

ULUSLARARASI

TÜRKÇE EDEBİYAT KÜLTÜR EĞİTİM DERGİSİ

TEKE

ISSN: 2147-0146

Mart March Volume 14/1 2025



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. Erden KAZHYBEK (Kazakistan Bilimler Akademisi)

Prof. Dr. Ergin JABLE (Priştine Üni.) - Prof. Dr. Esma 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. M. Fatih KÖKSAL (İstanbul Kültür Üni.) - Prof. Dr. Metin EKİCİ (Ege Üni.)

Prof. Dr. Metin ÖZARSLAN (Hacettepe 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.)

Prof. Dr. Safiye SARICI BULUT (Gazi Üni.)

Yayın Danışma Kurulu / Board of Editorial Advisor

Prof. Dr. Ayşehan Deniz ABİK (Çukurova Üni.) - Prof. Dr. Hülya ARGUNŞAH (Erciyes Üni.)

Prof. Dr. Mahmut DOĞRU (Fırat Üni.)

Yabancı Dil Sorumluları / Responsible for Foreign Language

Dr. Negizbek ŞABDANALİYEV - Dr. Ayten M. HACILAR

Düzelti Sorumluları / Responsible for Revision

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

Kaynakça Sorumlusu / Responsible for Bibliography

Uzm. Muhammet Lütfü AKYÜZ

Sanat Danışmanı / Art Advisor

Öğr. Gör. M. Fatih KILIÇ





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.tekederjisi.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 14/1. sayısını (53. sayısını) sizlerle paylaşmaktayız.

Değerli Okuyucular,

Gelişmiş bir aklın ve zekânın ürünü olan yazı, aynı zamanda hem yerleşik hayatın hem de ileri bir kültürün ve uygarlığın göstergelerinden ve tanıklarındandır. Türkler tarihin çok eski dönemlerinden itibaren epigrafik öğeleri (petroglifleri / kaya üstü betimlemeleri / resimleri, damgaları ve yazıyı) önce iletişim amaçlı sonra da diğer amaçlarla (ritüel, sanat, edebiyat...) kullanmışlardır. Dergimizin bu sayısının kapağında Türklerin yazı tarihinin eskiliğine ve köklülüğüne dikkat çekmek amacıyla farklı Türk boy ve topluluklarının erken dönemlerde kullanmış oldukları epigrafik öğeleri betimleyen, (Öğr. Gör. Meryem KAPLAN tarafından Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ'ın danışmanlığında hazırlanan) çini bir sanat eserinin görüntüsüne yer vermeyi uygun bulduk.

Dergimizin bu sayısının da “Kapak”, “Editörden” ve “İçindekiler” sayfalarını tasarlayan 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, Edanur AYAR'a, Simge BİLBAY'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

Hasan Fehmi ULUS

KUR'AN-I KERİM'DEKİ MERHABA KELİMESİ, YAPISAL ANALİZİ, ANLAMI VE KULLANIMI
THE WORD MERHABA IN THE QURAN, ITS STRUCTURAL ANALYSIS, MEANING AND USE

1-12

Asuman KORALAY SARI - Mediha MANGIR

VESİLETÜ'N-NECÂT'TA TUTARLILIK GÖRÜNÜMLERİ
CONSISTENCY APPEARANCES IN VESİLETÜ'N-NECÂT

13-25

Hayrettin YİĞİT

KİTÂB-I GÜZÎDE'NİN ANLAM BİLİMSSEL ÇÖZÜMÜNDE KAVRAM ALANLARI
CONCEPTUAL FIELDS IN THE SEMANTIC ANALYSIS OF THE BOOK OF BEAUTY KİTÂB-I GÜZÎDE

26-48

Ferhat KAYACAN

TÜRK EDEBİYATI NUMUNELERİ (1926) KİTABINDA KULLANILAN DÎVÂNU LUGÂTİ'T-TÜRK
METİNLERİNİN ANALİZİ
ANALYSIS OF DIVANU LUGATI'T-TURK TEXTS USED IN TURK EDEBİYATI NUMUNELERİ (1926)

49-70

Sibel YILDIZ - Berna ÜRÜN KARAHAN

ÂŞIK ŞENLİK'İN ŞİİRLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

VALUES OF ÂŞIK ŞENLİK'S POEMS INVESTIGATION IN TERMS OF EDUCATION

71-89

Mehmet GÜL

HALİDE EDİP ADIVAR'IN EĞİTİMİNDE DİN VE BİLİMİN ETKİSİ

THE IMPACT OF RELIGION AND SCIENCE ON HALIDE EDİP ADIVAR'S EDUCATION

90-101

Alev ÖZTÜRK MERDİN

LİMON AĞACI ROMANINDA FOUCAULTCU BİR BAKIŞ: ÖZNELLİK, İKTİDAR VE SÖYLEM

A FOUCAULDIAN PERSPECTIVE ON THE NOVEL THE LEMON TREE: SUBJECTIVITY, POWER AND DISCOURSE

102-120

Hamza HAVUZ

EDEBÎ TÜRÜN İNŞASINDA AĞIZ: SEPETÇİOĞLU'NUN ANAHTAR ROMANI ÖRNEĞİ

DIALECT IN THE CONSTRUCTION OF LITERARY GENRE: THE CASE OF SEPETÇİOĞLU'S NOVEL ANAHTAR

121-136

Gülşah KADEM

KAZAK TÜRKÇESİNDE KULLANILAN -(U)_w MASTARI VE İŞLEVLERİ

THE -(U)_w INFINITIVE USED IN KAZAKH AND ITS FUNCTIONS

137-149

Arda KARADAVUT

TAHİR KARAĞUZ'DAN *DERLEME SÖZLÜĞÜ*'NE KATKILAR

CONTRIBUTIONS FROM TAHİR KARAĞUZ TO THE DERLEME SOZLUGU

150-160

Nigar KÖÇER

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI VE 5. SINIF
TÜRKÇE DERS KİTABININ KÜLTÜR OKURYAZARLIĞI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

*EXAMINATION OF TURKISH CENTURY EDUCATION MODEL TURKISH COURSE CURRICULUM
AND 5TH GRADE TURKISH COURSE BOOK IN THE CONTEXT OF CULTURAL LITERACY*

161-171

Funda AMANVERMEZ İNCİRKUŞ

TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ PISA OKUMA OKURYAZARLIĞI DEĞERLENDİRME
ÇERÇEVESİNE GÖRE İNCELENMESİ

*EXAMINATION OF TURKISH COURSEBOOKS ACCORDING TO THE PISA READING LITERACY
ASSESSMENT FRAMEWORK*

172-191

Sibel BARCIN

*ALTIN KÖPRÜ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KİTAPLARINDA SOSYOKÜLTÜREL İÇERİK: YEMEK
UNSURLARI ÖRNEĞİ*

*THE SOCIOCULTURAL ANALYSIS OF FOOD ELEMENTS IN ALTIN KÖPRÜ TURKISH LANGUAGE
TEACHING BOOKS*

192-208

Zeynep Sude ÖZKAN

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖFKE YÖNETİM BECERİLERİ İLE OLUMLU VE OLUMSUZ DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİNE YÖNELİK SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

OPINIONS OF CLASSROOM TEACHERS ON PRIMARY SCHOOL STUDENTS' ANGER MANAGEMENT SKILLS AND POSITIVE AND NEGATIVE EMOTION REGULATION STRATEGIES

209-220

Haldun Mete ASLAN

SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN DİĞER DERSLERLE İLİŞKİLENDİRİLMESİNİN ALAN YAZINI VE ÖĞRETİM PROGRAMLARI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE ASSOCIATION OF SOCIAL STUDIES COURSE WITH OTHER COURSES IN THE CONTEXT OF LITERATURE AND CURRICULUM

221-237

Adem DAĞAŞAN

DİJİTAL OKURYAZARLIK İLE YAPAY ZEKÂ OKURYAZARLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİDE BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNE YÖNELİK TUTUMUN ARACI ROLÜ

THE MEDIATING ROLE OF ATTITUDE TOWARDS INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE RELATIONSHIP BETWEEN DIGITAL LITERACY AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE LITERACY

238-251

Azize MEYANCI - Türker EROL

ÖZEL EĞİTİM MÜZİK DERS KİTAPLARININ DEĞERLER EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

ANALYSIS OF SPECIAL EDUCATION MUSIC TEXTBOOKS IN TERMS OF VALUES EDUCATION

252-271

Utkan Baykal DEMİR

KLASİK RUS ARMONİSİNDE SOPRANO, TENOR VE BASTA ÜÇLÜ ATLAYIŞLAR: TÜRKİYE'DE
EKSİK ANLATILAN BİR TEKNİK

*JUMPS OF THIRDS IN SOPRANO, TENOR AND BASS IN CLASSICAL RUSSIAN HARMONY: AN
UNDEREXPLORED TECHNIQUE IN TURKEY*

272-289

Rifat NERGİZ

ÇUST BÖLGESİ BIÇAKÇILIK GELENEĞİ

THE TRADITION OF CUTLERY IN THE CHUST REGION

290-302

Gonca GÜLSEFA - Mustafa ŞAHİN - Derya ŞAHİN

APOLLONİA a.R NEKROPOL ALANI DÜZENLEMESİ

APOLLONIA a.R NECROPOLIS AREA ARRANGEMENT

303-324





Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 14/1 2025 s. 1-12, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

KUR'AN-I KERİM'DEKİ MERHABA KELİMESİ, YAPISAL ANALİZİ, ANLAMI VE KULLANIMI

Hasan Fehmi ULUS*

Geliş Tarihi: 8 Kasım 2024

Kabul Tarihi: 7 Şubat 2025

Öz

Arapçadan Türkçeye geçen merhaba kelimesinin temeldeki manası yeterince bilinmemektedir. Araştırmamızla, aynı zamanda Kur'anî bir lafız olan merhaba kelimesine ilgili kaynaklara inerek açıklık getirme hedeflenmiştir. Bunun için de Sami dillerden başlanarak Cahiliye Dönemi Arap şiiri, lügat ve terminoloji kaynakları taranmış ve elde edilen veriler, tefsirlerdeki verilerle birleştirilerek değerlendirilmiştir. merhaba kelimesi, *Kur'an-ı Kerim*'de art arda iki ayette ve hadislerde geçmektedir. Ayrıca Osmanlı Türk şiirinde ve bilhassa mevlid, kaside, miraciye gibi dinî şiir mahsullerinde sevgi, saygı, iltifat ve tazim ifadesi olarak kullanılmıştır. merhaba ilk defa miladi altıncı asırda kullanılmış, daha sonra Cahiliye Dönemi ve İslami Dönem Arap şiirinde aynı lafız ve mana yapısıyla kullanılmaya devam edilmiştir. Araştırmamızda bu konuda yapılmış bir çalışmaya rastlanmadığından, Sami diller, Cahiliye Dönemi Arap şiiri, lügat, terminoloji ve tefsir kaynaklarından istifade ile yetinilmiştir. Ayet meallerinde tek kaynağa bağlı kalınmış ve kaynakçada gösterilmiştir. Çalışmamızın, Türkçede kullanım alanı bulmuş Kur'anî lafızlara dikkat çekeceği cihetiyle alana katkı sağlayacağını ümit ederiz.

Anahtar Sözcükler: Tefsir, Kur'an, merhaba, kültür, toplum.

THE WORD MERHABA IN THE QURAN, ITS STRUCTURAL ANALYSIS, MEANING AND USE

Abstract

The basic meaning of the word merhaba, which passed from Arabic to Turkish, is not sufficiently known. Our research aims to clarify the word merhaba, also a Quranic word, by going to the relevant sources. For this purpose, starting from the Semitic languages, the sources of Arabic poetry, lexicon and terminology of the Pre-Islamic Period were scanned and the obtained data were evaluated by combining them with the data in the commentaries. The word merhaba is used in two consecutive verses and hadiths in the Quran. It was also used for love, respect, compliment and esteem in Ottoman Turkish poetry and especially in religious poetry products such as mawlid, kaside and miraciye. Merhaba was first used in the sixth century AD and later continued to be used with the same wording and meaning structure in Arabic poetry of the Pre-Islamic and Islamic periods. Since no study has been found on this subject in our research, we have made use of Semitic languages, Arabic poetry of the pre-Islamic period, lexicon, terminology and tafsir sources. In the verse translations, a single source has been adhered to and is

* Dr.; hasanfehmiulus1950@gmail.com

shown in the bibliography. We hope that our study will contribute to the field by drawing attention to Quranic words that have found a place in Turkish.

Keywords: Tafsir, Qur'an, merhaba, culture, society.

Giriş

Kur'anî bir lafız olan merhaba kelimesi, İslam toplumlarında yaygın kullanım alanı bulan kelimelerdendir. Evrensel İslam kültürünün sosyal ilişkilerdeki etkileşim unsurlarından biri olan merhaba İslam toplumlarınca üst kimlik nişanesi gibi kabul edilmiş, aynı mana ve kelime yapısıyla sıkça kullanılır olmuştur.

Farklı dillere sahip İslam toplumlarının fertleri, selamda olduğu gibi dünyanın her yerinde merhabada da birleşirler ve dil farkına rağmen birbirleriyle kolayca yakınlaşıp kaynaşır. Tek kelimelik bu ifadenin Müslümanlar arasındaki beşerî ilişkilerde hissiyatı derinden etkileyen, gönülleri birleştiren, muhataplarda güven duygusunu pekiştiren deruni bir güce sahip olduğu muhakkaktır. Diğer taraftan, hiçbir dilde onun mana kapsamını yansıtacak yapıda tek kelimelik bir ifadenin bulunmadığı söylenebilir. Dolayısıyla merhaba, evrensel İslam kültürüne kuşatıcı, birleştirici bir renk katmış olmaktadır. Ancak merhabanın yerinde kullanılması ve ne manaya geldiğinin bilinmesi de önemli bir husustur. Arapça bilmeyenler için Osmanlıca Türkçe sözlüklere bakmak merhabanın ne manaya geldiğini anlamada asgari ölçülerde yeterli olabilir. Müslümanlar arasında böyle bir duyarlılığın bulunmasında zaruret olduğu kanaatindeyiz. Zira, bir İslam toplumu olarak kültürel hayatımıza giren vazgeçilmez önemi haiz pek çok Arapça menşeli kelime, sık kullanılmasına rağmen anlamının bilinmemesi veya unutulması yüzünden ruhunu kaybediyor ve hayatımızdaki birleştirici, kaynaştırıcı rolünden uzak düşüyor. Günümüzde merhabanın da böyle bir akıbete uğradığı görülmektedir. Hayatımızın her alanındaki uygulamalarda olduğu gibi bu konuda da bizlere rehber şüphesiz Hz. Peygamber'dir. Dolayısıyla çalışmamızın ilgili kısmında buna ilişkin tespitlerimiz zikredilecektir.

Merhabanın, evrensel İslam kültürünün güçlü bir halkasını oluşturan Osmanlı Türk kültürüne yerleştiğini; köklü, kalıcı bir yer edindiğini görmekteyiz. Merhaba, Osmanlı Türk kültürünün şiir, kaside, mevlid, miraciye gibi edebî mahsullerinde deruni hislerin, sevgiliye duyulan iştiağın, vuslat özleminin dile getirilmesi şeklinde kullanılmıştır. Hz. Peygamber'e karşı duyulan derin sevgi, hürmet ve tazim duygularının ifadesi olarak değerlendirilen Süleyman Çelebi'nin (ö. 825/1422) ünlü *Mevlid*'indeki merhaba bahri bunun en şaheser örneklerinden olarak bilinir. Divan şiirinde de merhabalı şiir örneklerine sıkça rastlamak mümkündür. Araştırmamızın ilgili kısmında buna dair örnekler verilecektir.

1. Merhaba (مرحبا) Kelimesinin Etimolojik Yapısı ve Anlam Çerçevesi

Merhaba kelimesi, Arapçada genişlik, ferahlık manasındaki r-h-b (ر ح ب) kökünden gelmektedir (Cevherî, 1404/1984, s. 134). Lügatlerde, merhabanın rahuba fiilinden masdar olduğu ve başında nasb eden gizli bir fiilin bulunmasından dolayı mansup düştüğü belirtilir. Açıklamalarda söz konusu fiilin kullanılmama sebebi olarak merhaba kelimesinin, başına fiil almadan da anlaşılır bir anlam bütünlüğüne sahip olması gösterilir (Ferâhîdî, 1424/2002, s. 105). Merhaba (مرحبا) lügatlerde, "Genişliğe, ferahlığa geldin, darlığa değil; aileye geldin, aramıza katıl, yabancılık hissetme" (Cevherî, 1404/1984, s. 134; İbn Manzûr, t. y., s. 1605) şeklinde açıklanmaktadır. Kaynaklarda merhaba (مرحبا)'nın geldiği r-h-b (ر ح ب) kökü temelde genişlik, ferahlık manasındaki se'a (سعة) kelimesiyle açıklanırken, aslında ruh'b (رحب)'un mekâna özgü genişliği ifade ettiği, se'a (سعة)'nın ise mekân dâhil, maddi manevi her alanda genişlik manasına

geldiği belirtilir. Ayrıca, se‘a (سعة) yerine ruḥb (رحب) maddesinin kullanılması, bulunulan yere özgü genişlik anlamına gelmesiyle açıklanır (Mustafavî, 2009, s. 89). Bu analizle merḥaba (مرحبا)‘nın her iki manayı bünyesinde taşıdığı ifade edilmiş olmaktadır. Diğer taraftan Arapçada, r-ḥ-b (رح ب) köküne mana yakınlığı bulunan meydan (ساحة-sâḥa), yer açmak (fesh/فسح), genişletmek (ves‘ / وسع) gibi başka kelimeler de bulunmaktadır (Kübeysî, 1438/2017, s. 98).

Ayrıca, r-ḥ-b (رح ب) kökünden gelen kelimelerle aynı mana ekseninde deyimisel ifade kalıpları türetilmiştir. Bunlardan bazılarını; *filancaya hoş geldin dedi* (raḥḥabe bi fülânin / رحب / rahḥabe bi’l-fikre / رحب بالفكرة), *zorluklara karşı güçlü* (raḥbu’z-zir‘â / رحب الزراع), *gönlü geniş* (raḥîbu’s-şadr / رحب الصدر), *obur* (raḥîbü’l-baṭn / رحب البطن) (Ömer, 1429/2008, s. 869) şeklinde sıralayabiliriz. Bu örnek deyimlerde genişlik anlamındaki r-ḥ-b (رح ب) kökü değişik formlarda kullanılmıştır.

2. Arapça-Türkçe, Osmanlıca-Türkçe Sözlüklerde Merḥaba

Merḥaba kelimesi aynı lafız ve mana yapısıyla Arapçadan Türkçeye de geçmiş ve Osmanlıca-Türkçe lügatlerde yerini almıştır. Mütercim Âsım Efendi (ö. 1235/1819) *Kâmûsu’l-Muhît Tereceme*’sinde merḥabanın mimli masdar olarak genişlik, ism-i mekân olarak da geniş yer manasına geldiğini belirterek, “Nitekim Araplar, gelen misafire merḥaba/n ve sehlen (مرحب و سهلا) derken, müzâyakasız şâibe-i istiskâlden ârî şen ve âbâdân yere geldiniz, vüs‘at-i kalble üns ü ülfet üzere olup kat‘â dil-gîr ve mütevahhiş olmamanız me’mûldür demiş olurlar.” açıklamasını getirmiştir (Mütercim, 2013, s. 418). Yani darlık hissetmeyeceğiniz, yük kabul edilmeyeceğiniz şen ve mâmur bir yere geldiniz, gönlünüz ferah olsun, asla endişelenmeyin; burada yalnızlık çekmeyeceğiniz umulur denilmiş oluyor. Mütercim Âsım Efendi’nin tarifinde, merḥaba (مرحبا)‘nın ism-i mekân ifade ettiğine de dikkat çekilir ki, bu değerlendirmeye merḥabadaki genişlik ve ferahlık anlamına yer genişliği ve ferahlığı da eklenmiş ve kelime kullanış gayesi itibarıyla asıl manasına kavuşmuş olmaktadır. Zira, gelen kişiye merḥaba denilmekle asıl itibarıyla sıkılmayacağı geniş bir yere geldiği ifade edilmiş oluyor.

Osmanlıca-Türkçe lügatlerde bundan başka merḥaba kelimesine kök anlamına uygun ve Arapça lügatlerdeki tanımıyla uyumlu, birbirine yakın farklı ifadelerle tarifler verilmiştir. Bu lügatlerden birinde merḥaba için “Selam virüp oturan adama hâzırûn tarafından tevcih olunur iltifat tabiri olup, asl-ı Arabîde genişlenin ve râhat oturun manasıyla hoşgeldiniz makamında kullanılır (...).” (Şemseddin Sami, 1978, s. 1322) denilmektedir. Bu tanımda merḥabanın aynı zamanda, gelen kişi için bir iltifat tabiri olarak kullanıldığı görülüyor. Diğer bir Osmanlıca lügatte merḥaba, “Misâfire hitâben isti’mâl olunan bir kelimedir ki, (vâsi‘ ve ma‘mûr mekâna geldiniz; istînâs ediniz, mütevahhiş olmayınız) mealini ifade eder.” (Nacî, 1978, s. 748) şeklinde tanımlanmıştır. Yani geniş ve mamur bir yere geldiniz, rahat olun, kaynaşın, yalnızlık hissine kapılmayın şeklinde bir anlam ifade eder. Elmalılı Muhammed Hamdi Yazır (ö. 1943) merḥabanın misafir için dua ile iltifat olduğunu belirterek “Geniş olasın, genişlik içinde güle güle oturasın” (Elmalılı, 2021, s. 22.) demek olduğunu ifade eder. Ömer Nasuhi Bilmen (ö. 1971) merḥaba için, “Yerin geniş olsun, rahat ve huzur içinde bulun manasında bir duadır” (Bilmen, t.y., s. 3047) dedikten sonra, Müslümanlar arasındaki selamlaşma ve merhabalaşmanın güzel bir sosyal terbiye neticesi olduğuna dikkat çekmiştir.

