaki asıl önemli gelişmeler 16 Mart 1848 tarihinde Darulmuallimin-i Rüştîyenin açılmasından sonra başlamaktadır (Başaran ve Çinkır, 2013, s. 176).

Ülkemizde Tanzimat Dönemi’nden Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun yasalaşmasına kadar olan süreçte öğretmen yetiştiren kurumların, öğretmen yetiştirmenin gelişim evreleri açısından kronolojik sıraya göre dört grupta değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu okullar, orta öğretmen okulları, ilk öğretmen okulları, yüksek öğretmen okulları ve özel ve mesleki öğretmen okullarıdır (Unat, 1964, s. 30). 19. yüzyılın sonlarına doğru Osmanlı’da toplum içinde eğitimin önemine inanılmaya başlanması, ülkenin her tarafında okulların açılmasına neden olmuştur. Bu durum 1950’li yıllara kadar varlığını devam ettirecek olan öğretmen açığı sorununu gündeme getirmiş, bu sorunun çözümü için de farklı arayışlara girilmiştir (Ergün, 1987, s. 12).

Eğitim sorunlarının tartışılması henüz Cumhuriyet kurulmadan önce 15 Temmuz 1921 yılında Ankara’da toplanan Maarif Kongresi ile başlamıştır (Binbaşıoğlu, 2014, s. 372).



Cumhuriyet Dönemi'ne gelindiğinde, eğitim konusunda en fazla önem verilen konulardan birisi de öğretmen yetiştirme alanında olmuştur. Bunun için çok sayıda nitelikli öğretmen yetiştiren okullar açılmıştır (Şeren, 2008, s. 209; Başaran ve Çınkır, 2013, s. 177; Sönmez, 2019, s. 39). Cumhuriyetin ilk yıllarında nüfusun büyük kısmının köylerde oturması ve bu köylerde yeterli okul ve öğretmen olmaması gibi nedenlerle eğitim sorunları âdeta köy eğitimi sorunu hâline gelmiş, köylere öğretmen yetiştirme konusunda farklı arayışlara girilmiştir (Binbaşıoğlu, 2014, s. 376). Bu kapsamda, yasal düzenlemelerle de öğretmen yetiştirme sürecine yön verilmeye çalışılmıştır.

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu kapsamında iki yıllık eğitim enstitülerinin açılması kararlaştırılmış ve bu kapsamda 1974-1975 öğretim yılından itibaren iki yıllık Eğitim Enstitüleri açılmıştır. Böylelikle ilkokullara öğretmen yetiştirme de dâhil olmak üzere öğretmen yetiştirme yükseköğrenim düzeyinde ele alınmıştır (YÖK, 2007, s. 29). 2022 yılında yasalardan Öğretmenlik Meslek Kanunu ile öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin nitelikleri ve seçimi, aday öğretmenlik ve öğretmenlik kariyer basamakları konularında yeniden düzenlemeler yapılmıştır (T.C. Resmî Gazete, 14 Şubat 2022, sayı: 7354).

Toplumların geleceğe yönelik başarılı planlama yapabilmeleri, geçmişlerine ilişkin olay ve olguları sebep ve sonuçlarıyla doğru bir şekilde analiz edebilmelerine bağlıdır. Bu nedenle, toplumların geleceğe yönelik bir planlama yapmadan önce kendi tarihsel gelişimlerini iyi analiz etmesi gerekmektedir. Eğitim teorisi ve uygulamaları açısından da eğitim tarihinin iyi bilinmesinin çok sayıda yararı bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle geçmişteki eğitim anlayış ve uygulamalarının iyi bir şekilde analiz edilmesi, eğitim konusunda geleceğe yönelik sağlıklı bir planlama yapılabilmesi için son derece önemlidir.

Türk eğitim tarihi alanında araştırmaların yapılması, Türk eğitim tarihinin öğrenilmesi, öğretim faaliyetleri içerisinde yer alan eğitimciler, öğretmenler, öğretmen adayları ve eğitim politikalarını belirleyenler için çok önemlidir. Türk eğitim tarihi konusunda bilgi sahibi olunmadan, yalnızca güncel eğitim yaklaşımları ve uygulamaları ile eğitim bilimleri anlaşılabilir, eğitimin gelişimine de katkıda bulunulamaz. Bu bağlamda, geçmişte yaşanan mutlu günlerin ve bazen de yaşanan felaketlerin eğitimsel nedenlerinin bilinmesi, günümüz için ders çıkarılmasına olanak sağlar. Türk eğitim tarihinin büyük bir bölümü, eğitim ve öğretimin en önemli ögesi olan öğretmenin meslek tarihidir. Türkiye'de öğretmenlik mesleği ile ilgili sorunların belirlenmesi ve giderilmesinde eğitim tarihi ile ilgili çalışmalardan yararlanılması beklenmektedir. Bu nedenle, öğretmenlik mesleği ile ilgili sorunların çözebilmesi için Türk eğitim tarihinin iyi bilinmesi gerekmektedir (Akyüz, 2016, s. 4).

Eğitim tarihi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, dönemin düşünürlerinin eğitim düşüncesinin belirlenmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu düşünür ve eğitimcilerden birisi de Hüseyin Hüsnü Cırtlı'dır. 1911 yılında doğan ve 2009 yılında vefat eden Cırtlı, genel olarak eğitim alanında, özellikle de öğretmen yetiştirme konusunda yaptığı çalışmalarla eğitim bilimleri alanına çok büyük katkılar sağlamanın yanında, Cumhuriyet Dönemi öğretmen yetiştirme tarihinin yakın tanığı konumundadır. Hem Gazi Eğitim Enstitüsünde hem de Millî Eğitim Bakanlığında yürüttüğü görevler nedeniyle öğretmen yetiştirme konusunda büyük bir bilgi birikimine sahip olan Cırtlı'nın, *Güneşli Mektep Kamu'nun Eğitimi* kitabı ile

birçok makalesinde öğretmen yetiştirme süreci ve öğretmenlik mesleği konusunda görüş ve düşünceleri yer almaktadır (Binbaşıoğlu, 2014, s. 604; Tekişik, 2011, s. 3).

Bu araştırmada, Hüseyin Hüsnü Cırtlı'nın Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci ve öğretmenlik mesleği hakkındaki düşünceleri analiz edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bu sonuçlarla beraber günümüz öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği sorunlarına ışık tutulması hedeflenmiştir.

### 1. Araştırmanın Amacı

Türkiye'de eğitim politikalarının şekillenmesinde dönemin düşünürlerinin ve eğitimcilerinin önemli etkileri olmuştur. Bu düşünür ve eğitimcilerden birisi de Gazi Eğitim Enstitüsünde ve Millî Eğitim Bakanlığında görev yapmış ve eğitim alanında birçok makale ve kitap yazmış olan Hüseyin Hüsnü Cırtlı'dır. Bu araştırmanın amacı, Hüseyin Hüsnü Cırtlı'nın yazdığı makalelerinden ve kitaplarından hareketle, Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci ve öğretmenlik mesleği ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır.

Bu amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Hüseyin Hüsnü Cırtlı'nın Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Hüseyin Hüsnü Cırtlı'nın Türkiye'de öğretmenlik mesleği ile ilgili görüşleri nelerdir?

### 2. Yöntem

#### 2.1. Araştırmanın Deseni

Hüseyin Hüsnü Cırtlı'nın Türkiye'de öğretmen yetiştirme sürecine ve öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri konulu bu çalışma, nitel bir araştırmadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden belge inceleme yöntemi kullanılmıştır. Belge inceleme, belge ve kayıtlardan veri toplama yöntemidir (Karasar, 2018, s. 229). Belge inceleme, araştırılması amaçlanan olay ve olgularla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 189). Araştırma süresince etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Ayrıca araştırmada belge inceleme yöntemi kullanıldığı için etik kurul iznine ihtiyaç bulunmamaktadır.

#### 2.2. İncelenen Dokümanlar

Nitel araştırma, ilgili alanın yakından incelenmesini ve mümkün ise ilk elden veri toplanmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 195). Literatürde, Hüseyin Hüsnü Cırtlı tarafından yazılmış üç kitap, bir kitap bölümü, biri ortak yazarlı olmak üzere iki kitap çevirisi ve kırk makaleye ulaşılmıştır. Hüseyin Hüsnü Cırtlı tarafından yazılan kitaplar ve makalelerden çalışma kapsamında olanlardan; *Güneşli Mektep Kamu'nun Eğitimi* kitabı ile *Millî Eğitimde Yenilenme Zorunluluğu, Eğitimin Bilimselleşmesi, Millî Eğitimde Gelişmeyi Geciktiren Koşullar, Hıfzırrahman Raşit Öymenin Uğruna Savaşığı Dava, Millî Halk Okulu Modeli, Millî Halk Okuluna Yönelirken, Öğretmen Buhranına Doğru, İlk Öğretmen Okulları Tekrar Ele Alınırken, Maarifte Demokrasi İnkılabı, Maarifte Hürriyet Nizamı, Öğretimde Bulunması Gereken Vasıflarla İlgili Bir Araştırma* isimli makaleleri derinlemesine incelemeye tabi tutulmuştur.

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmalarda belge inceleme tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 189). Çalışma kapsamında, Hüseyin Hüsnü Cırtlı tarafından yazılmış olan makaleler ve kitaplar, Millî Kütüphane ve sahaflardan temin edilmiştir. Çalışma, birincil kaynaklara dayandırılmıştır. Çalışma kapsamında olan belgeler, içerik analizi ile incelenmiştir.

İçerik analizinde amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaç doğrultusunda, elde edilen veriler önce kavramsallaştırılır, sonra ortaya çıkan bu kavramlar mantıklı bir şekilde düzenlenerek veriyi açıklayan temalar ve örüntüler saptanır. Bu analizde yapılan temel işlem, benzerlik gösteren verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucuların anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamak ve sonuçlara ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 249). Hüseyin Hüsnü Cırtlı tarafından yazılmış kitaplar ve makaleler taranmış, bu kitap ve makaleler içerisinde yer alan benzer veriler öncelikli olarak kavramsallaştırılmış daha sonra ortaya çıkan kavramlardan temalara ulaşılmıştır. Daha sonra alanında uzman olan iki akademisyenden görüş alınmış, alan uzmanlarının görüşleri çerçevesinde bulgulara son şekli verilmiştir. Bu kapsamda, makale ve kitaplarda yer alan kavramlardan, Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci ve öğretmenlik mesleği temaları tespit edilerek derinlemesine incelenmiş, Hüseyin Hüsnü Cırtlı’nın görüşleri ortaya konulmuştur.

### 3. Bulgular

Bu bölümde Hüseyin Hüsnü Cırtlı’nın yazmış olduğu makale ve kitaplardan hareketle bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları alt problemlere paralel olarak ele alınmıştır.

#### 3.1. Hüseyin Hüsnü Cırtlı’nın Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Süreci ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Cırtlı, Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili olarak; okulların varoluş süreci, öğretmen okulları, cumhuriyet öncesi ve sonrası öğretmen yetiştirme konusunda yaşanan tartışmalar, Gazi Eğitim Enstitüsünün Türk öğretmen yetiştirme tarihindeki yeri ve önemi, Köy Enstitüleri, öğretmen okullarının gelişimi, öğretmen okullarının sistem yaklaşımı açısından değerlendirilmesi, köye ve şehre ayrı öğretmen yetiştiren kurumlarla ilgili tartışmalar, eğitimin millî olması, öğretmenlerin toplum içerisindeki yeri, öğretmen yetiştiren kurumlara standart konulması, öğretmen yetiştirme sürecinde Millî Eğitim Bakanlığının söz hakkının olması, öğretmen yetiştirme sürecinin üniversite düzeyine yükseltilmesi ve Türkiye’nin öğretmen yetiştirme konusundaki deneyimi gibi konulara değinmiştir.

Okulların varoluş sebebinin sadece okul çağındaki çocukları okutmak olmadığına dikkat çeken Cırtlı (2002, s. 356), okulun görevinin aynı zamanda toplumu yetiştirmek ve çağdaş değerlere göre biçimlendirmek olduğunu belirtmiştir. Devlet, çocukları on sekiz yaşından sonra aydın bir birey olarak topluma kazandırmak için gerekli önlemleri almalıdır. Ona göre, Orta Çağ’dan bu yana okulların kuruluş amacı da bu doğrultudadır (Cırtlı, 2002, s. 356). Reformasyon sürecinin insanların dünyayı olduğu gibi keşfetmeleri anlamına geldiğini belirten Cırtlı (2002, s. 359), Reformdan sonra çağdaş evrensel kültürün hızlı bir şekilde gelişmeye başladığını, Batı toplumlarındaki gelişmenin getirdiği refah düzeyinin diğer toplumları da harekete geçirdiğini,

Osmanlı'nın da kurtuluşu Tanzimat'ta gördüğünü ifade etmiştir. Tanzimat'ın en önemli öğretmen yetiştiren kurumu olan İstanbul Öğretmen Okulunun 1848 yılında bu düşünceyle açıldığını, okulun medresenin içinden ayrılarak mektep adıyla kurumsallaşmasının bugünkü gelişmişliğimizin kaynağı olduğunu ve ayrıca 1891 yılında öğretmen okulunun yüksek bölümünün açılmasıyla da medrese dışında bir üniversite niteliği kazandığını belirtmiştir (Cırtlı, 2002, s. 365).