TDV İslam Ansiklopedisi’nde merḥabanın “Genişlik, bolluk anlamına gelen ruḥb kökünden masdar” olduğu, “Mecazi olarak rahatlık, ferahlık, huzur manasında da kullanıldığı” ifade edildikten sonra lügat kitaplarına dayandırılarak bu kelimenin misafiri karşılarken “Buyur,

evimiz senin için geniş ve rahat bir yer olacak, burada dostluk bulacaksın, kendini rahat hisset anlamında bir selamlama tabiri” (Çağrı, 1996, s. 183) olduğu ifade edilmiştir. Bu tanımda farklı olarak, merhabanın, gelen kişiyi selamlama manasına da geldiği belirtilmiştir.

MEB Dinî Terimler Sözlüğünde merhaba üç manada değerlendiriliyor. Buna göre “1. Günaydın ve hoş geldiniz anlamında bir esenleşme veya selamlaşma sözü. 2. Allah sana bolluk ve rahatlık, huzur ve afiyet versin anlamında bir dua ve selamlama sözü. 3. Misafir karşılarken buyur, evimiz senin için geniş ve rahat bir yer olacak; burada dostluk bulacaksın, kendini rahat hisset anlamında bir selamlama ve karşılama sözü (...)” (Sürmeli, t.y., s. 231) olduğu zikredilir.

TDK Sözlüğünde merhabanın Arapça bir kelime olduğuna işaret edilerek “Yayılın, rahat oturun”, “Günaydın” veya “Hoş geldiniz” anlamında bir esenleşme veya selamlaşma sözü olduğu, merhaba etmenin hâl hatır sormak, merhabayı kesmenin biriyle ilgisini kesmek anlamlarına geldiği belirtilerek, merhabanın aynı zamanda gelen kişi için dua manasına da geldiği ifade edilmektedir (Eren, 1988, s. 1538).

Görüldüğü üzere, klasik lügat kaynaklarıyla Osmanlıca-Türkçe lügat kaynaklarında merhaba kelimesine yüklenen mana birbirinin aynı gibidir. Özellikle Osmanlıca, Türkçe sözlüklerde verilen tarif örnekleri bir arada değerlendirildiğinde merhaba kelimesinin Türkçedeki karşılığı daha kapsamlı ve daha anlaşılır bir keyfiyet kazanmış olmaktadır.

3. Kur'an Öncesi Dönem'de Merhaba (مرحبا) Kelimesinin Kullanımı

Merhaba (مرحبا) kelimesinin geldiği r-ḥ-b (رحب) kökünün, Arapçadaki anlamı ekseninde Kur'an'ın inşinden önceki eski dönemlere uzanan bir kullanım geçmişinin olduğu müşahade edilmektedir. Zira merhaba Sami Diller Ailesi'nden Eski Dönem İbranicesinde, Aramice ve Finikece dillerinde Arapçadaki manasıyla genişlik anlamında kullanılmıştır (Züeyb, 1427/2006, s. 187; Kemâleddîn, 1429/2008, s. 187). Cahiliye Dönemi Arap şiirinde de kökün genişlik manasında ve değişik formlarda kullanıldığı görülmektedir (Tarafe, 2000, s. 76-78). Cahiliye Dönemi şairlerinden ve Benî Zübyân kabilesine mensup Nâbî ez-Zübyânî (ö. 604 [?]). *إن كان لا مرحباً ببغدي، ولا أهلاً به تقریق الأجيّة في غدٍ* “Sevgili ayrılıklarıyla gelecek yarına *ne merhaba var, ne hoş geldin*” anlamındaki beytinde merhaba kelimesini Araplardaki âdete uyarak *ehlen* ekiyle kullanmıştır (Zübyânî, 2009, s. 90). Başka bir Cahiliye şairi olan Tufeyl el-Ganevî (ö. 610 [?]) uzunca bir mersiyesinde merhaba (مرحبا) kelimesini aynı manada kullanmıştır (Ganevî, 1997, s. 54). Muhadram şairlerden Sahabi Hassân b. Sâbit de (ö. 60/680 [?]) bir beytinde merhaba kelimesini aynı manada kullanmıştır (Hassân, 1418/1994, s. 254). Sami dillerdeki r-ḥ-b (رحب) kökü ve Cahiliye Dönemi Arap şiirindeki merhaba kelimesi lügatlerdeki (Ferâhîdî, 1424/2002, s. 105; Cevherî, 1404/1984, s. 134) anlam ve tanımlarında kullanmışlardır. Kur'an'ın inşinden sonra merhaba (مرحبا) kelimesinin anlam yapısında daralma, değişim veya başkalaşma meydana gelmemiştir.

4. Merhabanın İlk Kullanımı

Ebû Hilâl el-Askerî (ö. 389/999), el-Evâil adlı eserinde merhaba kelimesini ilk kullananın Himyerî hükümdar ailesinden Seyf b. Ziyazen (ö. 575) olduğunu zikretmiştir. Bölgedeki hâkimiyetini yeniden ele geçirmesi dolayısıyla kendisini Kureyş heyeti olarak kutlamaya gelen Abdülmuttalib b. Hâşim'i (ö. 577) karşılarken ferahlığa, genişliğe, ailen gibi bir aileye geldin, hoş geldin manasında *merhaba/n* ve *ehlen* / مرحبا و أهلا ifadesini kullanmıştır (Askerî, 1408/1987, s. 86). İlk defa kullanılan *merhaba/n* ve *ehlen* ifadesi lügatlerde aileye geldin, yabancılara değil

قَالُوا بَلْ أَنْتُمْ لَا مَرْحَبًا بِكُمْ أَنْتُمْ قَدَّمْتُمُوهُ لَنَا فَيَنْسُ الْقَرَار / "Diğerleri: Hayır, asıl rahat yüzü görmemesi gereken sizlersiniz; bizi bu duruma siz sürüklediniz. Ne kötü bir yer burası!" derler."

Tefsir kaynaklarında zikredildiğine göre, inkârcı ve sapık toplum önderleri dünyada insanları saptırmada ve yanlış yollara sürüklemeye nasıl ilk sırada yer almış ve öncülük etmişlerse, cehenneme girişte de ilk sırada yer alacaklar ve dünyada peşlerinden gelenlere cehenneme girişte öncülük edeceklerdir. İbn Âşûr (ö. 1973) ayetlerde zikredilen atışmanın her iki grubun art arda cehenneme girmeleriyle birlikte vuku bulacağını, ayetlerin devamındaki إِنَّ ذَلِكَ لَحَقٌّ تَخَاصُمُ أَهْلِ النَّار / "İşte bu, yani cehennem ehlinin birbiriyle çekişmesi olayı bir hakikattir." (Sâd, 38/64) mealindeki ayetin, söz konusu atışmanın Cehennem’de geçeceğine delalet ettiğini belirtir ve Katâde (ö. 117/735) ile İbn Zeyd’in de (ö. 182/798) ayetleri bu yönde tefsir ettiğini ifade eder (İbn Âşûr, 1984, s. 287).

Merhaba kelimesi her iki ayette de başlarına *merhaba yok* anlamında lâ (لا) nefy-olumsuzluk edatı olarak gelmiştir. Dua manasına da gelen merhaba, başına olumsuzluk edatı eklenince içerdiği manaların tersine döndürülmüş olmasıyla beddua dönüşmektedir (Şevkânî, 1428/2002, s. 1278). Tefsir kaynaklarında, ilk ayetteki *onlara merhaba yok* anlamına gelen lâ merhaben bihim / لا مرحبا بهم ifadesi, saptırdıkları insanlardan önce cehenneme giren inkârcı sapık önderlere aittir. Bu ifadeyi, arkalarından giren ve yanlarına konulan saptırdıkları insanlar için kullanacaklardır. İkinci ayetteki *asıl sizlere merhaba yok* manasındaki lâ merhaben biküm / لا مرحبا بكم ifadesi sonradan girenlerin onlara verdiği karşılıktır (Zemahşerî, 1998, s. 277). Zira *onlara merhaba yok, sizlere merhaba yok* ifadeleri, rahat yüzü görmesinler, asıl siz rahat yüzü görmeyesiniz denilmiş olmaktadır ki böyle bir ifadenin beddua manasına geldiği aşîkârdır.

Mezkûr ayetlerde geçen merhaba (مرحبا) kelimesi, verdiğimiz kaynak mealde aslı korunarak merhaba şeklinde verilmek yerine lügat anlamıyla açıklanarak verilmiştir. Merhaba kelimesi Kur’an meallerinin çoğunda lügat anlamına uygun olarak rahatlık, ferahlık kelimeleriyle karşılanırken, Elmalılı Muhammed Hamdi Yazır ve Ömer Nasuhi Bilmen gibi müfessirler ayetlerdeki merhaba/n kelimesini meallerinde merhaba olarak vermiş ve kelimenin anlam detaylarını tefsir kısmında açıklama cihetine gitmişlerdir (Elmalılı, 2021, s. 3047). Merhaba herkesçe bilinen ve sıkça kullanılan bir kavram olduğuna göre kelime yapısının korunması, gerektiğinde izahına ayrı bir yer verilmesi daha isabetli olacaktır kanaatindeyiz.

7. Merhaba Kelimesinin Hadislerde Kullanımı

Merhaba kelimesinin çok sayıda hadiste de geçtiğini görüyoruz. Hz. Aişe’nin anlattığına göre Hz. Peygamber, yanına gelen kızı Fatıma’yı “merhaba kızım” (Buhârî, 1375/1955, s. 473, No: 1030) sözleriyle karşılamıştır. Ebû Tâlib’in kızı Ümmühânî fetih yılındaki ziyareti sırasında Hz. Peygamber’in kendisini “merhaba Ümmühânî” (Tirmizî, 1996, 4/451, No: 2734) diyerek karşıladığı ifade eder. Ebû Cehil’in oğlu İkrime yanına gittiği gün Hz. Peygamber’in kendisine “Merhaba muhacir yolcu” (Tirmizî, 1996, 4/451, No: 2734) dediğini söyler. Hz. Ali, huzura kabulünü isteyen Ammâr’ı Hz. Peygamber’in “merhaba temiz, tertemiz (adam)” iltifatıyla karşıladığını (Buhârî, 1375/1955, s. 473, No: 1031) zikreder. Avn b. Ebî Cühayfe’nin nakline göre babası, yanındaki iki kişiyle birlikte Hz. Peygamber’in huzuruna gelirler, o da kim olduklarını sorar, Âmiroğullarından oldukları cevabını alınca, “Merhabalar, sizler bendensiniz.” der (İbn Hibbân, 1425/2004, “Menâkıb” 2, No: 7293). Abdullah b. Abbas’ın rivayetine göre Hz. Peygamber Abdülkays heyetini de “merhaba heyet” diyerek karşılamıştır (Nesâî, 1436/2015, s. 51, No: 5692).

Safvân b. Assâl, Hz. Peygamber'in huzuruna çıktığını ve ilim tahsili için geldim yâ Resulallah demesi üzerine onun da kendisine “merhaba ilim tâlibi!” karşılığını verdiğini söyler (Taberânî, t.y., s. 723 No: 7347). Bir evde toplanan ensar kadınlarından, Mümtehine suresi, 12. ayet çerçevesinde biat almaya giden Hz. Ömer evin kapısında durmuş, kadınlara selam vermiş ve ardından “Ben Resulullah'ın elçisi olarak geldim.” demiş, kadınlar da “Resulullah'a ve onun elçisine merhaba” karşılığını vermiştir (İbn Hibbân, 1425/2004, “Cenâiz” 2, No: 3041). Cebrail eşliğindeki Miraç yolculuğunda Hz. Peygamber'in sema tabakalarının her birinde Âdem, İsa, Yahya, Yusuf, İdris, Harun, Musa, İbrahim gibi peygamberler tarafından merhaba ile karşılandığı sahih hadis kaynaklarında uzun rivayetler halinde anlatılır (Buhârî, 1375/1955, s. 6, No: 3207).

8. Osmanlı Dönemi Türk Şiirinde Merhaba

Merhabanın Osmanlı Dönemi Türk edebiyatının en önemli dalı olan divan şiirinde ve mesnevilerde aynı lafız yapısıyla kullanıldığını görmekteyiz. Buna dair bazı örneklerle kronolojik bir tertiple yer vermenin faydalı olacağı düşüncesindeyiz.

Âşık Paşa (Âşık Paşa, 2000, s. 500). *Garib-Nâme* adını verdiği mesnevi tarzı divanındaki bir beyitinde “Ol takarrübden bulasın mertebe / Cümle dilden işidesin merhabâ” demiştir. Beyitte geçen yakınlık manasındaki takarrubla yaratan ve yaratılanlara yakınlık kastedilmekte ve bu yakınlıkta ulaşılabilecek bir mertebeye bütün varlıklarca makbul insan haline gelineceği vurgulanmaktadır. Beyitte *merhaba* dostça, sevgiyle karşılanma manasında kullanılmıştır.

Süleyman Çelebî (Çelebî, 1990, s. 99) *Vesiletü'n-Necât* adlı Mevlid'indeki merhaba bahrine “Cümle zerrât-ı cihân idüp nidâ / Çağrışuban didiler kim merhabâ” diyerek başlamış ve on beyitten oluşan mesnevi tarzındaki bahirde merhabayı yirmi dört defa tekrarlamıştır. Örnek beyitte, kâinatın bütün zerrelere doğumunun verdiği coşkuyla Hz. Peygamber'e hep bir ağızdan merhaba diye seslendikleri ifade edilmiş ve beyitlerin tamamında merhaba sevinç, saygı, tazim ve hoş geldin gibi manalarda kullanılmıştır.

Kanuni Sultan Süleyman (Kânûnî, 2016, s. 1-882), Muhibbî mahlasıyla yazdığı şiirlerinden oluşan *Muhibbî Dîvânı*'nda merhabaya fazlaca yer vermiş ve merhabalı beyitlerinden birinde “*Muhibbî derd-i hasretle vedâ'eyler mi cân tenden / Olur mı ölmeden yâhûd anuñla merhabâ kılmak*” demiştir. Derin bir hasretin dile getirildiği beyitte merhaba kavuşma, genişlik, ferahlık manalarında kullanılmıştır.

Nâyî Osman Dede (Nâyî, 2021, s. 84) mesnevi tarzındaki *Miraciye* adlı eserinde miracı anlatan şiirinin bir beytinde “*Sâdise vardı görüp Mûsâ'yi O / Merhaba kıldı anınla rû-be-rû*” demiştir. Beyitte Hz. Peygamber'in yedinci kat semada Hz. Musa'yı gördüğü ve onunla yüz yüze merhabalaştığı anlatılır. Burada Hz. Musa'nın Hz. Peygamber'i merhaba ile karşıladığı, Hz. Peygamber'in de ona mukabelede bulunduğu belirtilmiş olur. Bu karşılamada merhabanın hoş geldin manasında kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Esrâr Dede (Esrâr Dede, 2019, s. 352) divanındaki bir beyitinde “*Fırkatımız vişâldir vaşlımız iştiyâkdır / Dest-i tahayyürümdedir fırkat ü merhabâları*” der. Ayrılık ve kavuşma temasını taşıyan beyitte, sevgiliden ayrılığın kavuşma, kavuşmanın özlem olduğundan bahisle ayrılık ve buluşmanın verdiği şaşkınlığın bertaraf edilemediği anlatılır. Beyitteki *merhabalar* kavuşma anında duyulan sevinç, genişlik ve ferahlık manasında çoğul olarak kullanılmıştır.

9. Merhaba Kelimesinin Kullanıldığı Durumlar ve Kullanılma Gayesi

Lügat ve terminoloji kaynaklarında merhaba kelimesinin bir veya birden fazla kişinin bulunduğu yere gelen kişi veya kişiler için kullanılan bir karşılama selamlaması ve peşin bir rahatlatma tabiri olduğu; bununla, gelen kişi veya kişilere darlığa değil genişliğe geldiniz, kendinizi rahat hissedin denilmiş olduğu (Semîn el-Halebî, 1417/1996, s. 79; Cebel, 2010, s. 774-775) belirtilir.

Tefsir ve terminoloji kaynaklarında merhaba kelimesinin dua manasını da içerdiği ifade edilir. Buna göre, yanına geline kişi gelen kişinin bu gelişinden memnun olmuş ve ona merhaba demekle “Allah geldiğin yeri geniş eylesin; kalpler ferah olsun” (Kurtubî, 2006, s. 232; Fettenî, 1387/1967, s. 301; Kefevî, 1998, s. 971) şeklinde dua etmiş olmaktadır.

Aynı kaynaklarda, merhabanın geçtiği ayetlerde de görüldüğü gibi, kelimenin başına olumsuzluk edatı getirilerek lâ merhaban (لا مرحبا) şeklinde kullanılması halinde ise bu defa tabir beddua dönüşüyor ve geldiğin yer sana dar gelsin, rahat edemeyesin manasına geliyor. Ana dili Arapça olan toplumlarda bilinen ve kullanılan bu ifade kalıbının Türkçede bilinen ve kullanılan bir karşılığı olmamakla birlikte sana merhabamız yok vb. ifadelerin bunun yerini alabileceği düşünülebilir.

Osmanlı Türk edebiyatının mevlid ve mi'raciyye gibi türlerinde merhaba kelimesinin sıkça kullanıldığı görülmektedir. Bunun bilinen en yaygın örneği Süleyman Çelebi'nin *Vesiletü'n-Necât*'ındaki merhaba bölümüdür (Çelebi, 1990, s. 99-101). Ramazan'ın gelişindeki sevinci ifade eden “Merhaba yâ şehir-i Ramazan merhaba” cümlesiyle başlayan ilahî örnekleri de dillerde dolaşır. Bu örneklerdeki kullanımında kelimeye bir tazim anlamının da yüklendiği anlaşılmaktadır (Çağrı, 1996, s. 184).

10. Sonuç

Arapça bir kelime olan *merhaba* genişlik, ferahlık manasındaki r-h-b kökünden masdar olarak gelmektedir. Kelime, başında eteyte / geldin anlamındaki gizli fiil takdiriyle merhaba/n şeklinde mansûb düşmekte, ancak yazıda ve telaffuzda *merhaba* olarak ifade edilmektedir. Lügatlerde merhaba gizli fiil takdiriyle rahuba fiilinden ism-i mekân olarak da değerlendirilmiştir. Dil âlimleri, merhabanın tek başına ne manaya geldiğinin anlaşılması sebebiyle başındaki fiilin kullanılmasına gerek kalmadığını belirtmiştir. Buna göre merhaba lügat anlamıyla masdar olarak alındığında genişliğe, ferahlığa geldin; ism-i mekân olarak alındığında geniş, ferah yere geldin manasına gelmektedir. Bize göre, merhabayı hem masdar hem ism-i mekân olarak alıp, her iki hâli bir arada değerlendirmek manaya bütünlük kazandırmış olacaktır.

Merhabanın geldiği r-h-b kökünün Arapçadaki anlamıyla Arapçaya akraba Sami dillere dayandığı, Cahiliye Dönemi Arap şiirinde şimdiki mana yapısıyla merhaba şeklinde yer aldığı ve altıncı asırdan itibaren aynı lafız ve mana yapısıyla kullanılmaya başlandığı tespit edilmiştir.

Merhaba kelimesi *Kur'an-ı Kerim*'de peş peşe iki ayette başına (lâ) nefy / olumsuzluk edatı olarak merhaba yok manasında lâ merhaban şeklinde geçmektedir. Ayetlerde, bu ifadelerin küfür önderleriyle müntesiplerinin Cehennem'deki atışmaları sırasında birbirlerine beddua anlamında kullanacağı belirtilir. Zira, muhatabına merhaba yok demek genişlik, ferahlık görmeyesin manasına gelmektedir. Merhabanın, *Kur'an-ı Kerim*'den başka mirac hadisinde olduğu gibi pek çok hadiste ve sahabe sözlerinde de aynı manada kullanıldığı tespit edilmiştir.

Merhaba kelimesinin Arapça, Arapça-Türkçe ve Türkçe lügatlerde kısmen ifade farklılıkları olsa da kök anlamıyla uyumlu birbirini tamamlar mahiyetteki manalarda yorumlanıp değerlendirildiği görülmüştür. Bu ortak manayı hoş geldin, yabancılik duyma, kendini evinde hisset; burada darlık değil, genişlik ferahlık bulacaksın şeklinde özetlemek mümkündür. Ayrıca merhaba, itibar, ihtimam, iltifat manalarına da gelmektedir. Zira eve, işyerine, meclise gelen kişi merhaba ile karşılandığında peşinen kabul ve ihtimam gördüğünü anlayıp rahatlamış olmaktadır.

Araştırmamızda, merhabanın ayetlerdeki konum ve tefsirinde dua-beddua manasına geldiği de tespit edilmiştir. Zira, gelen kişiye merhaba derken aynı zamanda ferahlık, genişlik bulasın şeklinde dua edilmiş olmaktadır. Arapça lâ merhaba/n, Türkçe merhaba yok şeklinde olumsuzluk edatıyla söylenmesi halinde ise gelen kişiye beddua edilmiş olmaktadır. Çünkü bu ifade genişlik, ferahlık hissetmeyesin anlamına gelmektedir.

Diğer taraftan, *merhaba* Osmanlı Dönemi Türk şiirinde aynı kelime ve mana yapısıyla kullanılmış, miraciye ve kasidelerde Hz. Peygamber'e saygı ve tazim ifadesi olarak yer almış ve çalışmamızda buna dair örnekler verilmiştir. Bu örnekler, merhabanın bir İslam toplumu olarak kültürümüzde etkin bir yere sahip bulunduğunu, geleceği temellendiren edebiyatımızda köklü bir yer edindiğini göstermektedir.