Eğitimde atılım hareketinin, Cumhuriyetten önce başladığını ancak Cumhuriyetten sonra daha da hızlı gelişerek devam ettiğini belirten Cırtlı (1980, s. 46), 20. yy. ın başlarında Sâti Bey ile İhsan Sungu'nun öncülüğündeki Mülkiyelilerin ve dönemin aydınlarının öğretmen okullarına sahip çıktıklarını (Cırtlı, 1991, s. 8), Sâti Bey'in dönemin en ünlü aydınlarını çevresinde topladığını, İstanbul Öğretmen Okulunun ülkemizde öğretmenlik ülküsünün gelişmesinde ve yayılmasında rolü nedeniyle eğitim tarihimiz açısından övgüye değer bir kurum olduğunu ifade etmiştir. Ona göre, İstanbul Öğretmen Okulundan yeni yöntem ve görüşlerle mezun olan öğretmenler, ülkenin her yerine yayılarak meslektaşları ile birlikte Millî Eğitime yeni bir ruh vermişlerdir (Cırtlı, 1980, s. 46). Atatürk'ün, Ankara'da her türlü eğitim hareketine kaynak oluşturacak bir orta muallim mektebi açılmasını istediğini belirten Cırtlı (2002, s. 195), başta İhsan Sungu gibi Mülkiyeliler ile Hasan Ali Yücel gibi İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu mezunlarının, İstanbul'da bulunan öğretmen okuluna benzer bir Orta Muallim Mektebi açılmasına karar verdiklerini ifade etmiştir. 1848 yılında İstanbul'da başlayan öğretmen okulu hareketinin, İlhan Sungu ve arkadaşları önderliğinde 1926 yılında Konya'dan Ankara'ya taşındığını, öğretmen okulunun Gazi Eğitim Enstitüsünde ikinci kez üniversite düzeyine ulaştığını, kendisinin de Gazi Eğitim Enstitüsünün ilk öğrencilerinden birisi olduğunu belirtmiştir. Ona göre, birçok kişi Gazi Eğitim Enstitüsünü doğma büyüme Ankaralı olarak düşünmektedir. Ancak o, bunun doğru olmadığını belirterek, Gazi Eğitim Enstitüsünün İstanbul doğumlu (1848) olduğunun altını çizmiştir (Cırtlı, 2002, s. 195).

Öğrenim görmek üzere Türkiye'den yurt dışına gönderilerin eğitim bilimcilerimizden birisi olan Cırtlı (Tekışık, 2011, s. 3), Amerika'da öğrenim gördüğü süreçte elde ettiği deneyimlere de makalelerinde yer vermiştir. Amerika'da derslerde ve yayınlarda dikkatini çeken ilk şeyin, eğitimin artık salt bir düşünme ürünü olmaktan çıkıp bağlantılı olaylar arasında işlev gören bilimsel bir işlem katına çıkması ve olayların istatistiksel bir işlemde geçirilmesi olduğunu belirtmiştir. Amerika'dan dönüp Gazi Eğitim Enstitüsünde göreve başladığında, eğitime bilimsel bir yöntem getirmek amacı doğrultusunda ilk işinin *Eğitim ve Öğretimde Metot* isimli kitabını yayımlamak olduğunu ifade etmiştir (Cırtlı, 2002, s. 266). Cırtlı (1991, s. 10), *Eğitim ve Öğretimde Metot* isimli kitabı hakkında, Fuat Gündüzalp'ın yazdığı kitabında yeni harflerle çıkan ilk yapıt olarak bahsedildiğini belirtmiştir. Gazi Eğitim Enstitüsünün ülkemize olan katkılarında da değinen Cırtlı (1991, s. 10), Enstitüde bir test bürosunun açıldığını ve üniversiteye giriş sınavlarında kullanılan test uygulamasının burada başladığını, bu test bürosunun önce Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına daha sonra da üniversitelere mal edildiğini ifade etmiştir.

Cırtlı (2002, s. 366), 1940'lı yıllarda Köy Enstitülerinin ve devamında da yüksek bölümünün açılmasıyla öğretmen yetiştirmenin üçüncü kez üniversite düzeyine yükseltildiğini ve geniş kapsamlı üretimli bir eğitim hareketi başladığının altını çizmiştir. Cırtlı (1974a, s. 15),

kendi kuşağının çocukluk döneminde övünerek okudukları Numune Okullarının, Batı örneğinde bir Türk okulu oluşturma çabası olduğunu, 1940'lı yılların Köy Enstitülerinin de benzer bir atılım düşüncesinin uygulaması olduğunu ifade etmiştir. Ona göre çok amaçlı olan bu okullar kısa ömürlü bir okul modeli olarak tarihe karışmıştır (Cırtlı, 1974a, s. 16).

İlk etapta, ilkokul üzerine ortaokul seviyesinde bir eğitim kurumu olarak kurulan öğretmen okullarının, daha sonra lise seviyesinde bir yere konumlandırıldığını belirten Cırtlı (1952, s. 3), o dönem öğretmen okullarının öğrenme özgürlüğüne aykırı bir şekilde kapalı sistem özelliği gösterdiğini belirtmektedir. Ona göre, öğretmen okuluna giren öğrenciler mezun olduktan sonra sadece eğitim enstitülerine devam edebilmiş, dolayısıyla sınırlı bir alanda öğrenim hakkına sahip olmuşlardır. Öğretmen okulundan mezun olanlardan öğretmenlik mesleğine başlayanlar ise genellikle öğrenim hayatına veda etmek zorunda kalmışlardır. Lise seviyesine konumlandırılan öğretmen okullarının, ortaokuldan mezun olan öğrencileri aldığını, Köy Enstitülerinde ilkokuldan mezun olan öğrencilere ortaokul seviyesinde, şehir öğretmen okullarında ise ortaokuldan mezun olan öğrencilere lise seviyesinde eğitim verildiğini belirtmiştir. Ona göre Köy Enstitülerinin ortaya çıkış sebebi eski köy öğretmen okullarının ihtiyaca cevap verememesidir. O, yeni bir kimlikle ortaya çıkan Köy Enstitülerinin, öğretmen okullarından daha etkin ve işlevsel bir köy öğretmen okulu görevini yürüttüğünü, şehir öğretmen okulları ile Köy Enstitülerinin amaçlarının aynı olmasına rağmen eşit vatandaş hak ve özgürlükleri anlayışına dayanan bir ilişkiye sahip olmadıklarından şiddetli bir tepkiyle birleşme yoluna girdiklerini ifade etmiştir (Cırtlı, 1952, s. 3).

Eğitimin millî olmak zorunda olduğunun önemine dikkat çeken Cırtlı (1988, s. 9), onun başka ülkelerden ithal edilemeyeceğini, bunun yerine geçmişteki eğitim anlayış ve uygulamalarından dersler çıkarılarak kendimize özgü bir eğitim sisteminin oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Atatürk'ün direktifleriyle başlatılan köycülük akımının bir meyvesi olarak üretimli eğitimin ileri derece bir örneği olan Köy Enstitülerinin açıldığını ancak kısa bir süre sonra kapatıldığını belirtmiştir. Ona göre bu tip girişimlerde politik yarar düşüncesi ile hareket edilmemeli, bilim ve verim çöküsü ile yola çıkılmalıdır. Aksi takdirde yanlış yollara sapılabilir, hâlihazırdaki kazanımlar kaybedilebilir ve gençlerin kafaları alt üst olabilir (Cırtlı, 1988, s. 9).