Araştırmamızdan çıkan sonuçlara göre merhaba, ilk kullanıldığı haliyle literatüre girmiş ve lafız, mana değişikliğine uğramadan hayatiyetini sürdürmüştür. İlk uygulamadan itibaren merhaba hariçten gelen kişi tarafından değil, gelinen yerdeki kişi tarafından hoşça, sıcak ve samimi karşılama ifadesi olarak kullanılmıştır. Aksine uygulama kelimenin mana ve yapısına uymamaktadır. Hariçten gelen kişi, sünnet olduğu veçhile selam verir. Ayrıca telefon, e-posta, mesajlaşma gibi iletişim faaliyetlerinde de merhabanın ilk arayan veya yazan tarafından değil, muhatap tarafından kullanılması gerekmektedir.

Kaynaklar

- Askerî, E. H. (1408/1987). *el-Evâil*. Tanta: Dâru'l-Beşîr li's-Sekâfe ve'l-Ulûmi'l-İslâmiye.
- Asmaî, (1997). *Dîvânü Tufeyl el-Ganavî*. Beyrut: Dâru Sâdır.
- Bilmen, Ö. N. (t.y.). *Kur'an-ı Kerim'in Türkçe meâli âlîsi ve tefsiri*. İstanbul: Bilmen.
- Buhârî, E. A. M. b. İ. (1375/1955). *el-Edebü'l-Müfred*. Kahire: el-Matbaatü's-Selefiyye ve Mektebetühâ.
- Cebel, M. H. H. (2010). *el-Mu'cemu'l-iştîkâki'l-muassıl li elfâzı'l-Kur'âni'l-Kerîm*. Kahire: Mektebetü'l-âdâb.
- Cevherî, İ. b. H. (1404/1983). *es-Şihâh*. Beyrut: Dâru'l-ilmi li'l-melâyîn.
- Çağrıncı, M. (1996). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. Ankara: TDV.
- Eren, H. vd. (1988). *Türkçe Sözlük*. K-Z, Yeni baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Dede, E. (2019). *Dîvân*. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü.
- Ferâhidî, H. b. A. (1424/2002). *Kitâbu'l-'Ayn*. Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Fettenî, M. T. S. H. (1387/1967). *Mecme'u Bihâri'l-Envâr fî Garâibi't- Tenzîl ve Le'âtîfi'l-Ahbâr*. Haydarâbâd: Matbaatü Meclisi'l-Maârifî'l-Osmâniyye.
- İbn Âşûr, M. E. (1984). *et-Taḥrîr ve't-Tenvîr*. Tunus: ed-Dâru't-Tûnisîyye li'n-Neşr.
- İbn Hibbân, E. H. M. b. H. (1425/2004). *el-İḥsân fî Takrîbi Saḥîhi*. Beyrut: Dâru'l-Ma'rife.

- İbn Manzûr, C. M. b. M. (ts). *Lisânu'l- 'Arab*. Kahire: Dâru'l-Me'ârif.
- Kânûnî, S. S. (2016). *Muhibbî Dîvânı*. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Kefevî, E. E. b. M. (1998). *el-Külliyât*, Beyrut: Müessesetü'r-Risâle.
- Kemâleddin, H. A. (1429/2008). *Mu'cemü müfredâtî'l-müştereki's-Sâmî fi'l- luğati'l- 'Arabiyye*. Kahire: Mektebetü'l-âdâb.
- Kur'an Yolu*. Erişim 1 Haziran 2024. <https://kuran.diyaret.gov.tr>
- Kurtubî, E. A. M. b. A. b. E. Z. (2006). *el-Câmi'u li Ahkâmi'l-Kur'an*. Beyrut: Müessesetü'r-Risâle.
- Kübeysî, A. U. (1438/2017). *Mevsûa'tü'l-Kelime ve ahavâtuhâ fi'l-Şur'ânî'l-Kerîm*. Beyrut: Dâru'l-Ma'rife.
- Mustafavî, H. (2009). *et-Taḥkîk fî kelimâtî'l-Şur'ânî'l-Kerîm*. Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Mütercim Â. E. (2013). *Kâmûsu'l-Muhît Tercümesi*. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Nâci, M. (1978). (1978). *Lüğât-ı Nâci*. İstanbul: Çağrı.
- Nâyî O. D. (2021). *Mi'râciye*. İstanbul: Esenler Belediyesi Kültür.
- Nesâî, A. b. Ş. b. A. b. S. E. A. (1436/2015). *Sünenü'n-Nesâî*. Riyad: Dâru'l-Hadâra li'n-Neşr ve't-Tevzî'.
- Ömer, A. M. (1429/2008). *Mu'cemu'l-Luğati'l- 'Arabiyyeti'l-mu'âşıra*. Kahire: Âlemü'l-Kütüb.
- Paşa, Â. (2000). *Garib-Nâme*. İstanbul.
- Râzî, M. F. b. A. Z. O. (1401/1981) *Mefâtîhu'l-gayb*. Beyrut-Lübnan: Dâru'l-Fikr.
- Sâmi, Ş. (1978). *Kâmûs-ı Türkî*. İstanbul: Çağrı.
- Sürmeli, M. vd. (t.y.). *Dinî Terimler Sözlüğü*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Çelebi, S. (1990). *Mevlid (Vesiletü'n-Necât)*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Şentemerî, A. (1414/1994). *Dîvânı Hassân b. Sâbit*. Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Şentemerî, A. (2000). *Divânı Tarafe b. el- 'Abd*. Beyrut: el-Müessesetü'l-Arabiyye li'd-ht ve'n-Neşr.
- Şevkânî, M. b. A. b. M. (1428/2007). *Fethu'l-kadîr*. Beyrut: Dâru'l-Ma'rife.
- Tirmizî, E. İ. M. b. İ. (1996). *el-Câmi'u'l-Kebîr*. Beyrut: Dâru'l-Garb el-İslâmî.
- Taberânî, E. S. b. A. (t.y.) *el-Mu'cemü'l-Kebîr*. Kahire: Mektebetü İbni Teymiye.
- Yazır, E. M. H. (2021). *Hak Dini Kur'an Dili*. İstanbul: Türkiye Yazma Eseler Kurumu Başkanlığı.
- Zemahşerî, E. C. M. b. O. (1998). *el-Keşşâf 'an ḥaḳâiki't-Tenzîl ve 'uyûni'l-Eḳâvîl fî vucûhi't Te'vîl*. Riyad: Mektebetü'l-Ubeykân.
- Zübyânî, N. (2009). *Dîvânı'n-Nâbiğati'z-Zübyânî*. Kahire: Dâru'l-Maârif.
- Züeyb, S. b. A. (1427/2006). *Mu'cemü'l-Müfredâtî'l-Ârâmiyye el-Ḳadîme*. Riyad: Mektebetü'l-Melik Fehd el-Vataniyye.

Extended Abstract

One of the words that has entered the cultures of Islamic societies from the Quran and entered daily speech and written language is the word merḥaba (مرحبا). Although this word has found a wide area of use among Muslims, it is not fully known what it means and in which situations it should be used, especially by people whose native language is not Arabic. It is seen that merḥaba, which has a deep-rooted place in Islamic Turkish culture, is frequently used in spoken and written language, but due to the lack of sufficient knowledge of its meaning, usage errors are made. In our research, it is aimed to clarify the meaning of the word merḥaba (مرحبا) by going to the relevant sources and how it should be used in which situations.

The word merḥaba (مرحبا) comes from the root r-h-b (ر ح ب) meaning width, spaciousness as masdar and with the hidden verb appreciation at the beginning, it is rendered as merḥab/an (مرحبا). The word is also evaluated as an ism-i mekân in the sources. Accordingly, when it is taken as masdar, it means you have come to width, not narrowness, feel comfortable, while when it is taken as an ism-i mekân, it means you have come to a wide place, not a narrow place, you will feel width here, not narrowness. It is more appropriate to evaluate both forms of the word together. Because, when the meanings given according to both forms come together, the word gains semantic integrity. In addition, in both forms, it also includes meanings such as welcome, feel at home, you will find friendship here and is used within this meaning. While the root r-h-b (ر ح ب) from which merḥaba (مرحبا) comes is explained in the sources as the word se'a (سعة) meaning spaciousness and airiness, it is stated that ruhḥ (رحب) actually expresses spaciousness specific to space, and se'a (سعة) means spaciousness in every material and spiritual area, including space. In addition, the use of ruhḥ (رحب) instead of se'a (سعة) is explained as meaning spaciousness specific to space.

The word merḥaba (مرحبا) has also been included in Ottoman and Turkish dictionaries and has been evaluated in meanings compatible with its definitions in Arabic dictionaries. The word merḥaba (مرحبا) also means a prayer in the form of "May Allah make you feel comfortable and relaxed in this place you have come to." Thus, by saying hello to the person who comes, a blessing is also said. If the person who comes is told "no welcome to you/lâ merḥab/an (لا مرحبا)", it is considered a curse and the person who comes is cursed.

The root r-h-b, from which merḥaba comes, was used with its Arabic meaning in the ancient Hebrew, Aramaic and Phoenician languages of the Semitic language family, but it was first used with the meaning indicated as merḥaba in the sixth century AD. Abu Hilal al-Askari (d. 389/999) mentions in his work al-Awail that the first person to use the word merḥaba was Seyf b. Ziyazen (d. 575) from the Himyarite ruling family. While greeting Abdulmuttalib b. Hashim (d. 577), who came to congratulate him as a delegation of Quraysh for regaining his dominance in the region, he used the expressions merḥaba/n and ehlen / مرحبا و أهلا to mean "you have come to spaciousness, spaciousness, a family like yours" and "welcome". In the following periods, the word was used as merḥaba/an (مرحبا) without adding a prefix and it settled into Turkish culture as merḥaba. Merḥaba (مرحبا) was also used in the Arabic poetry of the pre-Islamic period with the same wording and meaning. It is possible to see examples of this in the poems of many poets of this period. We can mention poets such as Nabiga al-Zubyani (d. 18/604), Tufayl al-Ghanawi (d. 13/609) among them. It is seen that Muhadram and Sahabi poets such as Hassan b. Sabit (d. 60/680) also used Merḥaba (مرحبا) with the same wording and meaning in their poems.

In the Holy Quran, the root r-h-b (ر ح ب) is used in the feminine form of the past verb in two verses of the At-Tawbah surah. In the verses, the word is used in the sense of breadth, in accordance with its root meaning. The word hello is also used in two consecutive verses in the Quran. It refers to the fate of the disbelieving and perverted leaders of the society and the masses who believe in them and follow them in the world on the Day of Judgement, and the arguments that take place between them at the final point they reach. In both verses, the word merḥaba is preceded by the negative particle lâ (لا), meaning no merḥaba. Merḥaba, which also means prayer, turns into a curse when the negative particle is added to the beginning, reversing the meanings it contains. Here, the parties curse each other through argument. Merḥaba (مرحبا) has also been used in hadiths and the sayings of the companions without undergoing any change in the verbal form or meaning. Hz. The Prophet greeted his daughter Fatima with the words "hello my daughter" when she came to him. Abu Talib's daughter Ummuhani stated that the Prophet greeted her with the words "hello Ummuhani" during her visit in the year of conquest.

It is narrated in authentic hadith sources in long narrations that during the Mi'raj journey accompanied by Gabriel, the Prophet was welcomed with merhaba by prophets such as Adam, Jesus, Yahya, Yusuf, Idris, Harun, Musa and Ibrahim in each of the heavenly layers.

We see that merhaba is used with the same wording and semantic structure in the most important branch of Ottoman period Turkish literature, the divan poetry and mesnevis. It was also used as an expression of love and respect for the Prophet in mi'râciye, mawlid and kaside.

According to the results of our research, merhaba entered the literature in its first form and the word has continued its life without any change in meaning. From the first application, merhaba was used as an expression of pleasant, warm and sincere welcome by the person at the place of arrival, not by the person coming from outside. On the contrary, the application does not comply with the meaning and structure of the word. A person coming from outside greets in the manner it is customary to do. In addition, in communication activities such as phone calls, e-mails, and text messages, the greeting should be used by the addressee, not the first caller or writer.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 14/1 2025 s. 13-25, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

VESİLETÜ'N-NECÂT'TA TUTARLILIK GÖRÜNÜMLERİ

Asuman KORALAY SARI*

Mediha MANGIR**

Geliş Tarihi: 19 Kasım 2024

Kabul Tarihi: 16 Şubat 2025

Öz

Vesîletü'n-Necât, Süleyman Çelebi'nin 1409'da mevlid türünde yazdığı bir eserdir. XV. yüzyılda Eski Anadolu Türkçesi ile yazılan *Vesîletü'n-Necât*, Hz. Muhammed'in doğumunu ve hayatını anlatan manzum bir metindir.

Metin dil bilimi, metin olan ile olmayanı ayırt etmeyi hedefleyen belli metot ve terimlerle metinlerin sistemli ve yöntemsel bir biçimde incelenmesini sağlayan bilim dalıdır. Metin dil bilimi çalışmaları, metinleri metinsellik ölçütleri üzerinden değerlendirmektedir. Dilsel bir olgunun metin olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceği konusunda belirlenen metinsellik ölçütlerinden biri de tutarlılıktır. Tutarlılık, metni oluşturan dilsel öğelerin mantıksal bir düzlemde metin içinde yer almasını ifade etmektedir.

Bu çalışmada Süleyman Çelebi'nin *Vesîletü'n-Necât* adlı eserinin münacat bölümündeki tutarlılık görünümleri, Beaugrande ve Dressler'in tasnifi esas alınarak metnin sunduğu veriler doğrultusunda amaç-sonuç ve koşul-sonuç bağlantıları ile genişletilmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Vesîletü'n-Necât*, münacat, metinsellik, tutarlılık görünümleri.

CONSISTENCY APPEARANCES IN *VESİLETÜ'N-NECÂT*

Abstract

Vesîletü'n-Necât is a work written by Süleyman Çelebi in 1409 in the genre of mevlid. written in old Anatolian Turkish in the 15th century, *Vesîletü'n-Necât* is a poetic text that narrates the birth and life of Prophet Muhammad.

Text linguistics is a field of study that aims to distinguish between what is and what is not a text, enabling the systematic and methodological examination of texts using specific methods and terminology. Studies in text linguistics evaluate texts based on criteria of textuality. One of the criteria for determining whether a linguistic phenomenon can be considered a text is coherence. Coherence refers to the logical arrangement of the linguistic elements within the text.

In this study, the consistency aspects in the münacat section of Süleyman Çelebi's work *Vesîletü'n-Necat* are expanded with purpose-result and

* Yüksek Lisans Öğrencisi; Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, asumankoralay@windowslive.com

** Doç. Dr.; Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, mediha.mangir@omu.edu.tr

condition-result connections in line with the data presented by the text, based on Beaugrande and Dressler's classification.

Keywords: *Vesiletü'n-Necât*, münacat, textuality, consistency aspects.

Giriş

Metin, kendisini oluşturan söz öbeği ve cümle dizilerinin birbirlerine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçekleriyle bağlanarak bir anlam bütünü oluşturdukları, belli bir amaçla üretilmiş, başı ve sonu sınırlandırılmış, yazılı ve sözlü dil ürünüdür (Karaağaç, 2018, s. 585). Cümle üstü dil çalışmalarına yönelen dil bilimciler, metin incelemelerinin, tek tek cümle anlamlarını irdeleyerek değil cümlelerin birbirleriyle kurdukları anlamsal, mantıksal ve dilsel ilişkilerle mümkün olacağını saptamışlardır. Bu da dil biliminde metin incelemelerini bilimsel bir boyutta özelleştirmiş ve metin dil bilimi adı verilen alanın doğmasını sağlamıştır. Metin dil bilimi metinlerin sistemli ve yöntemsel bir biçimde incelenmesini sağlayan bir bilim dalıdır.

Belli metot ve terimler etrafında gelişimini sürdüren metin dil biliminin tam anlamıyla ortaya çıkışı ve şekillenmesi son yıllara aittir. 1950'den sonra Harris'le birlikte metin incelemeleri geleneksel yapıdan uzaklaşarak bilimsel bakış açısıyla yapılmaya başlanmış ve metin dil biliminin temelleri atılmıştır. Hartmann'ın 1964'te yazdığı "*Text, Texte, Klassen von Texten*" başlıklı makalesi, metin dil biliminin başlangıcı olarak kabul edilmektedir (Aksan ve Aksan, 1991, s. 93). Metin dil bilimi alanında yapılan sistemli ilk çalışma ise Roland Harweg'in 1968'de yayımladığı *Pronomina und Textkonstitution* adlı eseridir (Parlak, 2009, s. 11; Balyemez, 2011, s. 9). Metin dil biliminin geleneksel dil bilgisinden ayrıldığı yön metni nitelik bakımından incelemesidir. Dilsel iletişimin temel birimi olan metin, mantıksal, anlamsal ve dil bilimsel bir bütünlük gösterir (Dilidüzgün, 2021, s. 22). Metni bir bütün olarak ele alan metin dil biliminin nihai görevi, metin olan ile olmayanı ayırt edebilmektir. 1980'li yıllarda Robert de Beaugrande ve Wolfgang Dressler metin olan ile metin olmayanı ayırt etmeyi amaçlamışlardır. Beaugrande ve Dressler, *Introduction to Text Linguistics* (1981) adlı çalışmalarında, metni oluşturan sözcük ve cümlelerin önemli göstergeler olmasına rağmen tek başlarına yeterli olmadıklarını, asıl önemli konunun metnin insan iletişimindeki işlevleri olduğunu söylemişlerdir. Buradan hareketle bir metnin iletişimselliğini tanımlayabilmek için yedi metinsellik ölçütünden bahsederler. Bunlar; *bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgisellik, durumsallık ve metinler arasılıktır* (Özkan, 2022, s. 16; Balyemez, 2011, s. 10). Metnin iletişim amaçlı olduğunu belirten Beugrande ve Dressler'e göre, bu ölçütlerden herhangi birinin karşılanmaması durumunda iletişim gerçekleşmeyecek olup orada metnin varlığından söz edilemez (Uzun, 2023, s. 1129).

Türkiye'de alana katkı sağlayıp metin dil biliminin zeminini hazırlayan araştırmacılardan biri Mehmet Rifat'tır. Rifat, *XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları* adlı kitabında metin dil bilimi ile ilgili şunları söylemektedir:

Dil bilimin daha çok sözlü dile ve tümce düzeyine uyguladığı çözümleme yöntemlerinin yazılı dile, tümceötesi birimlere (daha çok yazınsal metinlere) uygulanması sonucu gelişen metindilbilim (metin dilbilgisi de denir) bir metnin bütünlüğünü, birliğini yaratan bağlantıları ve tutarlılıkları inceler. Bağlantılar, bir metindeki (özellikle yazınsal metinlerdeki) sözcelerin (ya da tümcelerin) çizgisel olarak ekleniş biçimlerinin araştırılmasıyla ortaya konur. Tutarlılıklar ise, söylem türüne göre, metnin bütününe düzenlenmesinde etkili olan, uyulması gerekli zorunlulukların araştırılmasıyla belirlenir (Rifat, 2020, s. 102).

Metin dil bilimsel incelemeler, metnin küçük yapısında bağdaşıklık ve büyük yapısında tutarlılık üzerinden yapılır. Metin merkezli ölçütlerden biri olan tutarlılık, dilsel öğelerin konuyla

bağlantılı bir şekilde metinde yer almasıdır ve metnin genel bütünlüğünü ifade eder (Balcı, 2018, s. 158). Metnin derin yapısında kendini gösteren tutarlılık, metin oluşturucu ve metnin alımlayıcısı arasındaki anlamlandırma sürecinin doğru bir biçimde gerçekleşmesiyle ilgilidir (Çapan Tekin, 2023, s. 5). Bir edebî metnin anlamlandırılmasında, tutarlılık kavramı metin oluşturucuyu, metni ve metnin alıcısını ilgilendirdiği gibi, bunları etkileyen ve bunlardan etkilenen olay ve öğelerle de yakından ilgilidir (Lüleci, 2010, s. 45). Bir metinde tutarlılıktan bahsedebilmek için o metnin iletisinin tümünü kapsayacak şekilde gerçekleştirilmesi, metnin sonunda ifade edilenlerin önceki ifadeleri desteklemesi ve metnin bütününe kendi içinde çelişmemesi gerekir (Karadeniz, 2015, s. 5). Tutarlılık yalnızca metinle ilgili bir kavram değildir. Metnin yanı sıra alıcının dünya bilgisi ve yorum becerisi de metni anlamlandırma süreci için gereklidir. Buradan hareketle, tutarlılığın metinle ilgili özellikler ve alıcıyla ilgili özellikler olmak üzere iki yönünden bahsetmek mümkündür. Cümleler arası bağlantı, olayların sıralanışı, konunun sürekliliği metinle ilgili özellikler iken art alan bilgisi ve idrak yeteneği de alıcıyla ilgili özelliklerdir (Balyemez, 2011, s. 276).

Tutarlılık, metinde anlatılmak istenilenin nasıl anlatıldığıyla ilgilenir. Anlatılanların belli bir oluş sırasıyla aktarılması ve birbirleriyle bağ kurması önemlidir. Bir metnin, alımlayıcısına temel bir izleği vermesi ve o temel izlek etrafında alt izleklerini şekillendirmesi o metnin tutarlılığını gösterir (Karataş, 2008, s. 112). Bir metinde tutarlılığı gösteren belirli dilsel öğeler bulunmaz, soyut anlam düzeyinde inceleme yapılır ve metinde bahsedilen konunun, dil dışı dünya gerçekleriyle kurduğu ilişkiler incelenir (Onursal, 2003). Parlak'a göre tutarlılık, metindeki kavramların ve ilişkilerin, birbirleriyle olan etkileşimi, düzenlenişi ve uyumuyla ilgilenir. Metnin bir özelliği olduğu kadar metnin alıcısına ait kavramsal sürecin de bir sonucudur (Parlak, 2009, s. 348).