Cırtlı'ya (1952, s. 4) göre, ilkokul öğretmenlerini yetiştirmede Amerika Birleşik Devletleri bile belirli bir düzeyde sıkıntı çekmektedir ve belki de bu güçlükleri ortadan kaldırmak hiçbir zaman olanaklı olamayacaktır. Geçmişten bu yana toplumda meydana gelen değişikliklerin öğretmenlerin toplum içerisindeki yerini ve rolünü de değiştirdiğini belirten Cırtlı (1952, s. 4), ilkokul öğretmenlerini genel eğitim sisteminden soyut bir kurumda yetiştirmenin hatalı olacağını, ilkokul öğretmenliğinin konumunun diğer mesleklerin toplumdaki konumundan farklı olduğunu ifade etmiştir. Ona göre, her anne baba az çok öğretmen vasfı taşımak zorunda olduğundan sadece öğretmen yetiştirmek yetersizdir. Bu nedenle aynı zamanda eğitim ve öğretimden anlayan bir toplum yetiştirmek gerekmektedir (Cırtlı, 1952, s. 4).

Öğretmen okullarının yükseköğretime bağlanmasının çok önemli olduğunu belirten Cırtlı (1952, s. 4), geçmişte öğretmen yetiştiren kurumların kendi içine kapalı ve basmakalıp olmalarından kaynaklı öğretmen uyumsuzluğu ile karşılaştıklarını, öğretmen yetiştiren kurumların zaman zaman gerekli gereksiz değişimlere uğramalarının bu uyumsuzluğa sebep

olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun yaratacağı toplumsal sarsıntıyı ve uyumsuzluğu engellemek için de bir an önce tedbirler alınması gerektiğini, bu noktada düşünebilecek ilk tedbirin bir çeşit standart koymak olabileceğini söylemiştir (Cırtlı, 1952, s. 5; Cırtlı, 1974b, s. 19).

Cırtlı (1991), *Eğitimin Bilimselleşmesi* isimli makalesinde, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı yaptığı dönemde (1963-1967) Türkiye’de öğretmen yetiştirme sürecinde yaşanan önemli bir gelişmeyi paylaşmıştır. O dönem yabancılar tarafından hazırlanan ve ülkemizin eğitim öğretim faaliyetlerini ilgilendiren bir yardım projesi kapsamında büyük miktarda yardım teklifi getirildiğini, ancak ülkemizin yardım kabul etme politikalarına uygun olmadığından reddedildiğini ifade etmiştir. Projenin detaylarını da paylaşan Cırtlı (1991, s. 11), ülkemizin tamamını içine alacak kapsamda olan projeye göre, Türkiye’nin yedi bölgeye ayrılmasının, her bölgenin merkezine bir öğretmen okulu kurulmasının, bölgelerde Türkiye’nin katılımı ile oluşturulacak yardım kurullarının bulunmasının, bölgelerin bütün Millî Eğitim işlerine bu kurulların bakmasının planlandığını belirtmiştir. Yine proje kapsamında okulların programlarının yeni baştan yapılmasının, ders kitaplarının yardım kurullarınca yeniden yazdırılarak bütün öğrencilere parasız dağıtılmasının, öğretmen yetiştirmeye özen gösterilmesinin, denetlemelerin düzenli bir şekilde sürdürülmesinin, belirli süreler sonunda hazırlanacak raporların Ankara’daki Merkez Yardım Kuruluna, oradan da Washington’daki ilgili daireye sunulmasının ve en son uygun miktarda yardım gönderilmesinin planlandığını ifade etmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı olarak kendisinden bu projenin uygulanmasının istendiğini, Talim ve Terbiye Kurulunun projeyi onaylamaması üzerine kendilerinden karşı bir proje hazırlamalarının talep edildiğini ancak Washington’a gönderilen projenin reddedildiğini belirtmiştir. Söz konusu bu büyük projenin gerçekleşmesi durumunda nasıl bir gelişme yaşanacağını bilinemeyeceğini ancak bu olayın her iki ülke için de karşılıklı bir ders niteliğinde olduğunu ifade etmiştir (Cırtlı, 1991, s. 11).

Öğretmen yetiştirme sürecinin üniversite içerisinde layık olduğu yere konumlandırılmadığını belirten Cırtlı’ya (2002, s. 367) göre, öğretmen yetiştirmeye üniversiteler tarafından sahip çıkılmalıdır. Ona göre öğretmen yetiştirme, üniversitenin yan ürünü olmaktan kurtarılmalı, öğretmen yetiştiren bölümleri nitelikli gençlerin tercih etmesi sağlanmalıdır. Aksi takdirde üniversitelerin sadece öğretmenlik belgesi veren bir kurum hâline gelebileceğini, Millî Eğitim Bakanlığının da öğretmen yetiştirme sürecinde mutlaka söz hakkının olması gerektiğini belirtmiştir (Cırtlı, 2002, s. 367).

Cırtlı’ya (2002, s. 368) göre, öğretmen yetiştirme bir bilgilendirme işi olduğu kadar aynı zamanda hatta belki de ondan daha çok aktif bir biçimlendirme işidir. Bu nedenle öğretmen yetiştirmenin ülke genelinde, doğrudan iş birliğine elverişli ve büyüyen bir bireye ait atölye (work shop) niteliği kazanması gerektiğini dile getirmiştir. Ona göre bu şekilde bir öğretmen yetiştirme, beden eğitimi, resim-iş, müzik çalışmalarını, uygulama okullarını, gerçek bir Millî Eğitim müzesini, ölçme değerlendirme parklarını ve psikoloji kliniklerini içeren üniversite kampüslerinde gerçekleştirilebilir. Bu şekilde bir kampüsün öğretmen yetiştirmeyi ilgi çekici hale getireceğine dikkat çekerek öğretmen yetiştirmenin büyüyüp güçlenmesine ve değişen dünya ve ülke koşullarına hızlı bir şekilde uyum sağlamasına olanak sağlayacağını belirtmiştir. Yine bu kampüsler sayesinde öğretmenlerin, anaokulu, ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri şeklinde eskimeye başlamış hiyerarşik bir sınıflandırmadan kurtulup üniversiteden mezun öğrenim

derecelerine denk bir statüye kavuşacaklarını ve aralarındaki birlikteliği de güçlendireceğini ifade etmiştir (Cırtlı, 2002, s. 368).

Öğretmen yetiştirme düzenlemesinin üniversite düzeyinde olmasının doğal bir gelişme olduğunu belirten Cırtlı (2003, s. 11), onun bağımsız da olabileceğini ancak üniversite bünyesinde olmasının tercih edildiğini belirtmiştir. Ancak o, öğretmen yetiştirmenin üniversiteye geçiş şeklinin yanlış olduğunu belirterek öğretmen okulları ve eğitim enstitülerinin üniversite bünyesinde özgür bir kampüse aktararak tarihsel deneyiminin korunması gerektiğinin altını çizmiştir. Ona göre, uygulama okulları, canlı bir Millî Eğitim Müzesi, değerlendirme kampı ve benzerleriyle başlı başına bir eğitim kampüsü düşünülmelidir. Cırtlı (2003, s. 11), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin kuruluşu için İngiltere'den davet edilmiş olan profesöre bu kurumları gösterme görevinin kendisine verildiğini, davetli profesörün önerisinin de bu şekilde olduğunu ancak benzer hataların Mülkiye Mektebinde ve Güzel Sanatlar Akademisinde de yapıldığını belirtmiştir.

Türkiye'nin öğretmen yetiştirme konusundaki deneyimini de yer veren Cırtlı (2002, s. 366) yirminci yüzyılın başlarında öğretmen okullarının başına getirilen Sâti Bey'den bu yana elde edilen deneyimlerin, öğretmen yetiştirmenin sıcak bir ortam ve iş birliği gerektirdiğini söylemiştir. Cırtlı'ya (2002, s. 368) göre, bütün eleştirilere rağmen aradan geçen yaklaşık 150 yıla geri dönülüp bakıldığında, öğretmen okulunun açılmasıyla başlayan ve Atatürk devrimleriyle sonuçlanan bu süreçte öğretmen yetiştirme konusunda önemli gelişmeler elde edilmiştir.

### **3.2. Hüseyin Hüsnü Cırtlı'nın Türkiye'de Öğretmenlik Mesleği İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular**

Cırtlı, öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak makale ve kitaplarında; öğretmenlerde bulunması gereken özellikler, zorunlu hizmet, Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar, hizmet içi eğitim, öğretmenlerin toplum içindeki yeri, toplumsal değişme ve öğretmenlik mesleği ile öğrenmede öğretmen etkeninin önemi gibi konular üzerinde durmuştur.

Cırtlı (1948), kendi yaptığı araştırması doğrultusunda iyi bir öğretmende bulunması gereken özellikler hakkında değerlendirmelerde bulunmaktadır. Ona göre öğretmenler, toplumda birlikte yaşadıkları bireylerin bazı manevi ortak özelliklerine sahip olmalıdır. Aksi hâlde toplumda uyumlu bir şekilde yaşamaları zordur. Ülkenin geleceği üzerinde etkili olan öğretmenlerin özel niteliklere sahip olmaları beklenmelidir. Bu durum hem toplumun hem de meslek hayatının bir gereği olarak değerlendirmelidir (Cırtlı, 1948, s. 82). Ailesinin, çevresinin ve okulların etkisi ile öğretmen okullarına ve en sonunda meslek hayatına başlayan öğretmenlerin özel nitelikleri kolayca kazandıklarını ve görevlerini hakkıyla yapma gücünü bulduklarını ifade eden Cırtlı (1948, s. 82), uygun niteliklere sahip olmayan öğretmenlerin de zamanla sistemin dışına çıkarıldıklarını belirtmiştir. Yaptığı araştırmasında katılımcıların verdiği cevaplara göre öğretmenlerin; adil, sabırlı, karakterli, güler yüzlü, ağır başlı, sade giyimli, ciddi, yeterli ve örnek bir birey olması özelliklerine sahip olması gerektiği sonuçlarına ulaşıldığını ifade etmiştir (Cırtlı, 1948, s. 83).

Makalelerinde öğretmenlerin zorunlu hizmet durumunu da ele alan Cırtlı (1953, s. 8), geçmiş yıllarda mecburi hizmet zorunluluğu olan öğretmenlerin, ileri düzey öğrenim görme,



yabancı ülkelerde ya da yerli herhangi bir kurumda öğrenimini tamamlama hak, fırsat ve olanaklardan uzak tutulduğunu belirtmiştir.

Köy Enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin meslek hayatlarını yürütürken karşılaştıkları sorunları da ele alan Cırtlı (1950), Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlerin 15-20 yıl gibi bir süre emsallerinden daha az bir maaşla çalışmaya mecbur kaldıklarını ve yine okullar arası denkliğin bulunmamasından kaynaklı diğer okullara geçiş olanaklarının bulunmadığını bunun da öğrenme özgürlüğüne aykırı diğer bir uygulama olduğunu ifade etmiştir (Cırtlı, 1950, s. 2). Geçmişte öğretmen yetiştiren kurumların farklı seviye ve statüde konumlandırılmasının enstitü ve öğretmen okulu mezunları arasında yıkıcı bir memnuniyetsizlik yarattığını belirten Cırtlı (1952, s. 3), İlkokul öğretmenlerine aşıladıkları meslek aşkının değişen hayat şartları karşısında zamanla söndüğünü, çeşitli önlemler almaya çalışan ilköğretim müfettişlerinin çabalarının verimsiz kaldığını ve en sonunda benzer şekilde yetişmiş olan ilköğretim müfettişlerinin de aynı duruma düştüğünü ifade etmiştir. Ona göre, herhangi bir sebepten dolayı öğretmenlik mesleğinden ayrılanlar her ne kadar bir kayıp olarak görülse de öğretmenlik mesleğinin yenilenmesi ve topluma eğitimci kazandırılması açısından bir kazanç olarak görülebilir (Cırtlı, 1952, s. 4).

Cırtlı'ya (1952, s. 4) göre öğretmen okulları da toplumsal değişime uyum sağlamalı, hizmet içinde eğitim önemli hâle gelmelidir. Ona göre öğretmen okulları basmakalıp kurumlar olmaktan çıkarılarak birer hizmet içi eğitim merkezleri hâline getirilmelidir. Bunun için yaz dönemleri son derece uygundur (Cırtlı, 1952, s. 4). Öğretmen okullarının kendi içinde basmakalıp kimliğe sahip olmasının öğretmenlerin mesleki bilgilerinin hızlı bir şekilde eskimesine sebep olacağını belirten Cırtlı (1952, s. 5), öğretmenlerin alanları ile ilgili yayınları düzenli takip etmeleri durumunda bile yüksek eğitimden faydalanma olanağı olmadığında, süreç içerisinde mesleki olarak gerileyeceklerini, çok az bir kesim öğretmenin bu sınırların dışına çıkabildiğini ifade etmiştir. Bu nedenle, öğretmen okullarının hem hizmet içi eğitim hem de yükseköğrenim yoluyla sürekli olarak destekleme zorunluluğu bulunmaktadır (Cırtlı, 1952, s. 5).