Arapça *وَلَد* (v-l-d) kökünden türeyen mevlid doğum yeri ve doğum zamanı anlamlarına gelirken zaman içinde Hz. Muhammed'le özdeşleşerek, Hz. Muhammed'in doğumunu, hayatını, mucizelerini, ölümünü anlatan eserlerin ve bu eserlerin okunduğu törenlerin genel adı olmuştur. Süleyman Çelebi, Türk edebiyatında mevlid türünün öncüsü addedilir. Süleyman Çelebi'nin 1409'da (h. 812) tamamladığı *Vesîletü'n-Necât* adlı manzumesi, alan yazınında ilk mevlid örneği olarak kabul görmektedir. Yazar hakkında kaynaklardaki bilgiler son derece sınırlıdır. Tek eserinin, halk arasında Mevlid adıyla da bilinen, *Vesîletü'n-Necât* adlı yapıtı olduğu düşünülen şairin, son yıllarda yapılan araştırmalar neticesinde altı farklı şiiri tespit edilmiştir. Kütük ve Köksal'a göre *Vesîletü'n-Necât*'ın Michigan Üniversitesi Kütüphanesinde bulunan çok eski nüshasının sonunda Süleyman Çelebi'ye ait bazı şiirler yer almaktadır (2022, s. 409). Köksal ve Kütük, bu şiirlerin *Vesîletü'n-Necât* ile üslup ve dil özellikleri açısından benzer özellikler taşıdığını ve şiirlerden birinin Hz. Muhammed için yazılan bir naat olduğunu belirtirken dört şiirin nasihat içerikli, bir şiirin de tasavvufi bir manzume olduğunu söylerler (2022, s. 417).

Vesîletü'n-Necât'ın yazılmasına sebep olan hadise, rivayete göre Bursa Ulu Cami'nde İranlı bir vaizin Bakara Suresi'nin 285. ayetini tefsir ederken vuku bulmuştur. Vaiz, tefsir sırasında Hz. Muhammed'in diğer peygamberlerden herhangi bir üstünlüğünün bulunmadığını söylemiş, bunun üzerine cemaat içinde bulunan Arap âlim itiraz ederek aynı surenin 283. ayetini delil göstermiştir. Aralarında çıkan anlaşmazlığa halk taraf olmuş ve İranlı vaiz için Arap bilgileri katlinin vacip olduğu yönünde bir fetva çıkartmışlardır (Kemikli, 2016, s. 18-19). Bu hadise üzerine Süleyman Çelebi ona ününü kazandıran eserini yazmıştır.

Metin dil bilimsel bir incelemenin yapıldığı bu çalışmada metinsellik ölçütlerinden tutarlılık görünüşleri esas alınmıştır. İncelenecek metin F. Kadri Timurtaş'ın MEB Yayınlarından *Mevlid-Vesiletü'n-Necât* adıyla yayımlanan eserinin münacat bölümünden seçilmiştir. Eserin münacat bölümü 34 beyitten oluşmaktadır. Bu bölümde yazar alıcıyı harekete geçirmeyi hedefler. Çelebi, eserinin münacat bölümünü genel hatlarıyla bir işe başlamadan önce Allah'ı anmanın gerekliliği, esmayihüsna ve tevhit inancı olarak üç konu üzerine kurgulamıştır. Bölümün ilk altı beytinde şair, Allah'ın adını anarak başlanılan her işin kolayca ilerleyeceğini, eksik kalmadan tamamlanacağını dile getirir. Bölümün 7-25. beyitleri arasında Allah'ın her an her yerde zuhur eden varlığından, mutlak hâkimiyetinden ve sıfatlarından bahsedilir. 25-34. beyitler arasında ise şair, Allah'ın birliği ve birleştiriciliği üzerinde durur.

1. Tutarlılık

Metin, birden fazla cümlelerin birbirleriyle farklı açılardan bağlantıda olduğu dilsel bir üründür. Metni oluşturan cümlelerin birbirleriyle bağlantılı olması ve bir bütünü oluşturmaları tutarlılıkla ilgilidir. Vardar, tutarlılığı *“Birbirini izleyen cümle ya da sözcelerin söz dizim, anlam ve kullanım bakımından, çelişmezlik ilkesine uygun biçimde bir arada bulunuşu”* (Vardar, 2002, s. 197) olarak tanımlar.

Beaugrande ve Dressler (1981) tutarlılığı *“kavram ve ilişkilerin düzenlenmesindeki karşılıklı uyum”*, Pearce (1977) ise *“metnin derin yapısında yer alan kavramlar arasındaki bağlantı”* olarak tanımlamışlardır (Lüleci, 2010, s. 114). Metnin derin yapısında oluşan anlamlar arasındaki mantıksal bağlantılar ile belirli dilsel öğeler tutarlılığı oluşturmaktadır. Tutarlılık, yalnızca metinle sınırlı bir özellik değildir, aynı zamanda alıcının anlama sürecinin de etkili olduğu metnin derin yapısında yer alan kavramlar arasındaki ilişkilidir. Tutarlılık, metni oluşturan cümlelerin birbirlerine göre yorumlanmasıyla oluşur. Metnin hem üreticisi hem de alıcısı tarafından aynı oranda tutarlı olabilmesi için dış dünya bilgilerinin hem metin üreticisi hem de metnin alıcısı tarafından paylaşılması gerekmektedir. Metinlerde mantıksal ve anlamsal bir bütünlük yoksa tutarlılıktan söz etmek mümkün değildir (Balcı, 2018, s. 159-160).

Günay'a göre bir metnin tutarlı olabilmesi için:

- Olguların yeniden ele alınarak yinelenmesi ve temel bir izlek etrafında gelişmesi,
- Her yeni bilginin öncekilerle bağlantı içinde olması ve önceki bilgilere katkı sağlaması,
- İyi düzenlenmesi, verilen her bilginin belli bir düzende alıcıya aktarılması, metindeki betimlemelerin metinle doğrusal bir ilişki içinde olması,
- Söylenmek istenen her şeyin anlatımı için gerekli bilgilerin verilmesi, eksiltile ya da sezdirim yoluyla yapılan anlatımlarda okurun fark edemeyeceği bilgilerin olmaması ve bu tür yapıların iyi kurulması,
- Metnin anlamsal olarak da tutarlı olması gerekmektedir (2023, s. 121-125).

Halliday ve Hasan (1976), metin tutarlılığının bağdaşıklık ilişkileriyle sağlanabileceğini savunur (Çapan Tekin, 2023, s. 25). Ancak metin bağdaşıklık gramatikal düzeyde görülürken metin tutarlılığı anlamsal ve mantıksal düzeyde gerçekleşir (Karataş, 2008, s. 111). Demirci, tutarlı bir metnin; serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin metnin genelinde birbirinden ayrılmadan bütünlüğü sağlamak zorunda olduğunu ve sebep, sonuç, şart, mecaz, gereklilik, tariz vb. anlam bağlantılarının mantıksal kopukluk göstermeden tam bir akış içinde olması gerektiğini belirtir (2021, s. 248). Tutarlılık, anlam unsurlarının metnin tümünde süreklilik ve bütünlük arz edecek

şekilde eklenmesiyle ve bunun sonucunda alıcının algılama yeteneğine bırakılmış bağlantılarla oluşur (Güzelhan, 2013, s. 80; Balyemez, 2011, s. 271).

Dijk'in sınıflamasını esas alan Uzun, bir metindeki tutarlılık yapısının, bölümsel (local coherence) ve bütüncül (global coherence) tutarlılık olmak üzere iki düzeyde ortaya çıktığını ifade eder. Bölümsel tutarlılık, metindeki her yeni cümlelerin yorumlandıktan sonra kendinden önceki herhangi bir cümlelerin sunuluşuna bağlanmasıyla; bütüncül tutarlılık ise dil kullanıcılarının metnin bileşenlerinden yola çıkarak her yeni cümlelerin metnin bütünüyle kurduğu mantıksal ilişki doğrultusunda ortaya çıkmaktadır.

“Ali öğlen eve gitti.

Başı çok ağrıyordu, çalışmayı sürdüremeyecekti.”

Verilen örnek cümlelerde kendi anlam yorumlarının yanı sıra ikinci cümlelerin neden bağlantısıyla birinci cümleye bağlandığı görülmektedir. İki cümlelerin birlikteliği bu nedensellik bağıyla ilişkilendirilerek bölümsel tutarlılığı örneklemiştir. Verilen örnekteki ikinci cümle, Ali'nin ruhsal bunalımlarının ve ölüm kaygısının temel ileti olarak verildiği bir metinde geçseydi Ali'nin eve gidişiyle başı ağrıdığı için çalışmaya devam edemeyeceği arasında gerçeklik açısından birebir ilişki kurulamayacağına aktarıldığı görülecektir. Bu durum ise bütüncül tutarlılık ilişkisini örneklemiştir (Uzun, 1995, s. 111-112).

Tutarlılık görünümleri üzerinde çalışma yapan dil bilimciler, metin üzerinde şu başlıkları esas alarak tutarlılığı kategorize etmişlerdir: Beaugrande ve Dressler, tutarlılık ilişkilerini *özel-leştirme*, *genelleştirme*, *nedensellik*, *karşıtlık* ve *karşılaştırma* olarak sınıflandırmışlardır (Lüleci, 2010, s. 45). Kehler, tutarlılığı *benzerlik*, *neden-etki* ve *bitişiklik ilişkisi* olarak üç sınıfa ayırmıştır (Kehler 2002'den akt. İşeri ve Çapan Tekin, 2022, s. 1522). Dijk'e göre bölgesel ve bütünsel olarak iki düzeyde gerçekleşen tutarlılık ilişkileri; bölgesel tutarlılıkta *genelleştirme*, *özel-leştirme*, *yineleme / açılma*, *karşıtlık* ve *sebe-sonuç* gibi bağlantılarla kendini gösterir (Özkan, 2022, s. 344). Uzun, tutarlılık görünümünü *özel-leştirme*, *neden-sonuç*, *neden*, *zaman*, *karşılaştırma* ve *karşıtlık bağlantısı* olarak değerlendirmiştir (1995, s. 113-135). Karataş, tutarlılık görünümünü, metnin anlamsal ve mantıksal düzeyi başlığı altında *sebeplilik bağlantısı*, *açıklama bağlantısı*, *özetleme ve ayrıntılı anlatım bağlantısı*, *özel-leştirme ve genelleştirme bağlantısı* ile *karşılaştırma bağlantısı* olarak incelemiştir (2008, s. 171-174). Yılmaz'a göre metinde tutarlılık bağlantılarını sağlayan başlıca ilişkiler; *özel-leştirme*, *genelleştirme*, *neden-sonuç*, *amaç*, *karşılaştırma* ve *karşıtlık bağlantısıdır* (2010, s. 10).

Metinselliğin önemli özelliklerinden biri tutarlılıktır. Yazar alıcıya iletmek istediği mesajı anlamsal ve mantıksal bir bütünlük içinde sunar (Tekşan, 2018, s. 231-232). Edebî metinlerin anlamlandırılma süreçlerinde, cümleden büyük birimlerin incelenmesi tutarlılık çevresinde ele alınmaktadır (Lüleci, 2010, s. 114). Buradan hareketle bu çalışmada, Allah'ın adının her işin başlangıcında anılması gerektiği, Allah'ın güzel isimlerinin betimlemesinin yapıldığı ve Allah'ın bir ve tek oluşunun anlatıldığı münacat bölümünde yer alan beyitlerdeki tutarlılık görünümü incelenmiştir. Tutarlılık görünümünün incelendiği bu çalışma, Beaugrande ve Dressler'in tasnifi esas alınarak metnin sunduğu veriler doğrultusunda amaç-sonuç ve koşul-sonuç bağlantıları ile genişletilmiştir.

1.1. Münacatta (*Vesiletü'n-Necât*) Tutarlılık Görünümleri

1.1.1. Özelleştirme Bağlantısı

Cümleler arasında kurulan özelleştirme ilişkisi, metinsel tutarlılığın sağlanmasında sık kullanılan bağlantılardan biridir. Özelleştirme bağlantısı, metinde geçen genel bir ifadenin yeni eklenen bilgilerle sınırlandırılmış hâlidir. Genelden özele gerçekleşen bu ilişkide yeni eklenen bilgi önceki bilgiye ait ayrıntı verir (Özkan, 2022, s. 346).

Üst terim-alt terim ya da genelden özele doğru ilişki içeren özelleştirme bağlantısı, metnin bölüm başlığında ve içeriğinde gözlemlenir. Bölüm başlığı *Münacat*'tır. Allah'a yalvarıp yakarmak, istek ve niyazda bulunmak anlamına gelen münacatlar, günahlardan pişmanlık duyularak Allah'a tövbe ve istiğfar niyetiyle edebî kaygılardan uzak sade bir üslupla yazılmışlardır (Ay, 2024, s. 1045). Dolayısıyla metnin alıcısı, şairin bu bölümde Allah'a yakaracağını bilir.

Şair, bölüme Allah'a dua ederek başlar. Allah'ın bağışlayıcı, merhametli, her işi kolaylaştıran olduğunu söyler ve sonraki beyitlerde Allah'ın sıfatları sayılır. Beyitler incelendiğinde ise önce üst adlandırma olarak Allah verilmiş, sonraki beyitlerde Allah'ın sıfatları alt adlandırma olarak özelleştirilmiştir.

(5) Bir gez Allah dise ışk ile lisân

Dökülür cümle güneş mîsl-i hazân

(9) Âlim ü Al'âm ü *Gaffâr-üz-zünûb*

Sâni u Tevvâb ü *Settâr-ül-uyûb*

(10) Dâim ü Deyyân ü Muhsî vü Şekûr

Vâhib-ül-ihsân Ganî Fettâh-ı nûr

(11) *Sâdik-ul-kavl ü Azîm ü Zü'l-celâl*

Kâsim-ür-rızk u Mukîm ü Lâyezâl

Metnin beşinci beytinde, bir kez aşk ile Allah (üst adlandırma) denildiğinde tüm günahların sonbahar yaprağı gibi döküleceği ifade edilmiş, metnin dokuzuncu bölümünde Allah'ın *Gaffâr-üz-zünûb* (günahları bağışlayan) ve *Settâr-ül-uyûb* (ayıpları, kusurları örten) sıfatları ile özelleştirme bağlantısı kurulmuştur. Bu özelleştirme bağlantısı münacat bölümünün diğer beyitlerinde de devam eder: *Vâhib-ül-ihsân* (bağışlayan), *Fettâh-ı nûr* (nur veren), *Sâdikul-kavl* (doğru sözlü), *Kâsim-ür-rızk* (rızk dağıtan) vb.

(28) *Cümle âlem* yoğ iken ol var idi

Yaradılmışdan ganî cebbâr idi

(29) Var iken ol yoğ idi *ins ü melek*

Arş u ferş ü ay güneş hem nüh felek

Ayrıca yirmi sekizinci beyitteki *cümle âlem* ifadesinden sonra gelen *ins ü melek*, *arş u ferş ü ay güneş* sözcükleri metindeki özelleştirme bağlantısına örnek teşkil eder.

1.1.2. Genelleştirme Bağlantısı

Metinsel tutarlılığın sağlanmasında, cümleler arasında genelleştirme bağlantısından da yararlanılmaktadır. Genelleştirme bağlantısı ile metin aracılığıyla verilmek istenen mesaj daha somut bir şekilde alıcıya aktarılır (Yılmaz, 2007, s. 129).

(28) Cümle âlem yoğ iken ol var idi

Yaradılmışdan ganî cebbâr idi

(29) Var iken ol yoğ idi ins ü melek

Arş u ferş ü ay güneş hem nüh felek

(30) Sun' ile *bunları* ol var eyledi

Birliğine *cümle* ikrâr eyledi

Yirmi sekizinci beyitte, cümle âlem yokken Onun varlığından, diğer yaratılmışlardan daha kuvvetli ve üstün olduğundan; yirmi dokuzuncu beyitte ise Allah varken henüz yer, gök, ay, güneş, melek ve insanların olmadığından bahsedilir. Yirmi sekizinci beyitte yer alan *cümle âlem* ile yirmi dokuzuncu beyitteki *ins ü melek*, *arş u ferş ü ay güneş* sözcükleri özelleştirme bağlantısı kurmuştur. Otuzuncu beyitte *bunları* onun isteyerek yarattığı ve onun birliğini tüm kâinatın kabul ettiği söylenir. Burada geçen *bunları* ve *cümle* sözcükleriyle genelleştirme yapılmış ve bir önceki beyitte yer alan sözcüklere gönderimde bulunulmuştur.

1.1.3. Neden-Sonuç Bağlantısı

Cümleler arasında kurulan neden-sonuç ilişkisi, metinsel tutarlılığın sağlanmasında kullanılan bağlantı türlerinden biridir. Bu bağlantı türünde bir olayın gerçekleşmesi başka bir olayın gerçekleşmesini koşullu olarak sınırlandırır. Bir başka ifadeyle peş peşe gelen cümlelerde bir olay ya da durumun gerçekleşmesi başka bir cümlemin varlığına bağlıdır (Özkan, 2022, s. 366). Metinlerdeki neden-sonuç bağlantıları, genellikle birleşik cümle yapıları ile bağlaçlı kullanımlarda görülür ve hatırlatma amacı taşırlar (Uzun, 1995, s. 119, Yaylagül, 2010, s. 83).

(1) Allah adın zikr idelüm evvelâ

Vâcib oldur cümle işde her kula

(4) Her nefesde Allah adın di müdam

Allah adıyla olur her iş tamâm

İslam inancına göre Allah'ın adıyla başlanılan her iş kolaylaşacak ve onun yardımıyla hayırla sonuçlanacaktır. Bölümün birinci ve dördüncü beyitlerinde, bir işe başlamadan önce Allah adının anılmasının nedeni, bunun her kula vacip olmasına ve Allah'ın adıyla her işin tamamlanacak olmasına bağlanır. Beyitlerdeki neden-sonuç bağlantıları hatırlatma işleviyle karşılanır. Peygamber a.s. buyurdu: “Allah adı ile başlamamış olan her ehemmiyetli iş güdük ve neticesiz kalır.” (Timurtaş, 1990, s. 4).

Bölümde geçen örnek cümlede, bir işin eksik ve sonuçsuz kalmamasının nedeni, o işe Allah'ın adının anılarak başlanmasıdır.

1.1.4. Amaç-Sonuç Bağlantısı

Amaç bağlantısı, gerçekleşmesi mümkün olan bir olayın ya da durumun belli bir plan dâhilinde başka bir olay ya da durum aracılığıyla gerçekleştirilmesidir. Banguoğlu, amaç bağlantısı için “iki unsurdan birinin ötekini gerçekleştirme amacı güttüğünü göstermeye yarayan

bağlantılar” şeklinde tanım yapar (2019, s. 393). Eski Anadolu Türkçesinde 2. kişi çokluk - (y)AsIz istek eki, ‘-mAk için...’ anlamında da kullanılarak maksat bildirir (Gülsevin, 2020, s. 117).

(34) Ger dilersiz bulasız oddan necât

İşk ile derd ile eydün es-salât

Bölümün otuz dördüncü beytinde amaç bağlantısı, kıyamet inancı ile sağlanmıştır. Örnek beyitte, metnin alıcısı salavat getirmeye davet edilerek kıyamet gününde cehennem ateşinden kurtulması amaçlanmıştır.

1.1.5. Koşul-Sonuç Bağlantısı

İki unsurdan birinin diğeri için varlık şartı olduğunu gösteren koşul-sonuç bağlantısı, metinde örtük bir biçimde ifade edilir (Banguoğlu, 2019, s. 393, Özkan, 2022, s. 417). Metinlerde koşul-sonuç bağlantısı, -sA ekiyle kurulabileceği gibi -(y)A istek kipiyle de kurulabilmektedir. -(y)A biçim biriminin “her kim” sözcük grubuyla kurduğu birleşik cümlelerde şart anlamı taşıması koşul-sonuç bağlantısı kurmaktadır (Gülsevin, 2020, s. 117).

(1) Allah adın her kim ol evvel ana

Her işi âsân ide Allâh ana

(3) Allah adı olsa her işün öni

Hergiz ebter olmaya anun sonı

(5) Bir gez Allah dise işk ile lisân

Dökülür cümle güneş misl-i hazân

Birinci beyitte, bir kimsenin işlerinin kolaylaşması Allah’ın adını her şeyden önde anmasına bağlı kılınmıştır. Üçüncü beyitte de her işten önce Allah adı anılırsa o işin eksik kalma-yacağından söz edilir. Beşinci beyitte ise bir kez aşk ile Allah denildiğinde tüm günahların sonbahar yaprağı gibi döküleceği söylenmiştir. Beyitlerde sözü edilen sonuçlara ulaşmanın şartı, Allah’ın adını her şeyden önce zikretmektir.

1.1.5. Karşılaştırma Bağlantısı

Metinsel tutarlılığın sağlanmasında yararlanılan bir diğer tutarlılık görünümü karşılaştırma bağlantısıdır. Karşılaştırma bağlantısı ile metinde örtük olarak verilen bazı sezdirimler metnin alıcısına aktarılır (Uzun, 1995, s. 129). Böylelikle metnin alıcısı, dünya bilgisi aracılığıyla metne dair çıkarımda bulunur. Karşılaştırma bağlantısı ile metindeki olay, durum ya da kişilerin birbirlerine göre güçlü ya da zayıf yönleri üzerine dikkat çekilir. Alıcı, metinle ilgili farklı yorumlarda bulunarak metnin anlam dünyasının genişlemesine katkı sağlar (Özkan, 2022, s. 401).

(32) Bâri ne hâcet kılavuz sözi çok

Birdür ol kim *andan artuk* Tanrı yok

Metnin otuz ikinci beytinde, fazla söz söylemeye gerek olmadığından, Allah’ın birliğinden ve ondan başka Tanrı olmadığından bahsedilir. Beyitte geçen ‘*andan artuk*’ ifadesiyle karşılaştırma bağlantısı kurularak Allah’ın birliğinden ve tekliğinden söz edilmiştir.