Toplumsal alanda yaşanan değişimler, bireylerin öğrenmeleri üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Cırtlı'ya (1988, s. 8) göre modern anlamda eğitim; doğa, insan ve doğal toplum yapısını göz önünde bulundurmalıdır. O, eskiden insanların öğrenmeye doğadan başladığını, daha sonra soyut kavramlara doğru ilerlediğini, ancak bu durumun değiştiğini vurgulamaktadır. Değişen süreçte çocukların öğrenmesinde televizyon, bilgisayar vb. araçlar etkili olmakta, bu araçlarla dünya yeni bir yaşam dönemine girmektedir. Cırtlı'ya (1988, s. 9) göre öğrenme alanında yaşanan bu değişimler, yeni bir öğretim kuramı, yeni öğretim yöntemi ve yeni bir öğretmen örneği gerektirmektedir. Ona göre, yeni teknik olanaklarla öğretimin daha kolay ve hızlı olacağı, bu süreçte öğretmenin öneminin azalacağı anlayışı büyük bir hatadır. Bu nedenle öğrencilerin öğrenmelerinde, öğretmen etmeninin son derece önemli olduğu unutulmamalıdır.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Türkiye'de eğitimin şekillenmesinde çok önemli etkisi olan eğitimcilerden birisi olan Hüseyin Hüsnü Cırtlı'nın, yazdığı makalelerinden ve kitaplarından hareketle Türkiye'de öğretmen yetiştirme sürecine ve öğretmenlik mesleği ile ilgili görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Cırtlı'nın yazdığı makale ve kitaplar

incelenmiştir. Bu bölümde, araştırmanın temel amacına yönelik cevap aranan araştırma sorularına ilişkin sonuçlar ortaya konulmuştur.

İlk olarak, Hüseyin Hüsnü Cırtlı'nın Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili bulgular incelendiğinde; okulların varoluş süreci, öğretmen okulları, cumhuriyet öncesi ve sonrası öğretmen yetiştirme konusunda yaşanan tartışmalar, Gazi Eğitim Enstitüsünün Türk öğretmen yetiştirme tarihindeki yeri ve önemi, Köy Enstitüleri, öğretmen okullarının gelişimi, öğretmen okullarının sistem yaklaşımı açısından değerlendirilmesi, köye ve şehre ayrı öğretmen yetiştiren kurumlarla ilgili tartışmalar, eğitimin millî olması, öğretmenlerin toplum içindeki yeri, öğretmen yetiştiren kurumlara standart konulması, öğretmen yetiştirme sürecinde Millî Eğitim Bakanlığının söz hakkının olması, öğretmen yetiştirme sürecinin üniversite düzeyine yükseltilmesi ve öğretmen yetiştirme sürecinde ve sonrasında karşılaşılan sorunlar gibi konular öne çıkmıştır.

Cırtlı, modernleşme çabaları kapsamında Tanzimat Döneminin en önemli öğretmen yetiştirme kurumu olan İstanbul Öğretmen Okulunun açılışının bugünkü gelişmişliğimizin kaynağı olduğunu ifade etmiştir. Ergün de (1987, s. 11) çalışmasında, Osmanlıların modernleşme ve Batılılaşma çabaları kapsamında sivil alanda yeni okullara ihtiyaç duyduğunu, çağın gerektirdiği nitelikte öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu için de 1848'den itibaren kendi öğretmen yetiştirme sistemini kurduğunu belirtmiştir. Cırtlı, Cumhuriyet Dönemi'nde açılan ve İstanbul Öğretmen Okulu ile aynı ruha sahip olan Gazi Eğitim Enstitüsünün, öğretmen yetiştirme konusunda çok önemli çalışmalar yaptığını yine orada yeni açılan bir test bürosu ile üniversiteye giriş sınavlarında kullanılan test uygulamasının ülkemize önemli katkıları olduğunu, 1940'lı yıllarda açılan Köy Enstitülerinin geniş kapsamlı üretimli bir eğitim hareketi olduğunu ifade etmiştir.

Geçmişte öğretmen yetiştirme uygulamalarına yer veren Cırtlı, öğretmen okullarının öğrenme özgürlüğüne aykırı bir şekilde kapalı sistem özelliği göstermesinden kaynaklı mezun olan öğrencilerin sadece eğitim enstitülerine devam edebildiğini, eğitim haklarının kısıtlandığını, öğretmenler arasında maaş farklılıklarının olduğunu, bu haksız uygulamaların da öğretmenlerde mutsuzluk ve umutsuzluk yarattığını ifade etmiştir.

Cırtlı, öğretmen yetiştiren kurumların zaman zaman gerekli gereksiz değişmelere uğramalarının yarattığı olumsuzlukların engellenmesi için bir çeşit standart koymak gerektiğini dile getirmiştir. Aydın da (2003, s. 189) çalışmasında, her ülkede olduğu gibi ülkemizde de gözlenen bir olgunun, öğretmen yetiştirme etkinliklerinin belirlenmiş ölçüt ve standartlara bağlanması için standartların oluşturulması ve denetlenmesi konularında yetkili otorite ve organların açık olarak saptanması gerekli olduğunu belirtmiştir.

Eğitimin millî olmak zorunda olduğunun önemine dikkat çeken Cırtlı, onun başka ülkelerden ithal edilemeyeceğini, bunun yerine geçmişteki eğitim anlayış ve uygulamalarından dersler çıkarılarak kendimize özgü bir eğitim sisteminin oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Üretimli eğitimin ileri derece örneği olarak açılan Köy Enstitülerinin kısa bir süre sonra kapatıldığını, bu tip girişimlerde politik yarar düşüncesi ile hareket edilmemesi gerektiğini, aksi takdirde yanlış yollara sapılabileceğini ve eldeki kazanımların da kaybedilebileceğini ifade etmiştir.

Cırtlı'ya göre, her anne baba az çok öğretmen vasfı taşımak zorunda olduğundan, sadece öğretmen yetiştirmek yetersizdir. Bu nedenle, aynı zamanda eğitim ve öğretimden anlayan bir toplum yetiştirmek gerekmektedir. O, öğretmen yetiştirmenin, üniversitenin yan ürünü olmaktan kurtarılması ve öğretmen yetiştiren bölümlere nitelikli gençlerin tercih etmesinin sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Işık, Çiltaş ve Baş (2010, s. 58) göre de öğretmen yetiştiren kurumlara ortaöğretim başarı düzeyi yüksek ve öğretmen olmaya gerçekten istekli olanlar seçilmelidir. Baskan ve Aydın da (2006, s. 41) yaptıkları çalışmada, öğretmen yetiştirme sisteminin çeşitli boyutlarının, Almanya, Japonya ve ABD gibi ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleriyle karşılaştırıldığında, Türkiye'de mevcut öğrenci seçim sürecinin, öğretmen yetiştirmenin akademik ve teknik boyutları gözden geçirilerek ve gelişmiş ülkelerin sistemlerini incelenerek yeniden tasarlanması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Cırtlı, öğretmen yetiştirme sürecinde Millî Eğitim Bakanlığının da mutlaka söz hakkının olması gerektiğinin altını çizmiştir. Baskan'da (2001, s. 23) araştırmasında; dekanlar ile Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu arasında iş birliğinin ve eş güdümün geliştirilmesi, eğitim fakültelerinin örgütlenmesi, öğretmen eğitimlerinin planlanması, öğretmen eğitimi programlarının iyileştirilerek Millî Eğitim Bakanlığı programları ile tutarlı hale getirilmesi sonucuna ulaşmıştır.

Cırtlı'ya göre, öğretmen yetiştirme bir bilgilendirme işi olduğu kadar aynı zamanda hatta ondan daha çok aktif bir biçimlendirme işidir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme, ülke genelinde birbirinden habersiz sınıflarda sınırlı bir iş olarak yapılması yerine iş birliğine dayalı büyük bir atölye niteliği taşıması gerekmektedir. Bu da ancak üniversite kampüslerinde gerçekleşebilir. Türkiye'nin öğretmen yetiştirme konusundaki deneyimini de yer veren Cırtlı, yirminci yüzyılın başlarında öğretmen okullarının başına getirilen Sâti Bey'den bu yana elde edilen deneyimlerin, öğretmen yetiştirmenin sıcak bir ortam ve iş birliği gerektirdiğini söylemiştir. Ona göre, bütün eleştirilere rağmen aradan geçen yaklaşık 150 yıla geri dönülüp bakıldığında, öğretmen okulunun açılmasıyla başlayan ve Atatürk devrimleriyle sonuçlanan bu süreçte öğretmen yetiştirme konusunda önemli gelişmeler elde edilmiştir.

Hüseyin Hüsnü Cırtlı'nın Türkiye'de öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerine ilişkin bulgular incelendiğinde; öğretmenlerde bulunması gereken özellikler, zorunlu hizmet, Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar, hizmet içi eğitim, öğretmenlerin toplum içindeki yeri, toplumsal değişme ve öğretmenlik mesleği ile öğrenmede öğretmen etkeni gibi konular öne çıkmıştır.

Cırtlı'ya göre ülkenin geleceği üzerinde etkili olan öğretmenlerin özel niteliklere sahip olmaları beklenmelidir. Seferoğlu (2004, s. 40), yaptığı çalışmada okullarda etkili bir öğretimin yapılabilmesinin nitelikli öğretmenlerin varlığına bağlı olduğunu ifade etmiştir. Taşkaya da (2012, s. 284), çalışmasında eğitimde başarılı olabilmek için eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin en üst seviyede niteliğe ve donanıma sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Cırtlı, yaptığı bir araştırmasında katılımcıların verdiği cevaplara göre öğretmenlerin; adil, sabırlı, karakterli, güler yüzlü, ağır başlı, sade giyimli, ciddi, yeterli ve örnek bir birey olması gibi özelliklere sahip olması gerektiği sonuçlarına ulaştığını ifade etmiştir. Taşkaya da (2012, s. 294) öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmasında, öğretmenlerden beklenen kişilik özelliklerinin başında sabırlı, anlayışlı, neşeli ve güler yüzlü olmasının beklediğini sonucuna ulaşmıştır. Özkan'a (2016, s. 25) göre de öğretmenler alanında bilgi, beceri ve kültüre sahip,

aydın, liderlik vasfı olan, kişisel gelişimini önemseyen, 21. yy. becerilerine sahip, mesleğini ve öğrencilerini seven, ahlaklı ve terbiyeli olma gibi bir kısım yeterliliklere sahip olmalıdır.

Makalelerinde öğretmenlerin zorunlu hizmet durumunu da ele alan Cırtlı, geçmiş yıllarda, mecburi hizmet zorunluluğu olan öğretmenlerin, ileri düzey öğrenim görme, yabancı ülkelerde ya da ülkemizde herhangi bir kurumda öğrenimini tamamlama hak, fırsat ve olanaklardan uzak tutulduğunu belirtmiştir. Köy Enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin meslek hayatlarını yürütürken karşılaştıkları sorunları da ele alan Cırtlı, Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlerin 15-20 yıl gibi bir süre emsallerinden daha az bir maaşla çalışmaya mecbur kaldıklarını ve yine okullar arası denkliğin bulunmamasından dolayı okullar arası geçiş olanaklarının bulunmadığını bunun da öğrenme özgürlüğüne aykırı diğer bir uygulama olduğunu ifade etmiştir. Özkan'da (2016, s. 22) çalışmasında, Köy Enstitüsü mezunlarının üniversiteye gidemediklerini, sadece çok az bir kısmının üç yıllık yükseköğrenim olanağı elde ettiğini, yirmi yılı kapsayan zorunlu hizmetlerini köy öğretmenleri ve eğitimcileri olarak yaptıklarını, bu durumun da insanların, bilimsel, idari ve ekonomik gelişiminin önüne engel koyan insan haklarına aykırı ve antidemokratik bir uygulama olduğunu ifade etmiştir. Cırtlı'ya göre, herhangi bir sebepten dolayı öğretmenlik mesleğinden ayrılanlar her ne kadar bir kayıp olarak görülse de öğretmenlik mesleğinin yenilenmesi ve topluma eğitimci kazandırılması açısından bir kazanç olarak görülebilir.

Cırtlı'ya göre, öğretmen okulları da toplumsal değişime uyum sağlamalı, hizmet içinde eğitim önemli hale gelmelidir. Aydın da çalışmasında (2011, s. 345), eğitim başarısı yüksek olan ülkelerde öğretmenlerin mesleki açıdan gelişiminin çok önemli bir konu olarak görüldüğü ve öğretmenlerin gelişimi için büyük bir emek verildiği sonucuna ulaşmıştır. Budak ve Demirel (2003, s. 79) yaptıkları araştırmada, öğretmenlik mesleğine, eğitim programına, yönetime, özel eğitime, özel öğretime ve eğitim teknolojilerine ilişkin temel konularda önceden hizmet içi eğitime katılan veya katılmayan öğretmenlerin çoğunun hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmışlardır. Özen de (2006, s. 154) çalışmasında, öğretmenlerin hizmet içi faaliyetlerini yararlı ve gerekli olduğu yönünde görüş belirttiklerini ifade etmiştir.

Toplumsal alanda yaşanan değişimler, bireylerin öğrenmeleri üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Cırtlı'ya göre, çocukların öğrenmesinde televizyon, bilgisayar vb. araçlar etkili olmakta, bu araçlarla dünya yeni bir yaşam dönemine girmektedir. Öğrenme alanında yaşanan bu değişimler, yeni bir öğretim kuramı, yeni öğretim yöntemi ve yeni bir öğretmen örneği gerektirmektedir. Ona göre yeni teknik olanaklarla öğretimin daha kolay ve hızlı olacağı, bu süreçte öğretmenin öneminin azalacağı anlayışı büyük bir hatadır. Bu nedenle öğrencilerin öğrenmelerinde, öğretmen etkeninin son derece önemli olduğu unutulmamalıdır.