(33) Haşre dek ger dinilürse bu kelâm

Nice haşr ola bu olmaya tamam

Eserin otuz üçüncü beytinde, tevhit inancının kıyamet yaşansa dahi bitmeyeceği vurgulanmıştır. Kıyamet öncesi ve kıyamet sonrası arasında yapılan karşılaştırma, ‘*Nice haşr ola bu*

olmaya tamam' dizesinde kendini göstermiştir.

1.1.6. Karşıtlık Bağlantısı

Cümleler arasında kurulan karşıtlık bağlantısı, metinsel tutarlılığın sağlanmasında kullanılan bir başka ilişki türüdür. Karşıtlık bağlantısı, cümleler arasındaki durumların ya da olayların birbirine zıt ifadelerle bağlanmasıyla oluşur. Bu vesileyle de metnin alıcısı metne dair farklı yorumlarda bulunabilir. Karşıtlık bağlantısı ile metinde verilmek istenen ileti vurgulanırken aynı zamanda birbirine karşıt ifadelere dayalı yorumlar aracılığıyla metnin anlamını genişleten değerlendirmelerin yapılması kolaylaşır (Özkan, 2022, s. 405).

(26) Birdür ol birliğine şek yok-durur

Gerçi yanlış söyleyenler *çok*-durur

(27) *Varı* yok *yoğu* var iden ol-durur

Dünyada her olanı ol oldurur

Yirmi altıncı beyitte, Allah'ın bir olduğu ve onun birliğinden şüphe edilemeyeceğinden ancak bunun aksini söyleyenlerin de çok olduğundan bahsedilmiştir. Burada *yok* ve *çok* bağlamsal karşıtlığı ifade ederken *gerçi* sözcüğüyle de karşıtlık bağlantısı sağlanmıştır. Yirmi yedinci beyitte ise *var* ve *yok* sözcüklerinde kavramsal karşıtlık ilişkisi söz konusudur.

2. Sonuç

Metin, parçaların birleşimiyle oluşan bağdaşık ve tutarlı bir bütündür. Parçaların birleşimi rastlantısal değil metin kurucunun alıcıya vermek istediği mesajı doğru ifade şekilleriyle oluşur. Metin dilbilimsel çalışmalar, metnin yüzey ve derin yapısında ortaya çıkan gramatikal, anlamsal ve mantıksal bağların metnin içinde analiz edilmesi üzerine kuruludur.

Bu çalışmada, İslam inancı ve Hz. Muhammed sevgisi etrafında şekillenen Süleyman Çelebi'nin *Vesiletü'n-Necât* adlı eseri tutarlılık görünümleri açısından ele alınmıştır. Eserin yazıldığı günden bugüne kadar güncelliğini koruması, sade bir üslupla yazılmış olmasına ve halkın dinî inançlarına referans oluşturmaya bağlanır. *Vesiletü'n-Necât*'ın sade bir üslupla yazılması metnin alıcısının eseri kolay alımlamasını sağlamıştır. Metnin mantıksal bağlantısını ifade eden tutarlılık, metni oluşturan cümlelerin birbirlerine göre yorumlanmasıyla oluşur. Sadece metin içi ilişkilerle kalmayan tutarlılık, metnin alıcısının anlama sürecinde etkin rol oynadığı metnin derin yapısındaki kavramlar arasındaki ilişkileri de bünyesinde barındırır. Metnin mantıksal ve anlamsal bütünlüğü, kendini oluşturan öğeler arasındaki belirli görünümlele şekillenir.

Vesiletü'n-Necât'ın dil ve üslup özelliklerinin açık ve sade oluşu ile eserde temel izleğin İslam âleminin en önemli değeri olan Hz. Muhammed etrafında şekillenmesi ve alıcının da art alan bilgisine sahip olması metnin çözümlenmesine olanak sağlamıştır. Allah aşkının anlatıldığı, onun adıyla başlayan her işin kolaylaşacağı ve onun evren üstünde tek kudret sahibi olduğunun anlatıldığı Münacat bölümünde; *özelleştirme*, *genelleştirme*, *neden-sonuç*, *amaç-sonuç*, *koşul-sonuç*, *karşılaştırma* ve *karşıtlık bağlantıları*yla tutarlılık sağlanmıştır. Metnin bir bütün olduğu mantıksal zeminde çeşitli tutarlılık görünümüyle desteklenmiştir.

Vesiletü'n-Necât'ın Münacat bölümünde tutarlılık görünümünün incelendiği bu çalışmada metindeki tutarlılık bağlantısının, genelden özele veya özelden genele betimleme ve sezdirim yoluyla, gönderimlerle, biçim birimlerle ve zıtlık bildiren kavramlarla sağlandığı tespit edilmiştir. *Vesiletü'n-Necât*'ın Münacat bölümünde tutarlılık görünümü analiz edilebilir düzeydedir.

Münacat bölümünde tutarlılığı sağlayan en önemli unsurlardan biri özelleştirme bağlantısıdır ve incelenen metin genel olarak özelleştirme bağlantısı üzerine kurulmuştur. Özelleştirme bağlantısı ile metnin alıcısı, konuyu zihninde daha kolay kavrayabilir. Çelebi, özelleştirme bağlantısı ile vermek istediği mesajı tekrarlayarak ayrıntılara inmiş, temel izleği vurgulayarak akılda kalıcılığı sağlamış ve alıcı üzerindeki etkisini arttırmıştır. Aynı zamanda bu bağlantıyla metnin alıcısına nasihatlerde bulunulmuştur. Şair, anlatım esnasında bu bağlantı türünü kullanarak alıcının dikkatini dağıtmadan konu üzerine odaklanmasını hedeflemiştir. Münacatta üst adlandırma olarak *Allah* adı, sonraki beyitlerde Allah'ın sıfatları biçiminde alt adlandırma olarak özelleştirilmiştir. Ayrıca, *âlem* ifadesinden sonra gelen *ins ü melek, arş u fers ü ay güneş* kavramları da metindeki özelleştirme bağlantısına örnektir.

Genelden özele veya bütünden parçaya şeklinde gerçekleşen genelleştirme bağlantısı, metinde gönderimler yoluyla sağlanmıştır. Genelleştirme bağlantısı ile alıcıya verilmek istenen mesaj somut bir şekilde sunulmuş ve bu vesileyle de alıcının zihninde kavram kargaşası sağlayacak herhangi bir duruma mahal verilmemiştir. Metinde geçen *bunları* ve *cümle* sözcükleriyle genelleştirme yapılmış ve önceki beyitlerde yer alan sözcüklere gönderimde bulunulmuştur.

Metinsel tutarlılığın sağlanmasında kullanılan neden-sonuç, amaç-sonuç ve koşul-sonuç bağlantıları, ilgili beyitlerin devamında sonuçlanmış ve alıcının zihninde soru işareti bırakılmamıştır. Bu vesileyle alıcı, verilen bilgiler arasındaki ilişkileri daha kolay anlamlandırmıştır. Şair; neden, amaç ve koşul bağlantılarını sonuçlandırarak metnin alıcısının ikna edilmesini sağlamıştır. Metinde neden-sonuç, amaç-sonuç ve koşul-sonuç bağlantıları, genellikle birleşik cümle yapıları ve bağlaçlı kullanımlarla karşılanmıştır. Beyitlerdeki neden-sonuç bağlantıları hatırlatma anlamını karşılarken 2. kişi çokluk *-(y)Asİz* istek eki, ‘-mAk için...’ anlamında kullanılarak amaç bildirmiştir. Metinde koşul-sonuç bağlantısı da *-sA* ve *-(y)A* biçim birimleriyle işaretlenmiştir. Ayrıca *-(y)A* biçim biriminin “*her kim*” sözcük grubuyla kurduğu birleşik cümle yapısı koşul-sonuç bağlantısı oluşturmuştur.

Metindeki karşılaştırma bağlantısı sayesinde örtük olan anlam, sezdirimler yoluyla alıcıya aktarılmıştır. Bağlantı türünün örneklendirildiği beyitte alıcı *andan artuk* ifadesiyle mutlak üstünlüğün Allah'a ait olduğunun çıkarımında bulunur. Metinde kıyamet öncesi ve kıyamet sonrası arasında yapılan karşılaştırma, ‘*Nice haşr ola bu olmaya tamam*’ dizesinde kendini göstermiştir.

Dünya üzerindeki her olgu, durum, olay ya da kavram zıttı ile bir aradadır ve onunla birlikte anlam değeri kazanır. Karşıtlık bağlantısı ile metnin alıcısı bağlamdan hareketle metne dair farklı yorumlarda bulunabilir. Bu durum metnin anlamının genişlemesini sağlar. İncelenen bölümde karşıtlık bağlantısını sağlayan ögeler bir diğerini vurgularken aynı zamanda metnin anlamını genişleten yorumların yapılmasını da sağlamıştır. Metinde *yok* ve *çok* sözcükleri, bağlamsal karşıtlığı ifade ederken *gerçi* sözcüğüyle de karşıtlık bağlantısı sağlanmıştır. Ayrıca metindeki *var* ve *yok* sözcüklerinde de kavramsal karşıtlık ilişkisi söz konusudur.

Vesiletü'n-Necât'ın Münacat bölümünde tüm bu bağlantılar yoluyla konu ve kavram devamlılığı sağlanmış (Allah'ın affedici ve kolaylaştırıcı oluşu, üstünlüğü vs.), bu da metni tutarlı kılmıştır. Tutarlılık bağlantıları ile metnin anlam dünyası genişlemiş, metnin alıcısı ise metni daha kolay kavrayarak anlamlandırmıştır. İncelenen metnin tümünde birbiriyle çelişen herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Bu durum, tutarlılığın metin içinde sağlam bir şekilde yerleştirildiğinin göstergesidir.

Kaynaklar

- Aksan, M. ve Y. Aksan. (1991). Metin kavramı ve tanımları. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2, 90-103. http://dad.boun.edu.tr/tr/pub/issue/29237/313014#article_cite
- Ay, O. (2024). Bir münacat örneği olarak Kul Deli münacatı. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 8(2), 1044-1063. [Doi:10.34083/akaded.1501921](https://doi.org/10.34083/akaded.1501921)
- Balcı, H. A. (2018). *Metindilbilimin abc'si*. Ankara: Say.
- Balyemez, S. (2011). *Dede Korkut Hikâyeleri'nin metin dil bilimsel yapısı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Banguoğlu, T. (2019). *Türkçenin grameri*. Ankara: TDK.
- Çapan Tekin, S. (2023). *Farklı türde metinlerde tutarlılık görünüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirci, K. (2021). *Türkoloji için dil bilim*. Ankara: Anı.
- Dilidüzgün, Ş. (2021). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı.
- Gülsevin, G. (2020). *Eski Anadolu Türkçesinde ekler*. Ankara: TDK.
- Günay, V. D. (2023). *Metin bilgisi*. İstanbul: Papatya.
- Güzelhan, S. (2013). *Metindilbilim ve Heinrich Böll'ün Mein Trauriges Gesicht adlı kısa öyküsünün metin dil bilimsel incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- https://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/irem_onursal_turkce_metinler_bagdasiklik_tutarlilik.pdf [Erişim Tarihi: 12.01.2025]
- İşeri, K. ve Çapan Tekin, S. (2022). Denemelerde tutarlılık ilişkileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(4), 1521-1530. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2840047>
- Karaağaç, G. (2018). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Karadeniz, A. (2015). Metindilbilimi temelli metin çözümlemesinin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-17. [Doi:10.17860/efd.72148](https://doi.org/10.17860/efd.72148)
- Karataş, Y. (2008). *Metin incelemesinde söylem bilim yöntemi "Binbir Gece Masalları üzerinde bir uygulama"*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kemikli, B. (2016). *Mevlid külliyyâtı* (I. Cilt). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Köksal, M. F. ve R. Kütük. (2022). Vesiletü'n-Necât'ın en eski nüshası ve Süleyman Çelebi'nin bilinmeyen şiirleri. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 28, 409-417. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3169793>
- Lüleci, M. (2010). *Yeni bir disiplin olarak metin dilbilim ve Türk edebiyatına metindilbilimsel bir yaklaşım*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkan, E. (2022). *Nehcü'l-Ferâdis'in metindilbilimsel yapısı (1.bap)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Parlak, H. (2009). *Kutadgu Bilig'in metindilbilimsel yapısı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Rifat, M. (2020). *XX. Yüzyılda dilbilim ve göstergebilim kuramları-1*, İstanbul: Yapı Kredi.

- Timurtaş, F. K. (1990). *Mevlid-Vesîlet-ün Necât*. İstanbul: MEB.
- Uzun, L. S. (1995). Orhon Yazıtlarının metindilbilimsel yapısı. *Türk Dilleri Araştırma Dizisi*, 7, 111-112. [Doi:10.7884/teke.1276484](https://doi.org/10.7884/teke.1276484)
- Uzun, M. (2023). Bir metin dil bilimsel çözümleme: Yusuf Atılgan'ın "Tutku" adlı hikâyesinde bağlaşıklık ve tutarlılık. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(3), 1128-1158.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil.
- Yaylagül, Ö. (2010). *Ebvâb-ı Şîfa metin dilbilimsel bir inceleme*. Ankara: KÖKSAV Tengrim Türklük Bilgisi Araştırmaları Dizisi.
- Yılmaz, E. (2007). Sait Faik'in ilkbaharı: Bir ilkbahar hikâyesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 125-136. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11226/134029>

Extended Abstract

Vesîletü'n-Necât (Means of Salvation) is a work written by Süleyman Çelebi in the mevlid genre in 1409 (h. 812). In his work, Çelebi argues that salvation can only be achieved by adhering to the spiritual personality of Muhammad the Prophet, the Quran, the Sunnah, and Islam. Written in Old Anatolian Turkish in the 15th century, *Vesîletü'n-Necât* is a verse text that tells the story of the birth and life of Muhammad the Prophet.

Çelebi shaped *Vesîletü'n-Necât* around the Islamic faith and love for Muhammad the prophet. The work has maintained its relevance since the day it was written. One of the reasons for this is that it was written in a simple style, and another is that it is a reference to the religious beliefs of the people. The simple style of *Vesîletü'n-Necât* allowed the reader of the text to easily absorb the work. This situation also brought about different interpretations of the work based on the recipient's background knowledge and worldview.

Textual linguistics is a scientific branch that continues its development around certain methods and terms that aims to distinguish between texts and non-texts, and enables the systematic and methodical examination of texts. The research subject of textual linguistics is not the examination of the individual elements that formed the text, but the examination of the entire text in its own context. The text is a verbal or written linguistic product that aims to convey a message to the receiver for a certain purpose according to the rules of language. The elements that formed the text are not arranged randomly, but in a way that is compatible with each other in terms of structure and function. In the conducted textual examinations, all the elements that form the text are considered together. Textual linguistics studies evaluate texts by their textuality criteria. One of the textuality criteria determined for whether a linguistic phenomenon can be evaluated as a text is coherence. Coherence expresses being included of the linguistic elements that form the text in the text on a logical level.

Coherence, which expresses the logical connection of the text, is formed by interpreting the sentences that make up the text according to each other. Coherence, which is not limited to intra-textual relations, also includes relations between the concepts in the deep structure of the text, where the reader of the text plays an active role in the comprehension process. The logical and semantic integrity of the text is shaped by certain appearances between the elements that formed it.

This is the paid appearances in the Münacat section of Süleyman Çelebi's work *Vesîletü'n-Necât*, which was added as a mevlid access name in Turkish literature, and the classification of Beaugrande and Dressler is to cut the data that provides transfer with purpose-result and result.

As a result of the examination, the diversity of coherence appearances in the Münacat section of *Vesîletü'n-Necât* draws attention. The coherence connection in the text is conveyed to the receiver by means of description and insinuation from the general to the specific or from the specific to the general, with references, morphemes and concepts indicating contrast.

In the section of Münacat, where the love of Allah is explained, every task that starts with His name will be easy and He is the only one with power over the universe, consistency is provided with the connections of specialization, generalization, cause-effect, purpose-effect, condition-effect, comparison

and contrast. The text is supported with various appearances of consistency on a logical basis, where it is explained that it is a whole.

In the Mûnâcât section of *Vesîletü'n-Necât*, it was determined that the most frequently used connection type was the privatization connection. In the fifth couplet of the text, when Allah is mentioned once with love, all sins fall like autumn leaves and in the ninth couplet of the text, a privatization connection is established between the attributes of Allah. At the same time, the expression of the “cümle âlem” in the twenty-eighth couplet and the words “ins ü melek, arş u ferş ü ay güneş” in the twenty-ninth couplet of the text are another example of the privatization connection in the text.

In the thirtieth couplet of the text, the generalization connection is used by making references to the words “bunları” and “cümle”, “cümle âlem” in the twenty-eighth couplet, and “ins ü melek, arş u ferş ü ay güneş” in the twenty-ninth couplet.

In the first and fourth couplets of the section, the reason for mentioning the name of Allah is that it is obligatory for every servant and that every task started with the name of Allah will be completed, and the cause-effect connection is utilized. Another situation that exemplifies the cause-effect connection in the sample sentence in the section is that a task cannot be completed because it is not started by mentioning the name of Allah.

The purpose connection in the text is exemplified in the thirty-fourth couplet. The purpose connection in the couplet is provided with the optative mood -(y)Asl used in Old Anatolian Turkish.

The condition-result connection in the text is provided by the morphemes -sA and -A. The condition-result connection is exemplified in the first, third and fifth couplets of the section.

The comparative connection is exemplified in the thirty-second couplet of the text with the expression “andan artuk” and in the thirty-third couplet with the line “Nice haşr ola bu olmaya tamam”.

The connection of opposition is exemplified in the twenty-sixth couplet of the text with concepts expressing contextual opposition and in the twenty-seventh couplet with concepts expressing conceptual opposition.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 14/1 2025 s. 26-48, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

KİTÂB-I GÜZÎDE’NİN ANLAM BİLİMSEL ÇÖZÜMÜNDE KAVRAM ALANLARI

Hayrettin YİĞİT*

Geliş Tarihi: 20 Aralık 2024

Kabul Tarihi: 6 Şubat 2025

Öz

Kavram alanı; bir dilin söz varlığında yer alan sözcükleri, bu sözcüklerin zaman içerisinde kazandığı yeni anlamları ve bütün eş dizimlilikleri kapsamaktadır. Anlam bilimi ile sıkı ilişki içerisinde olan kavramlar, dilin ait olduğu milletin kültürüyle ilgili özellikleri yansıtmakta ve dilsel alan oluşturarak o dili kullanan toplumun dünya görüşünü dile getirmektedir. Çalışmada Eski Anadolu Türkçesi Dönemi’nde Arapçadan Türkçeye aktarılmış olan *Kitâb-ı Güzîde* adlı eserin Viyana nüshası, sözlük biliminin içerisinde yer alan kavram alanları yönüyle incelenmiştir. Kavram alanlarının konunun ve temanın işlenişine ne şekilde katkı sağladığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca aktarma bir eser olan *Kitâb-ı Güzîde*’de yer alan sözcükler, kökenlerine ve kullanım sıklıklarına göre ayrılmış ve 14. yüzyılda yazılmış olan eserin söz varlığının durumu ortaya çıkarılmıştır. Eserde yer alan isim soylu sözcükler; eş anlamlı / yakın anlamlı sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları, aynı kökten türemiş sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları, aynı bilgi alanına ait sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları, ortak anlam birimciklerin oluşturduğu kavram alanları ve çağrışım ilişkilerinin oluşturduğu kavram alanlarına göre gruplandırılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kavram, kavram alanı, anlam bilimi, Eski Anadolu Türkçesi, *Kitâb-ı Güzîde*.

CONCEPTUAL FIELDS IN THE SEMANTIC ANALYSIS OF THE BOOK OF BEAUTY KİTÂB-I GÜZÎDE

Abstract

The conceptual field includes all the words in the vocabulary of a language, the new meanings that these words have acquired over time, and all the collocations they form together. Conceptual fields, which are in close relationship with semantics, reflect the characteristics of the culture of the language and express the world view of the society using that language by forming a linguistic field. In this study, the work the Viennese copy of the work called *Kitâb-ı Güzîde*, which was transferred from Arabic to Turkish in the Old Anatolian Turkish Period, was analysed in terms of conceptual fields in lexicology. It is tried to reveal how the conceptual fields contribute to the processing of the subject and theme. In addition, the words in *Kitâb-ı Güzîde*, which is a work of translation, were separated according to their origins and frequency of use, and the state of the vocabulary of the work written in the 14th century was revealed. The noun-derived words in the work were grouped according to the conceptual fields formed by synonyms / near synonyms, conceptual fields formed by words derived from the same root, conceptual fields formed by words belonging to the same field of knowledge, conceptual

* Dr.; Millî Eğitim Bakanlığı, ograsvigit@gmail.com

fields formed by common semantic units and conceptual fields formed by associative relations.

Keywords: Concept, conceptual field, semantics, Old Anatolian Turkish, *Kitâb-ı Güzide*.

Giriş

İnsanoğlu yaşamı boyunca kazanmış olduğu deneyimlerini düşünce-dil bağlamı içerisinde anlamlandırmakta ve adlandırmaktadır. Bu adlandırmalar sosyal hayat içerisinde bir milletin duygularını, düşüncelerini, hayallerini ve davranış biçimlerini yansıtan sözcüklerle ifade edilmektedir (Vendryes, 2001, s. 21). Zaman içerisinde bu sözcükler zihinde var olan bir yetiyle ortak özellikleri taşıyan bir dizi olgu, varlık ya da nesneye ilişkin genel nitelikli bir anlam içeren kavramlara dönüşmektedir (Vardar, 1998, s. 132). Sözcükler bu dönüşümü, somut ve soyut olan her şeyi; farkına varma, genelleme, ayırım, tümevarım, tanımlama ve tümdengelim süreçlerinden geçirerek yapmaktadır. Kavramlaştırırken bazen doğadaki nesnelerden, değişik durum ve olaylardan, benzerliği olan başka kavramlardan yararlanmakta bazen de kendi kök ve ekleriyle türetmeye gitmektedir (Aksan, 2016, s. 39).

Sözcüklerin içeriği, kendi dışındaki ögelerin yardımıyla belirlenebilmekte ve aynı dil içinde kullanılan yakın kavramları belirten bütün sözcükler karşılıklı olarak birbirini sınırlandırmaktadır. Bir kavramın gerçek anlamda bilinebilmesi ve anlaşılabilmesi için kavramın hangi kelimelerle ilgi içinde olduğu bilinmelidir (Saussure, 1998, s. 169). İnsan zihninde kavramlar farklı özelliklerine göre ayrıştırılıp gruplandırılırken kendi içinde yatay ve dikey bir alan oluşturmakta, her sözcük bu alan içerisinde kendine bir yer bulmaktadır. Dil biliminde kavram alanı terimiyle karşılanan bu alan, herhangi bir kavrama yakın, komşu kelimelerle kendisini oluşturan alt anlamlı kelimelerin toplamından oluşmaktadır (Karçıga, 2015, s. 2516). Kavram alanı; bir dilin söz varlığında yer alan bütün sözcükleri, bu sözcüklerin zaman içerisinde kazandığı yeni anlamları ve bir araya gelerek oluşturdukları bütün eş dizimlilikleri (birleşik sözcükler, deyimler, atasözleri) kapsamaktadır. Bu nedenle kuramın adlandırılmasında; alan kuramı, dilsel alan, sözcük alanı, sözlük alanı, sözlüksel alan, anlam alanı ve kavramsal alan terimleri de kullanılmaktadır.

Kavram alanı, Jost Trier tarafından 1931 yılında geliştirilmiştir. Jost Trier; Saussure, R. M. Meyer, Walter Porzig gibi dilbilimcilerin kavram, kavramlaştırma üzerine yapmış olduğu araştırmalardan faydalanarak bu kuramı geliştirmiştir. Dilin anlam boyutuyla ilişkili değerini ortaya çıkarmak amacıyla derebeylik ve evrensellik kavramlarına ait 1200 kelimeyi sözlüksel alan içerisinde incelemiştir. Trier, insanların iletişim sırasında ifade etmiş olduğu kelimeleri tek yönüyle ele almadığını, zikrettiği her kelimenin aynı zamanda zihinde yer alan uzak veya yakın kelimeleri de çağrıştırdığını belirtmiştir. Kelimelerin bu çağrışımlarının, kavram akrabalığı oluşturduğunu belirterek kendi aralarında ve telaffuz edilmiş kelime alanı veya dil işareti içinde organlaşmış bir bütün, bir doku teşkil ettiğini ifade etmiştir. Trier, ayrıca ortak kavram alanına sahip kelimelerin arasında sıkı bir bağ olduğunu ve bunların kelime alanını, kelime grubunu, kelime örtüsünü mozaik misali meydana getirdiğini söylemiştir (Trier, 1969, s. 1). Leo Weisgerber ise Trier'in kavram akrabaları olarak nitelendirdiği kavram alanı için "kelime ailesi" terimini kullanmıştır. Weisgerber de kelime ailesini, "*Dar manada belirli bir dil servetinde kelime şekline göre birbirine ait kabul edilen bütün kelimeler anlaşılır; geniş manada bir kelime ailesi etimolojik, yani ses şekillerinin menşesine göre birbirine ait bütün kelimeleri kapsar.*" (Weisgerber, 1968, s. 15) şeklinde açıklamıştır.

Kavram alanına ait sınıflandırmalarda araştırmacılara göre farklılıklar görülmektedir. Filizok (2005) kavram alanlarını; eş anlamlı sözcükler, aynı kelime ailesine ait sözcükler, aynı alana ait sözcükler ve aynı kavramı ifade eden sözcükler şeklinde sınıflandırmıştır. Karaağaç; ses birimi alanı, biçim birim alanı, anlam birimi alanı ve dil birimlerinin kullanımları için kullanım alanı tasnifini yapmıştır (2018, s. 86). Gürışık; kavram alanı oluşturan çağrışımsal bağıntıları aynı kökten gelen ögeler, anlamca yakınlığı olan ögeler, biçim benzerliği olan ögeler, ses imgesi açısından yakınlık gösteren ögeler olarak dört farklı açıdan ele almıştır (2013, s. 29-34). Karçığa (2015) kavram alanını; anlam birimcik, çekirdek alan ve çevresel alan, biçim bilgisel alan, çağrışımsal alan, söz varlığı gibi başlıklarda incelemiştir. Yılmaz ve Efe ise kavram alanlarını eş anlamlı / yakın anlamlı sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları, aynı kökten türemiş sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları, aynı bilgi alanına ait sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları, ortak anlam birimciklerin oluşturduğu kavram alanları, çağrışım ilişkilerinin oluşturduğu kavram alanları başlıkları altında değerlendirmiştir (2019, s. 28).

a. Eş Anlamlı / Yakın Anlamlı Sözcüklerin Oluşturduğu Kavram Alanları: Eş anlamlılık, iki veya daha çok sayıda gösterenin bir tek gösterilene göndermede bulunmasıdır (Kıran ve Eziler Kıran, 2018, s. 345). Eş anlamlı birimlerin aralarında değer farkı ve bire bir örtüşmenin çok az olmasından dolayı bu birimler birbirleri yerine kullanılmamaktadır. Bu nedenle eş anlamlılık büyük oranda yakın anlamlılığa karşılık gelmektedir. Eş anlamlı yapılar, dilin eş anlamlı asıl biçim birimleri, eş işlevli bağlı biçim birimleri, eş anlamlı yapılar ve kalıp sözler düzlemlerinde görülmektedir (Karaağaç, 2018, s. 373-374).

b. Aynı Kökten Türemiş Sözcüklerin Oluşturduğu Kavram Alanları: Aynı kökten türemiş sözcüklerin meydana getirdiği bu alana kelime ailesi de denmektedir (Aksan, 2016, s. 254). Aynı kökten türemiş sözcüklerin alanına yalnızca sözcükler değil yeni anlamlı sözcük öbekleri / eş dizimlilikler de girebilmektedir (Karçığa, 2015, s. 122). Örneğin “su” sözcüğünden türemiş birimler olarak “susamak, suluk, sucu, sulu, susuz, su kuyusu, su şişesi” sözcükleri bir kavram alanı meydana getirmiştir (Yılmaz ve Efe, 2019, s. 28).

c. Aynı Bilgi Alanına Ait Sözcüklerin Oluşturduğu Kavram Alanları: Belli bir alana ait sözcüklerin oluşturduğu kavram alanıdır. Bu kavram alanında söz varlığı içerisinde terim anlamıyla var olan sözcükler bulunmaktadır. Örneğin “kaptan, alabanda, sancak, fora, yelken” sözcükleri denizcilik alanına ait sözcüklerdir.

ç. Ortak Anlam Birimciklerin Oluşturduğu Kavram Alanları: Dilin anlamlı en küçük birimleri anlam birimleridir. Anlam birimcik ise, anlam birimlerin gösterilen bölümünü oluşturan en küçük anlamsal özelliklerin her birine verilen addır (Vardar, 1998, s. 19-20). Sözcüklerin anlam birimcikleri anlam ayırıcıları olabilecekleri gibi ortak özellikleri de ifade etmektedir. Örneğin sandalye ve koltuk sözcüklerine bakıldığında; oturmak için, ayaklı, tek kişilik, arkalıklı, sert maddeden yapılmalarıyla bu iki nesnenin ortak özelliklerini oluştururken koltuk göndergesinin sahip olduğu “kolçaklı” anlam birimciği bu nesnelerin anlam ayırıcısı olmuştur (Kıran ve Eziler Kıran, 2018, s. 28). Kavram alanında sözcüklerin ortak anlam birimcikleri göz önünde bulundurulmaktadır. Örneğin “oturmak” anlam birimciği içerisine sandalye ve koltuk nesnelerinin yanında kanepe, tabure, puf, bank, sıra, minder gibi başka nesneler de girmekte ve ortak anlam birimciklerin oluşturduğu kavram alanı içerisinde yer almaktadır (Yılmaz ve Efe, 2019, s. 28).

d. Çağrışım İlişkilerinin Oluşturduğu Kavram Alanları: Bu kavram alanının ses ve anlam olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Ses boyutunda, sözcük kökünde bulunan ortak seslerden ya da sözcüğün türetilişinde kullanılan ses ve biçim benzerliğinden oluşan bir çağrışım ilişkisi vardır. Örneğin “taç, maç, kaç” (Karçığa, 2015, s. 122) sözcükleri arasında sözcük kökünde görülen benzerlik ile “dalgın, azgın, dargın” (Gürışık, 2013, s. 34) sözcüklerinde görülen ses ve biçim benzerliği bu sözcükler arasında çağrışımsal bir ilişki kurmaktadır. Anlam açısından ise genelde bir kavram etrafında o kavramla ilgili akla gelen sözcüklerin meydana getirdiği kavram alanıdır. Örneğin aşk kavramı etrafında âşık, sevgili, vuslat, hasret, gam sözcükleri bir kavram alanı oluşturmaktadır (Yılmaz ve Efe, 2019, s. 29).

1. Yöntem

Bu çalışma *Kitâb-ı Güzîde* adlı eserde kullanılan sözcüklerin kavram alanları içerisindeki yerini ortaya çıkarmak ve dinî kavramların Türkçenin söz varlığı içerisinde nasıl olgunlaşp yerleştiğini göstermek amacıyla yapılmıştır. *Kitâb-ı Güzîde*’nin Viyana nüshasında yer alan isim soylu sözcükler; eş anlamlı / yakın anlamlı sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları, aynı kökten türemiş sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları, aynı bilgi alanına ait sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları, ortak anlam birimciklerin oluşturduğu kavram alanları ve çağrışım ilişkilerinin oluşturduğu kavram alanlarına göre gruplandırılmıştır. Ayrıca eserde yer alan sözcükler kökenlerine ve kullanım sıklıklarına göre tasnif edilmiştir.

Nitel araştırma doğası içinde gerçekleştirilmiş olan çalışmada, doküman analizi kullanılmıştır. Bu yöntem “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 191). Yazılı doküman incelemesi betimsel analiz yöntemiyle yapılmıştır.

2. *Kitâb-ı Güzîde*’de Kullanılan Kavramlar ve Kavram Alanları

Kavram alanı ile anlam bilimi birbiriyle sıkı ilişki içerisinde. Sosyal hayat içerisinde kullanılan her sözcük, anlam yönüyle o dilin ait olduğu milletin kültürü ile ilgili özellikleri yansıtmakta ve bir kavram alanını kaplayan bir dilsel alan oluşturarak bir dünya görüşünü dile getirmektedir (Guiraud, 1999, s. 91). Bir edebî metinde yer alan kavram alanları, özel anlamda kurgusal bir metnin içeriği hakkında bilgi verirken genel anlamda ait olduğu toplumun sosyo-kültürel hayatına ait değerli ipuçlarını ifade etmektedir (Selçuk, 2018, s. 9). Türklerin yüzyıllardır farklı coğrafyalarda farklı kültür ve inanışlarla etkileşim içerisinde olması Türkçenin de kavramlar ve söz varlığı açısından çok zengin bir hazineye sahip olmasını sağlamıştır. Türklere ait ilk yazılı belgeler olan Orhun Yazıtları’ndan günümüze kadar Türkçenin söz varlığı, değişerek ve gelişerek günümüze kadar gelmiştir. Coğrafi, dinî ve kültürel değişiklikler, Türk dilindeki kavramları derinden etkilemiş ve söz varlığını şekillendirmiştir. Özellikle İslamiyet’in kabulünden sonra dinî, sosyal, kültürel açıdan değişimin en büyük yansıması Türk dilinde olmuş, Türkçede kullanılan sözcük ve kavramlar büyük bir değişim göstermiştir. İslamiyet’in kabulünden sonraki telif ve tercüme eserlerde İslamiyet’e ait birçok Arapça, Farsça kavram Türkçeye girmiştir. Bu kavram dünyasına ait kelimeleri özümseyen Türk milleti daha sonra hayatına uygulamaya başlamıştır. Eski Anadolu Türkçesi Dönemi’nde İslamiyet’in daha iyi anlaşılması amacıyla yazılan eserlerde bu değişim gözlenmiştir. Bu dönemde Anadolu’da yazılan Behcetü’l-Hadâik fî Mev’izati’l-Halâik, Kıssa-i Yûsuf, Kudûrî Tercümesi, Ferâiz Kitâbı, Mevlânâ’nın bir kısım Türkçe manzumeleri, Kitâb-ı Gunya, Marzubân-nâme Tercümesi, Kitâb-ı Ata-Dede ve Süleymaniye Kütüphanesindeki bir Kur’an tercümesi gibi karışık dilli eserlerde hem

Arapça ve Farsçanın etkisi görülmüş hem de Türkçenin Eski, Batı ve Doğu Türkçelerine ait sözcük ve kavramlarına yer verilmiştir (Korkmaz, 2013, s. 81-82).

Kitâb-ı Güzîde, IX. yüzyılda Ebu Nasr bin Tahir bin Muhammed es-Serahsî tarafından Arapça kaleme alınmış; XIV. yüzyılda Mehmed bin Bâli tarafından Eski Anadolu Türkçesine aktarılmış bir eserdir (Erdem, 1992, s. 5). 46 bâbdan oluşan eser, dinî ve ahlaki konularda bilgi vermektedir. Bu konular açıklanırken ayet, hadis ve kıssalardan, sahabelerin ve sonraki dönem din âlimlerinin sözlerinden, kimi zaman da çeşitli rivayetlerden yararlanılmıştır. Üzerinde çalışma yapılan nüsha Viyana Kütüphanesinde yer almaktadır. Viyana Kütüphanesinin Arapça, Farsça ve Türkçe El Yazma Kataloğu'nun 298. sayfasında 1866. *Güzîde-i Âşikân* başlığı altında tanıtılmıştır. Eksik bâbı bulunmayan nüshanın her bölümünde bir konu açıklanmıştır (Yiğit, 2024, s. 185). Eserin hayata dair pek çok farklı konuyu işlemesi, kullanılan kavramlar açısından çeşitliliği arttırmış ve söz varlığını zenginleştirmiştir.

2.1. Konularına Göre Kavramlar ve Kavram Alanları¹: Eserde işlenen konular, toplumsal ve bireysel olarak insanların bütün hayatına etki eden İslam dininin esaslarını içermektedir. Bu yönüyle eserde kullanılan kavramlar ve kavram alanları çeşitlilik göstermektedir. Metinde isim soylu sözcüklerin temaya yönelik olarak kullanımları ve kavram alanları şu şekilde tasnif edilmiştir:

2.1.1. Bâblarda İşlenen Kavramlar ve Kavram Alanları: Eserin giriş bölümünde ve kırk altı bâbında İslam dininin kuralları anlatılmıştır. İslamiyet'te bireysel ve toplumsal kurallar iman, ibadet ve ahlak kavram alanları içerisinde şekillenmiştir.

İman, “güven içinde bulunmak, korkusuz olmak” anlamındaki Arapça emn (emân) kökünden türemiştir ve “güven duygusu içinde tasdik etmek, inanmak” olarak tanımlanmıştır (Sinanoğlu, 2000, s. 212). Eserde iman kavram alanı içerisinde 9 bâb bulunmaktadır: tevhid, marifetü'l insan, korku (el-havf), ümiz, dünyâyı bilmek (marifet'üd- dünyâ), kendözin bilmek (marifet'ül nefis), şeytânı düşmen bilmek (adaveti'-şeytân), kazâyâ râzı olmak (rızâ bi'l-kazâ), yakın.

İbadet, “boyun eğme, alçak gönüllülük, itaat, kulluk, tapma, tapınma” (TS, 1998, s. 1031) anlamlarına gelmektedir. Dinî bir terim olarak “İnsanın Allah'a saygı, sevgi ve itaatini göstermek, O'nun hoşnutluğunu kazanmak niyetiyle ortaya koyduğu belirli tutum ve gerçekleştirdiği davranışlar.” (Sinanoğlu, 1999, s. 233) şeklinde tanımlanmıştır. Eserde ibadet kavram alanı içerisinde 23 bâb bulunmaktadır: tañrı teâlânın muhabbeti, sünnet, namâz tâat kılmak, zikir, ilim istemek, gazilik, ribâ, süçi içenler (uķûbetü'-ş-şâribü'l-hamr), emrû'l rızq, dünyâ azluğı (killetü'd-dünyâ), ölüm (zikrû'l mevt), şabr, şükür, ihlâs, tevbe, dün namâzın kılmak (şevâbu's-salat-ül leyâl), münacat, ibâdet, oruç, mü'min nişanı, vaşiyyet, takva.

Ahlak, Arapçada “seciye, tabiat, huy” gibi manalara gelen hulk veya huluk kelimesinin çoğuludur. İyi ve kötü huyları, fazilet ve reziletleri ifade etmek üzere kullanılmıştır (Çağrı, 2000, s. 10). Eserde ahlak kavram alanı içerisinde 14 bâb bulunmaktadır: hikmet, cömerdlik, hayâ, zina, livâta, maṭrabân, kanâat, dilsüz durmak (fazlu's-semt), halkdan ayrulmak (ḥalvet), ucup itmek, naṣîhat, tevazzu, ḥilm, kendü 'aybın görmek (şuğul).

¹ <https://sozluk.gov.tr>. 15.9.2024.

2.1.2. Din, İnanç, Kutsallıkla İlgili Kavram Alanı: Din, inanç ve kutsallıkla ilgili kavramlar; Allah'ın isim ve sıfatlarıyla ilgili kavramlar, peygamberlikle ilgili kavramlar, niteleme ve ünvanlarla ilgili kavramlar, melek kavramı, emir-yasak, ödül-cezayla ilgili kavramlar, ibadet, genel ve tasavvufi kavramlar olarak tasnif edilmiştir.

2.1.2.1. Allah'ın İsim ve Sıfatlarıyla İlgili Kavram Alanı: Allah, semavi dinlere göre kâinatı ve kâinattaki her şeyi yaratan ve idare eden tek yüce varlıktır (TS, 1998, s. 85). Metinde, aynı bilgi alanına ait sözcüklerin oluşturduğu Allah kavram alanı içerisinde 21 sözcük kullanılmıştır. 17 sözcük Arapça, 3 sözcük Türkçe, 1 sözcük ise Farsçadır.

allah (Ar.) 5, çalap 28, hağ (Ar.) 52, hālīk (Ar.) 4, hālīl (Ar.)1, hākīm (Ar.) 32, hū (Ar.) 5, hūdā (Far.) 2, ilāhī (Ar.) 37, kerem (Ar.) 8, mevlā (Ar.) 3, mu'ın (Ar.) 1, rabb (Ar.) 11, rahīm (Ar.) 2, rahmān (Ar.) 3, rahmet (Ar.) 22, rahmetullah (Ar.) 3, tağrı 371, teālā (Ar.) 163, vāhid (Ar.) 3, yarlıgayıcı 1.

Rahīm, rahmān, rahmet aynı kökten türemiş sözcüklerin oluşturduğu kavram alanı içerisinde.

2.1.2.2. Peygamberlikle İlgili Kavram Alanı: Peygamber, Farsça “Allah tarafından haber getiren, Allah'ın emirlerini insanlara haber veren.” (Devellioğlu, 1998, s. 864) anlamındadır. Metinde aynı bilgi alanına ait peygamberlik kavram alanı içerisinde 39 sözcük bulunmaktadır. 38 sözcük Arapça, 1 sözcük Farsçadır.

ensār (Ar.) 1, hālīl (Ar.) 1, mucizāt (Ar.) 2, mirac (Ar.)1, nebī (Ar.) 2, nübüvvet (Ar.)1, peygamber (Far.) 225, resūl (Ar.) 24, şalavāt (Ar.) 2, şahābe (Ar.) 1, aşhāb (Ar.) 2, sünnet (Ar.)13, şefāat (Ar.) 8, vahiy (Ar.) 6, kerāmet (Ar.) 7, hālīfe (Ar.) 2, dāvūd (Ar.)11, isa (Ar.) 25, mūsa (Ar.) 29, ishāk (Ar.) 2, ismaīl (Ar.) 2, lūt (Ar.) 2, nūh (Ar.) 2, süleymān (Ar.)10, zekeriyyā (Ar.) 1, muḥammed (Ar.) 16 ali (Ar.) 20, āyişe (Ar.) 4, bilāl-i ḥabeşī (Ar.) 4, ebū cehil (Ar.)1, ebū bekir-şiddīk (Ar.) 5, fāṭıma (Ar.) 4, oşmān (Ar.) 3, Belkıs (Ar.)1, Berḥıyā (Ar.) 1, Kūrān-ı Kerim (Ar.) 133, Tivrīt (Ar.) 5, Zebūr (Ar.) 2, incīl (Ar.) 2.

Peygamberlikle ilgili özel isimler anlam birimciği içerisinde dāvūd (Ar.), isa (Ar.), mūsa (Ar.), ishāk (Ar.), ismaīl (Ar.), lūt (Ar.), nūh (Ar.), süleymān (Ar.), zekeriyyā (Ar.), muḥammed (Ar.), ali (Ar.), āyişe (Ar.), bilāl-i ḥabeşī (Ar.), ebū cehil (Ar.), ebū bekir-şiddīk (Ar.), fāṭıma (Ar.), oşmān (Ar.), belkıs (Ar.), berḥıyā (Ar.) bulunmaktadır.

Kitap anlam birimciği içerisinde Hz. Muhammed'e indirilen Kūrān-ı Kerim (Ar.), Hz. Musa'ya indirilen Tivrīt (Ar.), Hz. Davud'a indirilen Zebūr (Ar.), Hz. İsa'ya indirilen İncīl (Ar.) yer almaktadır.