### Kaynaklar

- Akyüz, Y. (2016). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem.
- Aydın, B. (2003). Bilgi toplumu oluşumunda bireylerin yetiştirilmesi ve matematik öğretimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 183–190.
- Aydın, İ. (2011). *Çeşitli ülkelerde öğretmenlerin hizmet içi eğitimi*. Cemil Öztürk-İlhami Fındıkçı (Ed.), Prof. Dr. Yahya Akyüz'e armağan. (335-345). Ankara: Pegem.



- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.
- Baskan, G. A. ve Aydın, A. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Başaran, İ. E. ve Çınkır Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Siyasal.
- Binbaşıoğlu, C. (2014). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi*. Ankara: Anı.
- Budak, Y. ve Demirel Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 62-81.
- Cırtlı, H. H. (2003). Millî eğitimde yenilenme zorunluluğu. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 294, 7-11.
- Cırtlı, H. H. (2002). *Güneşli mektep kamununun eğitimi*. Ankara: Karatepe.
- Cırtlı, H. H. (1991). Eğitimin bilimselleşmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 168, 7-11.
- Cırtlı, H. H. (1988). Millî eğitimde gelişmeyi geciktiren koşullar. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 135, 6-9.
- Cırtlı, H. H. (1980). Hıfzırâhman Raşit Öymen'in uğruna savaştığı dava. *Eğitim Hareketleri Dergisi*, 23(286), 45-49.
- Cırtlı, H. H. (1974a). Millî halk okulu modeli. *Eğitim Hareketleri Dergisi*, 20(229-230), 14-16.
- Cırtlı, H. H. (1974b). Millî halk okuluna yönelirken. *Eğitim Hareketleri Dergisi*, 20(229-230), 17-20.
- Cırtlı, H. H. (1953). Öğretmen buhranına doğru. *Yeni Okul Dergisi*, III(29), 8-9.
- Cırtlı, H. H. (1952). İlk öğretmen okulları tekrar ele alınırken. *Yeni Okul Dergisi*, B(15), 3-9.
- Cırtlı, H. H. (1951). Maarifte demokrasi inkılabı. *Yeni Okul Dergisi*, A(1), 1-2.
- Cırtlı, H. H. (1950). Maarifte hürriyet nizamı. *Yeni Okul Dergisi*, A(3), 1-3.
- Cırtlı, H. H. (1948). Öğretmende bulunması gereken vasıflarla ilgili bir araştırma. *Eğitim-Öğretim Dergisi*, 2, 80-83.
- Ergün, M. (1987). Türkiye'de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 10-18.
- Işık, A., Çiltaş, A. ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 53-62.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Özen, R. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkilerine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 141-160.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.
- Sönmez, V. (2019). *Eğitimin tarihsel temelleri*. Veysel Sönmez (Ed.), Eğitim bilimine giriş. (21-53). Anı.
- Şeren, M. (2008). Köye öğretmen yetiştirme yönüyle Köy Enstitüleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 203-226.

- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1(33). 283-298.
- Tekışık, H. H. (2011). *Öğretmenimiz Hüseyin Hüsnü Cırıtılı'nın eğitim görüşleri ve anılarımız*. Ankara: Evren.
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış*. Ankara: Millî Eğitim.
- Yıldırım, A., Şimşek H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- YÖK, (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf>. (Erişim Tarihi: 21.08.2024).
- 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu. (2022, 02 Şubat). Resmî Gazete (Sayı: 31750). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.7354.pdf>, (Erişim Tarihi: 21.08.2024).

### Extended Abstract

One of the most important elements of the education system is the teacher. In other words, there is a close relationship between the success of the education system and the quality of the teacher. In Turkey, there is a long experience in the development of the teaching profession (Akyüz, 2016, p. 4). The ability of societies to plan successfully for the future depends on their ability to analyze the events and phenomena of their past accurately with their causes and consequences. Therefore, societies need to analyze their own historical development well before planning for the future.

Conducting research in the field of Turkish history of education and learning the history of Turkish education is very important for educators, teachers, teacher candidates and those who determine educational policies. A large part of the history of Turkish education is the professional history of the teacher, who is the most important element of education and training. Therefore, teachers need to know the history of Turkish education well in order to cope with educational problems (Akyüz, 2016). When the studies on the history of education are examined, it is seen that the thinkers of the period had an important influence on the determination of educational thought. One of these thinkers is Hüseyin Hüsnü Cırıtılı.

Thinkers of the period had important influences on the shaping of educational policies in Turkey. One of these thinkers and educators is Hüseyin Hüsnü Cırıtılı, who held administrative positions at Gazi University Institute of Education and the Ministry of National Education and wrote many articles and books in the field of education. The aim of this study is to reveal Hüseyin Hüsnü Cırıtılı's views on teacher training process in Turkey and teaching profession in Turkey based on his articles and books.

Within the framework of this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are Hüseyin Hüsnü Cırıtılı's views on teacher training process in Turkey?
2. What are Hüseyin Hüsnü Cırıtılı's views on the teaching profession in Turkey?

This study on Hüseyin Hüsnü Cırıtılı's views on teacher training process and teaching profession in Turkey is a qualitative research. Document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in the study. Document analysis is a method of collecting data from documents and records (Karasar, 2018). Document analysis involves the analysis of written materials containing information about the facts and phenomena intended to be investigated (Yıldırım and Şimşek, 2021, p.189). Ethical rules were followed throughout the research. In addition, since the document analysis method was used in the research, there is no need for ethics committee permission. Qualitative research requires close examination of the relevant field and, if possible, first-hand data collection (Yıldırım and Şimşek, 2021). The documents within the scope of the study were analyzed by content analysis.

The aim of content analysis is to reach concepts and relationships that can explain the data obtained (Yıldırım and Şimşek, 2021). Books and articles written by Hüseyin Hüsnü Cırıtılı were scanned, and similar

data in these books and articles were first conceptualized, and then themes were reached from the emerging concepts.

Cırtlı stated that it was necessary to set some kind of standard in order to prevent the negativities caused by the necessary and unnecessary changes in teacher training institutions from time to time. Cırtlı emphasized the importance of education being national and stated that it could not be imported from other countries; instead, lessons should be drawn from past educational approaches and practices and a unique education system should be created. According to Cırtlı, only training teachers is insufficient. Therefore, it is also necessary to raise a society that comprehends education and training. Cırtlı stated that it should be ensured that qualified young people prefer teacher training departments.

According to Cırtlı, teachers who have an impact on the future of the country is supposed to have special qualifications. Teacher schools should also adapt to social change and in-service training should become important. According to him, it is a big mistake to think that teaching will be easier and faster with new technical facilities and that the importance of the teacher will decrease in this process. For this reason, it should not be forgotten that the teacher factor is extremely important in students' learning.