Hz. Süleyman ile çağrışım ilişkilerinin oluşturduğu kavram alanı içerisinde Belkıs, Berḥıyā isimleri kullanılmıştır.

Hz. Muhammed zamanında yaşayan sahabe ve kişilerle ilgili anlam birimciği kavram alanı içerisinde ali (Ar.) 20, āyişe (Ar.) 4, bilāl-i ḥabeşī (Ar.) 4, ebū cehil (Ar.)1, ebū bekir-şiddīk (Ar.) 5, fāṭıma (Ar.) 4, oşmān (Ar.) 3 adları bulunmaktadır.

2.1.2.3. Meleklerle İlgili Kavram Alanı: Melek, “Allah'ın, hâlleri diğer canlılara benzemeyecek şekilde nurdan yarattığı varlıklar.” (Devellioğlu, 1998, s. 785) olarak tanımlanmıştır. Aynı bilgi alanına ait melek kavram alanı içerisinde 6 sözcük bulunmaktadır. 5 sözcük Arapça, 1 sözcük Farsçadır.

cebrâ'il (Ar.) 21, ferîşte / ferîşteh (Far.) 24, melekü'l-mevt (Ar.) 6, mikâ'il (Ar.) 1, münker / münkir (Ar.) 6, nekîr (Ar.) 6.

perî (Far.) 2, iblîs (Ar.) 35, şeytân (Ar.) 18 olağanüstü varlıklar anlam birimciği kavram alanı içerisindedir.

melekü'l-mevt (Ar.) ve ferîşte / ferîşteh (Far.) eş anlamlı / yakın anlamlı sözcüklerin oluştuğu kavram alanı içerisindedir.

2.1.2.4. Niteleme ve Ünvanlarla İlgili Kavram Alanı: Bu başlık altında kavramlar İslamiyet'te olumlu çağrışımda bulunan kavramlar ve olumsuz çağrışımda bulunan kavramlar olarak ayrılmaktadır.

2.1.2.4.1. Niteleme ve Ünvanlarla İlgili Olumlu Kavramlar: Niteleme ve ünvanlarla ilgili olumlu çağrışımda bulunan bu kavram alanı içerisinde 32 sözcük bulunmaktadır. 14 sözcük Arapça, 4 sözcük Farsça, 14 sözcük Türkçedir.

âbid (Ar.) 2, dindar (Ar.+ Far.) 2, evliyâ (Ar.) 3, gümânsız (Far.+ T.) 1, hayırlı (Ar.+ T.) 1, hâzret (Ar.) 4, kul 143, kulluk 11, mu'tma'in (Ar.) 5, mü'min (Ar.) 39, müselmân (Far.) 2, müslimat (Ar.) 1, müslimîn (Ar.), müslmân (Far.) 21, müslmânlık (Far.+ T.) 3, nebî (Ar.) 2, nübüvvet (Ar.) 1, peygamber (Far.) 225, peygamberlik (Far.+ T.) 4, riyâsız (Ar.+ T.) 2, şevâb (Ar.) 14, şevâblu (Ar.+ T.) 1, şükür (Ar.) 26, şükürlü (Ar.+ T.) 1, tevbe (Ar.) 49, tevbelü (Ar.+ T.) 1, ümmet (Ar.) 20, ümmetli (Ar.+ T.) 1, yazuk 2, zâhid (Ar.) 21, zâhidlik (Ar.+ T.) 3, zikürlü (Ar.+ T.) 1.

Türkçe "+II, +IİK, +sIz" yapım ekleri getirilerek kul > kulluk; müslmân (Far.) > müslmânlık (Far.+ T.); peygamber (Far.) > peygamberlik (Far.+ T.); şevâb (Ar.) > şevâblu (Ar.+ T.); şükür (Ar.) > şükürlü (Ar.+ T.); tevbe (Ar.) > tevbelü (Ar.+ T.); ümmet (Ar.) > ümmetli (Ar.+ T.); yazuk > yazuk 2; zâhid (Ar.) > zâhidlik (Ar.+ T.) sözcükleri aynı kökten türemiş kavram alanı içerisindedir.

2.1.2.4.2. Niteleme ve Ünvanlarla İlgili Olumsuz Kavramlar: Niteleme ve ünvanlarla ilgili olumsuz çağrışımda bulunan 17 sözcük bulunmaktadır. 8 sözcük Arapça, 1 sözcük Farsça, 8 sözcük Türkçedir.

dînsüz (Ar.+ T.) 2, fâsık (Ar.) 2, günâh (Far.), esrûklük 1, günâhlu (Far.+ T.) 2, imânsız (Ar.+ T.) 1, melûn (Ar.) 7, münâfık (Ar.) 15, münâfıklık (Ar.+ T.) 1, müşrik (Ar.) 3, kâfir (Ar.) 39, kâfirlik (Ar.+ T.) 1, şerr (Ar.) 9, tevbesüz (Ar.+ T.) 1, yalancı 1, zâlim (Ar.) 6, zulüm (Ar.) 4.

Türkçe "+II, +IİK, +sIz" yapım ekleri getirilerek aynı kökten türemiş kavram alanı içerisinde dîn (Ar.) > dînsüz (Ar.+ T.); günâh (Far.) > günâhlu (Far.+ T.); imân (Ar.) > imânsız (Ar.+ T.); münâfık (Ar.) > münâfıklık (Ar.+ T.); kâfir (Ar.) > kâfirlik (Ar.+ T.) sözcükleri bulunmaktadır.

2.1.2.5. Emir-Yasak, Ödül-Cezayla İlgili Kavram Alanları: Metinde Allah'ın yapmamızı emrettiği kurallar ve kurallara uyanlara verilen ödüller ile yasakladığı eylemler ve uymayanlara verilen cezalar farklı iki kavram alanı oluşturmaktadır.

2.1.2.5.1. Sevap-Cennet Kavram Alanı: Sevap, "1. Allah tarafından mükâfatlandırılan hareket; hayırlı hareket, hayır işleme." (Devellioğlu, 1998, s. 945) olarak tanımlanmıştır. Cennet, "Dinî inanışlara göre imanlı ve iyi kimselerin ölümden sonra Allah tarafından mükâfat olarak konulacakları ve içinde ebediyen yaşayacakları, her türlü tasavvurun üstünde güzellik ve

nimetlerle dolu yerdir.” (TS, 1998, s. 395). İslamiyet’e göre bu dünyada insanlar Allah’ın emirlerine uyarak sevap kazanmakta ve ahirette cennete gitmektedir. Metinde sevap-cennet kavram alanı içinde 14 sözcük olarak bulunmaktadır. Bunlardan 4 sözcük Arapça, 1 sözcük Farsça, 1 sözcük Soğdca, 8 sözcük Türkçedir.

cennet (Ar.) 11, cennetlik (Ar.+ T.) 1, cömerd (Far.) 7, cömerdlüğ (Far.+ T.)1, kevşer (Ar.) 1, uçmak (Soğd.) 43, uçmaklık (Soğd.+ T.)1, şevāb (Ar.) 14, şevāblu (Ar.+ T.) 1, helāl (Ar.) 17, helāllik (Ar.+ T.) 2, riyāsız (Ar.+ T.) 2, yalansız 1, yazuqsız 2.

Türkçe “+II, +IİK” yapım eki getirilerek cennet (Ar.) > cennetlik (Ar.+ T.); cömerd (Far.), cömerdlüğ (Far.+ T.); şevāb (Ar.) > şevāblu (Ar.+ T.); helāl (Ar.) > helāllik (Ar.+ T.); riyāsız (Ar.+ T.); uçmak (Soğd.) > uçmaklık (Soğd.+ T.) sözcükleri aynı kökten türemiş sözcüklerin oluşturduğu kavram alanı içerisinde.

Cennet (Ar.) ve uçmak (Soğd.) ayrıca eş anlamlı / yakın anlamlı sözcüklerin oluşturduğu kavram alanı içerisinde.

2.1.2.5.2. Günah-Cehennem Kavram Alanı: Günah, “Allah’ın emirlerine aykırı olarak görülen iş, dinî suç.” (Devellioğlu, 1998, s. 299) olarak tanımlanmıştır. İslamiyet’e göre insanlar, Allah’ın emir ve yasaklarına uymayınca günah işlemekte ve cehenneme gitmektedir. Cehennem, “Dinî inanışlara göre, dünyada günah işleyenlerin öldükten sonra ceza görecekleri yer.” (TS, 1998, s. 391) olarak tanımlanmıştır. Günah-cehennem kavram alanı içerisinde 27 sözcük bulunmaktadır. 16 sözcük Arapça, 1 sözcük Farsça, 9 sözcük Türkçe, 1 sözcük Soğdcadır.

azāb (Ar.) 26, cehennem (Ar.) 11, esrük 10, gaybet / ğıybet (Ar.) 21, fāsık (Ar.) 2, günāh (Far.) 24, günāhlu (Far.+ T.) 2, ribā (Ar.) 9, yazuk 4, yazuklu 6, hārām (Ar.) 32, küf(ür) (Ar.) 10, livāṭa (Ar.) 5, kumār (Ar.) 2, maaṣiyyet (Ar.) 6, müşrik (Ar.) 3, kāfir (Ar.) 39, kāfirlik (Ar.+ T.) 1, riyā (Ar.) 6, şirk (Ar.) 9, münāfık (Ar.) 15, münāfıklık (Ar.+ T.)1, yalan 16, ṭamu (Soğd.) 46, ṭamuluk (Soğd.+ T.) 2, yalancılık 1, zinā (Ar.) 25.

Türkçe “+cI, +II, +IİK” yapım eki alarak aynı kökten türemiş kavram alanı içerisinde günāh (Far.) > günāhlu (Far.+ T.); yazuk > yazuklu; kāfir (Ar.) > kāfirlik (Ar.+ T.); münāfık (Ar.) > münāfıklık (Ar.+ T.); ṭamu (Soğd.) > ṭamuluk (Soğd.+ T.); yalan > yalancılık sözcükleri bulunmaktadır.

Cehennem (Ar.), ṭamu (Soğd.); günāh (Far.), yazuk kavramları eş anlamlı sözcüklerin oluşturduğu kavram alanı içerisinde.

2.1.2.6. İbadetle İlgili Kavram Alanı: İbadet, “Allah’ın emirlerini yerine getirme, tapma, tapınma.” (Devellioğlu, 1998, s. 401). Eserde ayrı bir bâb olarak ele alınan ibadetin, aynı bilgi alanına ait sözcüklerin oluşturduğu kavram alanı içerisinde 23 bâb ve 30 sözcük bulunmaktadır. 26 sözcük Arapça, 4 sözcük Farsçadır.

İbadetle ilgili bâblar: taṣṭīr teālānı muhabbeti, sünnet, namāz (ṭāat kılmak), zikir, ilim istemek, gazilik, ribā, süci içenler, emrū’l rızık, dünyā azluğı, ölüm, zikrū’l mevt, şabr, şükür, ihlās, tevbe, dün namāzın kılmak, münacat, ibādet, oruç, mü’mîn nişanı, vaṣiyyet, taḫva.

ibādet (Ar.) 13, ihlās (Ar.) 22, sipās (Far.) 1, şük(ür) (Ar.) 36, ṭāat (Ar.) 98, tevbe (Ar.) 36, tevvekkül (Ar.) 17, zikir (Ar.) 27, namāz (Far.) 73, ābdest (Far.) 4, āmīn (Ar.) 9, farz (Ar.) 7, mescid (Ar.) 7, müezzīn (Ar.) 2, münācāt (Ar.) 9, rekat (Ar.) 1, rükū (Ar.) 5, secde (Ar.) 17, süre

(Ar.) 2, sücüd (Ar.) 4, tahâret (Ar.) 6, tekbîr (Ar.) 5, tesbîh (Ar.) 1, oruç (Far.) 19, şahûr (Ar.) 1, şavm (Ar.) 1, zekât (Ar.) 18, şadağa (Ar.) 12, hac (Ar.) 6, tâat (Ar.) 16.

Namaz anlam birimciği kavram alanı içerisinde namâz (Far.), âbdest (Far.), âmîn (Ar.), farz (Ar.), mescid (Ar.), müezzin (Ar.), münâcât (Ar.), rekat (Ar.), rükû (Ar.), secde (Ar.), süre (Ar.), sücüd (Ar.), tahâret (Ar.), tekbîr (Ar.), tesbîh (Ar.) sözcükleri yer almaktadır.

Oruç anlam birimciği kavram alanı içerisinde oruç (Far.), şahûr (Ar.), şavm (Ar.) sözcükleri vardır. Bunlardan oruç (Far.) ve şavm (Ar.) ayrıca eş anlamlı / yakın anlamlı sözcüklerin oluşturduğu kavram alanı içerisindedir.

Zekât anlam birimciği kavram alanı içerisinde zekât (Ar.) ve şadağa (Ar.) sözcükleri yer alır.

2.1.2.7. Din ve Tasavvufla İlgili Kavram Alanı: Bu kavram alanı içerisinde yer alan kelimeler İslamiyet ve tasavvuf içerisinde kullanılan kavramlardır. Tasavvuf, Türkçe Sözlük'te "Tanrı'nın niteliğini ve evrenin oluşumunu varlık birliği anlayışıyla açıklayan dinî ve felsefî akım." (1998, s. 265) olarak tanımlanmıştır. Kavram alanı içinde 44 sözcük yer almaktadır. 41 sözcük Arapça, 1 sözcük Farsça, 2 sözcük Türkçedir.

âhîret (Ar.) 4, amel (Ar.) 26, âyet (Ar.) 45, ayne'l- yakîn (Ar.) 3, bayrâm 1, bedir (Ar.) 1, bidat (Ar.) 3, bîdadlıg (Ar.+ T.) 1, dîn (Ar.) 27, duâ (Ar.) 21, farîza (Ar.) 16, furkân (Ar.) 1, hamd (Ar.) 2, hakka'l-yakîn (Ar.) 3, hayır (Ar.) 16, hidâyet (Ar.) 3, huşû (Ar.) 3, illiyyin (Ar.) 1, imân (Ar.) 22, inâyet (Ar.) 3, islâm (Ar.) 6, istiğfar (Ar.) 6, kader (Ar.) 4, kazâ (Ar.) 13, kefare (Ar.) 5, kıyâmet (Ar.) 35, kurbet (Ar.) 2, lanet (Ar.) 5, mabûd (Ar.) 2, mağfiret (Ar.) 1, mahlûk (Ar.) 6, mahlûkât (Ar.) 1, mezheb (Ar.) 1, put (Far.) 5, nasûh (Ar.) 3, nusret (Ar.) 6, sırât (Ar.) 9, şâkird (Ar.) 2, şâkirtlik (Ar.+ T.) 1, takvâ (Ar.) 3, tevhîd (Ar.) 16, tevekkül (Ar.) 15, vâcib (Ar.) 2, zühd (Ar.) 3.

Bazı sözcükler Türkçe "-IIK" yapım eki almıştır. bidat (Ar.) > bîdadlıg (Ar.+ T.) ; şâkird (Far.) > şâkirtlik (Far.+ T.) aynı kökten türemiş kavram alanı içerisindedir.

2.1.3. Zaman Kavram Alanı: Bir işin, bir oluşun içinde geçtiği, geçeceği veya geçmekte olduğu süre ile ilgili kavramları karşılayan adlar; zaman kavram alanı içerisinde değerlendirilmiştir. Toplam 27 sözcükten 8 sözcük Arapça, 4 sözcük Farsça, 15 sözcük Türkçedir.

ara 1, dem (Far.) 2, rûzigâr / rûzgâr (Far.) 4, sâat (Ar.) 8, süre 1, vade (Ar.) 17, vakit / vaqt (Ar.) 24, ahşâm 1, ay 12, dün / tün 34, gece / gice 8, ırte 3, faşl (Ar.) 1, hazân (Far.) 1, gün 115, rûz (Far.) 17, ikindü 1, şehir (Ar.) 5, yarın 7, yatsu 1, yıl 22, yıllık 4, eyyâmu'l-beyz (Ar.) 3, kadir gicesi (Ar.+T.) 1, cuma (Ar.) 1, ramazân (Ar.) 7, şevvâl (Ar.) 1.

Zamân (Ar.), ara, dem (Far.), rûzigâr / rûzgâr (Far.), sâat (Ar.), süre, vade (Ar.), vakit / vaqt (Ar.); dün / tün, gece / gice; gün / rûz (Far.) sözcükleri eş anlamlı / yakın anlamlı sözcüklerin oluşturduğu kavram alanı içerisinde kullanılmıştır.

Takvim anlam birimciği alanı içerisinde ahşâm, ay, dün / tün, gece / gice, ırte, faşl (Ar.), hazân (Far.), gün, rûz (Far.), ramazân (Ar.), şevvâl (Ar.), cuma (Ar.), ikindü, şehir (Ar.), yarın, yatsu, yıl, yıllık kelimeleri bulunmaktadır.

Türkçe "+düz (Gülensoy, 2007, s. 396), +IIk" yapım eki alarak aynı kökten türemiş kavram alanı içerisinde gün > gündüz; yıl > yıllık sözcükleri bulunmaktadır.

Oruç çağrışım ilişkilerinin oluşturduğu kavram alanı içerisinde eyyāmu'l-beyz (Ar.), kadir gicesi (Ar.+ T.), ramazān (Ar.), şevvāl (Ar.) kelimeleri bulunmaktadır.

2.1.4. Gök Bilimi (Astronomi) ile İlgili Kavram Alanı: Gök cisimlerinin konumları, gökyüzü unsurları ve atmosferde meydana gelen birtakım olayları ve etkilerini ilgilendiren sözler bu başlık altında aktarılmıştır. Aynı bilgi alanına ait sözcüklerin oluşturduğu kavram alanı içerisinde 14 sözcük bulunmaktadır. Bunlardan 3 sözcük Arapça, 1 sözcük Farsça, 10 sözcük Türkçedir.

ālem (Ar.) 3, 'arş (Ar.) 4, ay 2, cihān (Far.) 11, dünyā (Ar.) 109, gök 27, güneş 2, yıldız 1, bulut 2, dolu 1, qar 1, yağmur 7, yel 2, yıldırım 3 sözcükleri bulunmaktadır.

ālem (Ar.), cihān (Far.), dünyā (Ar.) eş anlamlı / yakın anlamlı sözcüklerin oluşturduğu kavram alanı içerisinde kullanılmıştır.

Hava olayları anlam birimciği kavram alanı içerisinde bulut, dolu, qar, yağmur, yel, yıldırım sözcükleri kullanılmıştır.

2.1.5. Coğrafyayla İlgili Kavram Alanı: Çalışmada ele alınan metinde saptanan kara ve su kütlelerinin yeryüzünde meydana getirdiği fiziksel oluşumlar coğrafyanın kavram alanı içinde değerlendirilmiştir. Aynı bilgi alanı içerisinde coğrafya kavram alanında 18 sözcük kullanılmıştır. 3 sözcük Arapça, 1 sözcük Farsça, 14 sözcük Türkçedir.

aķarsū 1, ateş (Far.) 2, daş 7, kıya 1, od / ot 21, şū 21, toprak 5, deniz 5, dere 2, mekān (Ar.) 1, yir 63, mahalli (Ar.+ T.) 1, beriyye (Ar.) 5, dağ / tağ 2, in 2, mağara (Ar.) 1, yazı 1, yiryüzi 2.

Mekān (Ar.), yir, mahalli (Ar.+ T.); ateş ile ot / od ve in ile mağara (Ar.) sözcükleri eş anlamlı sözcüklerin oluşturduğu kavram alanı içerisindedir.

Su kütlesi anlam birimciği kavram alanı içerisinde aķarsū, deniz, dere sözcükleri vardır.

Kara kütlesi anlam birimciği kavram alanı içerisinde daş, kıya, toprak, yir, beriyye (Ar.), dağ / tağ, in, mağara (Ar.), yazı, yiryüzi sözcükleri bulunmaktadır.

Anāsır-ı erbaa anlam birimciği kavram alanı içerisinde ateş (Far.), od / ot, şū, toprak sözcükleri vardır.

2.1.6. Hayvanlarla İlgili Kavram Alanı: Hayvan adları, hayvanların insanlarla olan münasebetlerine göre; evcil hayvanlar, yabani hayvanlar, böcekler olmak üzere sınıflandırılmıştır. Ayrıca hayvanlara ait organ adları ile hayvanların barınma, beslenme gibi durumlarını anlatan sözler hayvanlara özgü durum anlam birimciği alanında değerlendirilmiştir. Bu alanla ilgili toplam 27 sözcük kullanılmıştır. Bunlardan 2 sözcük Arapça, 2 sözcük Farsça, 23 sözcük Türkçedir.

at 1, buzāgu 1, deve 5, eşek 1, inek 4, it 1, katır 1, koyun 4, tazi (Far.) 1, arslan 1, dilki 3, ilan 1, kırt 2, kuş 9, kuzgun 1, maymun (Ar.) 2, sağan 1, toğuz 4, çekürge 1, kırt 2, siğek 2, cānāvar (Far.) 4, depne 1, kanad 1, kırbān (Ar.) 1, yavru 3, yumurda 2.

Evcil hayvanlar anlam birimciği alanı içerisinde at, buzāgu, deve, eşek, inek, it, katır, koyun, tazi (Far.) sözcükleri bulunmaktadır.

Yabani hayvanlar anlam birimciği alanında arslan, dilki, ilan, kırt, kuş, kuzgun, maymun (Ar.), sağan, toğuz sözcükleri vardır.

Böcek anlam birimciği kavram alanında çekürge, kırt, sipek sözcükleri vardır.

Hayvanlara özgü durum anlam birimciği alanında cānāvar (Far.), depne, kanad, kırbān (Ar.), yavru, yumurda sözcükleri bulunmaktadır.

2.1.7. Bitkiler ile İlgili Kavram Alanı: Bitkiler kavram alanı içerisinde 13 sözcük değerlendirilmiştir. 1 sözcük Arapça, 1 sözcük Farsça, 11 sözcük Türkçedir.

Bitki kavram alanı içerisinde ağaç 9, nebat (Ar.) 2, budag 1, dal 2, kök 1, yaprak 4, ot 3, arpa 1, buğday 4, ekin 4, sır (Far.) 1, tahıl 7, yemiş 10 bulunmaktadır.

Bitki bölümleri anlam birimciği kavram alanında budag, dal, kök, yaprak sözcükleri bulunmaktadır.

Tarım ürünleri anlam birimciği kavram alanında arpa, buğday, ekin, sır (Far.), tahıl, yemiş sözcükleri vardır.

2.1.8. Madenle İlgili Kavram Alanı: Metinde geçen, yer kabuğunun içinde doğal etkenlerle oluşan ve ekonomik yönden değer taşıyan mineralleri karşılayan altın 18, demür 4 sözcükleri maden kavram alanı içindedir.

2.1.9. İnsan Bedeniyle İlgili Kavram Alanı: İnsan bedeniyle ilgili kavram alanında 50 sözcük bulunmaktadır. 6 sözcük Arapça, 4 sözcük Farsça, 40 sözcük Türkçedir.

ağ(ı)z 9, ayak 12, bağır 1, beden (Ar.) 1, göğ(ü)s 2, parmak 1, bātın (Ar.) 1, karın 9, bel 6, beñ(i)z 1, şüret (Ar.) 7, yüz 27, bogaz 1, boy 2, boy(u)n 4, bur(u)n 3, damar 1, deri 1, dil 32, diş 2, diz 2, dudağ 1, dübür (Ar.) 1, el 39, endām (Far.) 4, gözyaşı, ten (Far.) 56, vücūd (Ar.) 1, et 8, göz 24, ilig 1, kan 3, hūn (Far.) 1, kaş 1, kol 1, kulağ 2, saç 5, sakal 3, süñük 1, ağı 1, ayaksız 2, dermān (Far.) 1, şifā (Ar.) 3, dilsüz 3, elsüz 2, esrūklük 1, gözsüz 3, hasta (Far.) 3, hastalık (Far.+ T.) 1, kötürüm 1, şayru 6.

Eş anlamlı / yakın anlamlı sözcüklerin oluşturduğu kavram alanı içerisinde endām (Far.), ten (Far.), vücūd (Ar.); beñ(i)z, şüret (Ar.), yüz; bağır, göğ(ü)s; bātın (Ar.), karın sözcükleri bulunmaktadır.

Vücut salgıları anlam birimciği kavram alanı içerisinde metinde kan 3, gözyaşı, hūn (Far.) sözcükleri vardır. Kan ve hūn (Far.) eş anlamlı / yakın anlamlı sözcüklerin oluşturduğu kavram alanı içerisinde de değerlendirilmektedir.

Beden sağlığı anlam birimciği kavram alanı içerisinde ağı, ayaksız, dermān (Far.), şifā (Ar.), dilsüz, elsüz, esrūklük, gözsüz, hasta (Far.), hastalık (Far.+ T.), kötürüm, şayru sözcükleri bulunmaktadır.

Eş anlamlı / yakın anlamlı sözcüklerin oluşturduğu kavram alanı içerisinde dermān (Far.), şifā (Ar.); hasta (Far.) şayru sözcükleri bulunmaktadır.

Aynı kökten türemiş sözcüklerin oluşturduğu kavram alanı içerisinde hasta (Far.)> hastalık (Far.+ T.) sözcükleri bulunmaktadır.

2.1.10. Gündelik Yaşantı Ögeleriyle İlgili Kavram Alanı: Bu kavram alanı içerisine insanların gündelik yaşantılarına ait beslenme, giyim, eşya, miktar, ölçü, uzunluk, yer-yön, ticaret, kent, konutla ilgili sözcükler girmektedir.

2.1.10.1. Beslenmeyle İlgili Kavram Alanı: Beslenmeyle ilgili aynı bilgi kavram alanı içerisinde 16 sözcük bulunmaktadır. 9 sözcük Arapça, 1 sözcük Farsça, 6 sözcük Türkçedir.

aş 11, taām (Ar.) 5, yemek 1, şofra 1, azık / azuk 4, kifāf (Ar.) 4, lezzet (Ar.) 2, loḵma (Ar.) 5, nimet (Ar.) 31, perhīz (Far.) 10, rız(ı)ḵ (Ar.) 43, süci 27, şarāb (Ar.) 4, ḥamr (Ar.) 1, südl, şerbet (Ar.) 2.

Eş anlamlı / yakın anlamlı sözcüklerin oluşturduğu kavram alanı içerisinde aş, taām (Ar.), yemek, şofra; süci, şarāb (Ar.), ḥamr (Ar.) sözcükleri bulunmaktadır.

2.1.10.2. Giyimle İlgili Kavram Alanı: Giyimle ilgili aynı bilgi kavram alanı içerisinde 7 sözcük bulunmaktadır. 4 sözcük Arapça, 3 sözcük Türkçedir.

asā (Ar.) 1, asbāb 1, don / ton 6, geysi 1, ḥarīr (Ar.) 1, ḥilat (Ar.)1, ḵumāş (Ar.) 1.

2.1.10.3. Eşyayla İlgili Kavram Alanı: Eşya ile ilgili aynı bilgi kavram alanı içerisinde 19 sözcük bulunmaktadır. 5 sözcük Arapça, 6 sözcük Farsça, 8 sözcük Türkçedir.

bağ 1, beşik 1, çırağ (Far.) 1, iplüg 1, kadeḥ (Ar.) 1, kapu 11, kitāb (Ar.)12, nesne 132, perde (Far.) 2, terāzü (Far.) 4, yük 4, cevāhir (Ar.) 1, gevher (Far.) 2, çini (Far.) 1, ḵoḥu 5, misk (Ar.) 2, tāc (Far.) 2, yüzük 3, zīnet (Ar.) 1.

Süs eşyasıyla ilgili anlam birimciği kavram alanında cevāhir (Ar.), gevher (Far.), çini (Far.), ḵoḥu, misk (Ar.), tāc (Far.), yüzük, zīnet (Ar.) sözcükleri vardır.

Eş anlamlı / yakın anlamlı sözcüklerin oluşturduğu kavram alanı içerisinde cevāhir (Ar.), gevher (Far.); ḵoḥu, misk (Ar.) bulunmaktadır.

2.1.10.4. Miktar, Ölçü, Uzunluk Kavram Alanı: Miktar, ölçü, uzunlukla ilgili aynı bilgi kavram alanı içerisinde 23 sözcük bulunmaktadır. 9 sözcük Arapça, 2 sözcük Farsça, 12 sözcük Türkçedir.

aded (Ar.) 1, ağır 2, ağırlıg 2, büyük 2, çok 44, üküş 21, derece (Ar.) 7, derecāt (Ar.) 2, mertebe (Ar.) 3, dirhem (Ar.) 1, eksük 7, ırak 13, ḵat 28, ḵatre (Ar.) 3, kerre (Ar.)1, kez 15, defa (Ar.)1, ḵüçük 1, pāre (Far.) 1, zerre (Ar.) 2, dane (Far.) 1, yarım / yaru 2, yüksek 2.

Çok, üküş; derece (Ar.), mertebe (Ar.); kerre (Ar.), kez, defa (Ar.); pāre (Far.), zerre (Ar.), dane (Far.) sözcükleri eş anlamlı / yakın anlamlı sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları içerisindedir.

derece (Ar.)> derecāt (Ar.) ve Türkçe “+IİK ” yapım ekiyle türemiş olan ağır > ağırlıg; uzun > uzunluğ sözcükleri aynı kökten türemiş kavram alanları içerisindedir.

2.1.10.5. Yer-Yön Adlarıyla İlgili Kavram Alanı: Yer-yön adlarıyla ilgili aynı bilgi kavram alanı içerisinde 22 sözcük bulunmaktadır. 2 sözcük Arapça, 20 sözcük Türkçedir.

alt 3, ara 16, ard 2, arḵa 1, aşığa / aşığı 8, baş 21, daşra / taşra3, dib 1, girü 21, iç 39, içre 32, içeri 1, ḵible (Ar.) 1, mağrib (Ar.) 1, öñ 4, sağ 3, şol 2, üst 3, üzre 15, yan 2, yöre 1, yukaru 3.

Ard, arka, girü; alt, dib sözcükleri eş anlamlı / yakın anlamlı sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları içerisinde yer almaktadır.

Türkçe “-re” yapım ekiyle iç > içre > içeri aynı kökten türemiş sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları içerisinde yer almaktadır.

2.1.10.6. Ticaretle İlgili Kavram Alanı (Mal, Mülk, Servet, Takas, Para, Refah):

Ticaretle ilgili aynı bilgi kavram alanı içerisinde 22 sözcük bulunmaktadır. Bunlardan 5 sözcük Arapça, 2 sözcük Farsça, 15 sözcük Türkçedir.

akçe 2, altun 18, altınlık 3, bahā (Far.) 2, bay 8, baylık 14, bāzırgān (Far.) 2, bāzırgānlık (Far. + T.) 2, berekāt / bereket (Ar.) 6, borç 2, didem1, fuḳarā 1, harçluğ 1, ḥazīne (Ar.) 5, iş 53, māl (Ar.) 45, metā (Ar.) 3, millet (Ar.) 2, varlık 3, yarmak 16, yoksul 3, yoḥsulıḡ 8.

māl (Ar.), varlık, metā (Ar.) eş anlamlı / yakın anlamlı sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları içerisinde yer almaktadır.

Türkçe “+IK” yapım ekiyle bāzırgān (Far.) > bāzırgānlık (Far.+T.), altun > altınlık; bay > baylık; yoksul > yoḥsulıḡ aynı kökten türemiş sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları içerisinde yer almıştır.

2.1.10.7. Kent, Konutla İlgili Kavram Alanı: Aynı bilgi alanına ait sözcüklerin oluşturduğu kent, konutla ilgili kavram alanı içerisinde 11 sözcük bulunmaktadır. Bunlardan 3 sözcük Arapça, 4 sözcük Farsça, 4 sözcük Türkçedir.

anbār (Far.) 1, dergāh (Far.) 1, dükkān (Ar.) 1, ev 17, il 2, hücre (Ar.) 1, imāret 2, maḥalle (Ar.) 1, şehir (Far.) 4, otluk 1, sarāy (Far.) 5.

2.1.11. Birey, Toplumla İlgili Kavram Alanı: Metinde tanımlanan bireysel ve toplumsal özellikler; yaşam, ölüm, fiziksel ihtiyaçlar, yaradılış, insan; toplumsal yaşam, akrabalık, tutsaklık, ünvan, meslek şeklinde başlıklara ayrılarak sınıflandırılmıştır.

2.1.11.1. Yaşamla İlgili Kavram Alanı: Yaşamla ilgili aynı bilgi alanına ait sözcüklerin oluşturduğu kavram alanı içerisinde 9 sözcük bulunmaktadır. Bunlardan 3 sözcük Arapça, 1 sözcük Farsça, 5 sözcük Türkçedir.

cān (Far.) 34, cānlu (Far + T.) 2, diri 6, dirlik 10, kāhel (Ar.) 1, nefis (Ar.) 25, ömr (Ar.) 7, sāğ 1, yaş 5.

Cānlu (Far. + T.), diri, sāğ; dirlik, öm(ü)r (Ar.) eş anlamlı / yakın anlamlı sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları içerisinde yer almaktadır.

Türkçe “+II, +IK” yapım ekleriyle cān > cānlu, diri > dirlik sözcükleri türetilmiş ve aynı kökten türemiş sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları içerisinde yer almıştır.

2.1.11.2. Ölümle İlgili Kavram Alanı: Ölümle ilgili aynı bilgi alanına ait sözcüklerin oluşturduğu kavram alanı içerisinde 19 sözcük bulunmaktadır. 8 sözcük Arapça, 2 sözcük Farsça, 9 sözcük Türkçedir.

cānsız (Far.+ T.) 1, ecel (Ar.) 1, ğarḳ (Ar.) 1, ölüm 32, helāk (Ar.) 8, rahmetlü (Ar.+ T.) 2, şehādet (Ar.) 13, şehīd (Ar.) 6, şehīdlik (Ar.+ T.) 1, cenāze 3, defn (Ar.) 2, feryād (Far.) 7, ğür (Far.) 10, kefen (Ar.) 2, ölü 6, sağı 1, sağıcı 1, vaşıyyet (Ar.) 6, yas 1.

Türkçe “+cI, +II, +IIK, +sIz” yapım ekleriyle cānsız (Far.+ T.), rahmetlü (Ar.+ T.), şehīd (Ar.) > şehīdlik (Ar.+ T.), saġu > saġucu sözcükleri türetilmiş ve aynı kökten türemiş sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları içerisinde yer almıştır.

Öl- anlam birimciğinin kavram alanı içerisinde cānsız (Far.+ T.), ecel (Ar.), ölüm, ölü, helāk (Ar.), rahmetlü (Ar.+ T.), şehādet (Ar.), şehīd (Ar.), şehīdlik (Ar.+ T.), cenāze bulunur.

Rahmetlü (Ar.+ T.), şehādet (Ar.), şehīd (Ar.), şehīdlik (Ar.+ T.) ölümle ilgili olumlu çağrışımda bulunan kavramlardır.

2.1.11.3. Fiziksel İhtiyaçla İlgili Kavram Alanı: Fiziksel ihtiyaçla ilgili aynı bilgi alanına ait kavram alanı içerisinde 5 sözcük bulunmaktadır. 1 sözcük Arapça, 4 sözcük Türkçedir.

açlık 6, cima (Ar.) 4, susuzluk 2, uyku 3, tok 2.

Türkçe “+IIK, +sIz, +gU” yapım ekleriyle açlık, susuzluk, uyku aynı kökten türemiş sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları içerisinde yer almıştır.

2.1.11.4. Yaradılışla İlgili Kavram Alanı: Yaradılışla ilgili aynı bilgi alanına ait sözcüklerin oluşturduğu kavram alanı içerisinde 19 sözcük bulunmaktadır. 12 sözcük Arapça, 3 sözcük Farsça, 4 sözcük Türkçedir.

ādet (Ar.) 1, arzū (Far.) 1, dermān (Far.) 1, güç 3, hāl (Ar.) 13, hayz (Ar.) 2, hilm (Ar.) 9, huy (Far.) 4, kuvvet (Ar.) 6, sıfāt (Ar.) 1, tākāt (Ar.) 1, vaşf (Ar.) 1, miskin (Ar.) 2, miskinlik (Ar.+ T.) 2, şabır (Ar.) 54, şabırlık (Ar.+ T.) 1, şabırlu (Ar.+ T.) 3, şālīh (Ar.) 4, tevażzu (Ar.) 1.

Dermān (Far.), güç, tākāt (Ar.), kuvvet (Ar.); ādet (Ar.), huy (Far.) eş anlamlı / yakın anlamlı sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları içerisinde yer almıştır.

Türkçe “+II, +IIK” yapım ekleriyle miskin (Ar.) > miskinlik, şabır (Ar.) > şabırlık (Ar. + T.) > şabırlu (Ar. + T.) aynı kökten türemiş sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları içerisinde yer almıştır.

2.1.11.5. İnsanla İlgili Kavram Alanı: İnsanla ilgili aynı bilgi alanına ait sözcüklerin oluşturduğu kavram alanı içerisinde 5 sözcük bulunmaktadır. 3 sözcük Arapça, 2 sözcük Türkçedir.

adam (Ar.) 2, ādem (Ar.) 3, insān (Ar.) 1, kişi 116, zāt (Ar.) 1.

Ādem (Ar.), kişi, insān (Ar.), zāt (Ar.) eş anlamlı / yakın anlamlı sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları içerisinde yer almıştır.

2.1.11.6. Toplumsal Yaşamla İlgili Kavram Alanı: Toplulukla ilgili aynı bilgi alanına ait sözcüklerin oluşturduğu kavram alanı içerisinde 12 sözcük bulunmaktadır. 9 sözcük Arapça, 3 sözcük Türkçedir.

aşhāb (Ar.) 2, cem (Ar.) 5, cemāat (Ar.) 22, ehl (Ar.) 17, ekābir (Ar.) 1, halk (Ar.) 55, kavm (Ar.) 8, koñşı 8, konukluk 2, meclis (Ar.) 4, sürü 1, ziyāret (Ar.) 3.

Cem (Ar.) 5, cemāat (Ar.), ehl (Ar.) eş anlamlı / yakın anlamlı sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları içerisinde yer almıştır.

2.1.11.7. Akrabalıkla İlgili Kavram Alanı: Akrabalıkla ilgili aynı bilgi alanına ait sözcüklerin oluşturduğu kavram alanı içerisinde 19 sözcük bulunmaktadır. 3 sözcük Arapça, 2 sözcük Farsça, 14 sözcük Türkçedir.

ana 15, ata 12, ‘avrat (Ar.) 56, avratluğ (Ar.+ T.) 1, ayāl (Ar.) 1, er 45, eren 2, erkek 1, ferzend (Far.) 1, ferzendük (Far.) 4, hātun 1, hıśım 3, ibn (Ar.) 19, kardaş 2, kārındaş 4, kız 3, koca 5, oğul 15, oğlan 34, oğlancuk 5.

‘Avrat (Ar.) , avratluğ (Ar.+T.), hātun; ferzend (Far.), ferzendük (Far.), ibn (Ar.), oğul 15, oğlan 34, oğlancuk; kardaş, kārındaş; er, eren, erkek eş anlamlı / yakın anlamlı sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları içerisinde.

Türkçe “+II, +IIK, +An, +cUK” yapım ekleriyle ‘avrat (Ar.) > avratluğ (Ar.+ T.); oğul > oğlan > oğlancuk; er > eren > erkek aynı kökten türemiş sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları içerisinde yer almıştır.

2.1.11.8. Tutsaklıkla İlgili Kavram Alanı: Tutsaklıkla ilgili aynı bilgi alanına ait sözcüklerin oluşturduğu kavram alanı içerisinde 5 sözcük bulunmaktadır. 1 sözcük Arapça, 2 sözcük Farsça, 2 sözcük Türkçedir.

hālāyık (Ar.) 1, kāravaş 5, kıl 119, zencīr (Far.) 3, zindān (Far.) 1.

2.1.11.9. Ünvanla İlgili Kavram Alanı: Ünvanla ilgili aynı bilgi alanına ait sözcüklerin oluşturduğu kavram alanı içerisinde 6 sözcük bulunmaktadır. 2 sözcük Arapça, 2 sözcük Farsça, 2 sözcük Türkçedir.

Ad 8, beg 1, fir‘avn (Ar.) 7, pādīshāh (Far.) 22, server (Far.) 1, sulṭān (Ar.) 5 eş anlamlı / yakın anlamlı sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları içerisinde.

2.1.11.10. Meslekle İlgili Kavram Alanı: Meslekle ilgili aynı bilgi alanına ait sözcüklerin oluşturduğu kavram alanı içerisinde 8 sözcük bulunmaktadır. 2 sözcük Arapça, 1 sözcük Farsça, 5 sözcük Türkçedir.

bakıcı 1, şağucı 1, tıpacı 1, tımārcı (Far.+ T.) 1, demürce 2, çobān (Far.) 5, celeb (Ar.) 1, kaśśāb (Ar.) 11.

2.1.12. İletişim, Etkileşimle İlgili Kavram Alanı: Metinde insanların duygu, düşünce veya bilgileri çeşitli yollarla başkalarına aktarma ve birbirini karşılıklı olarak etkileme süreçleri ile ilgili kavramlar söz, dil- edebiyat, ant, sözleşme, emir, öğüt başlıkları altında gruplandırılmıştır.

2.1.12.1. Sözle İlgili Kavram Alanı: Sözle ilgili aynı bilgi alanına ait kavram alanı içerisinde 19 sözcük değerlendirilmiştir. 15 sözcük Arapça, 4 sözcük Türkçedir.

‘alāmet (Ar.) 7, beyān (Ar.) 2, cevab (Ar.) 7, faśīh (Ar.) 1, haber (Ar.) 5, hīsāb (Ar.) 11, kavl (Ar.) 4, kelām (Ar.) 1, kelecı 7, kışśā (Ar.) 1, münāzara (Ar.) 6, naśīhat (Ar.) 5, rivāyet (Ar.) 98, selām (Ar.) 12, şohbet (Ar.) 3, şoru 1, söz 41, sözlü 1, su’āl (Ar.) 2.

Kavl (Ar.), kelam (Ar.), kelecı, söz; şoru, su’āl (Ar.) eş anlamlı / yakın anlamlı sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları içerisinde.

2.1.12.2. Dil ve Edebiyatla İlgili Kavram Alanı: Dil ve edebiyatla ilgili aynı bilgi alanına ait kavram alanına dâhil 15 sözcük vardır. 11 sözcük Arapça, 4 sözcük Türkçedir.

beyit (Ar.) 1, biti 8, dil 32, eşer (Ar.) 1, harf (Ar.) 3, kelime (Ar.) 2, levh (Ar.)1, nüsha (Ar.) 1, türkice 1, yazı 1, teşbih (Ar.) 1, elif (Ar.) 4, mim (Ar.) 3, nün (Ar.) 3, vav (Ar.) 1.

Harfle ilgili anlam birimciğin kavram alanı içerisinde harf (Ar.), elif (Ar.), mim (Ar.), nün (Ar.), vav (Ar.) sözcükleri vardır.

2.1.12.3. Sözleşmeyle İlgili Kavram Alanı: Ant, sözleşmeyle ilgili eş anlamlı / yakın anlamlı sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları içerisinde 2 sözcük Arapça, 1 sözcük Türkçedir.

aht (Ar.) 1, and / ant 1, şart (Ar.) 1.

2.1.12.4. Emirle İlgili Kavram Alanı: Buyruk, emirle ilgili aynı bilgi alanına ait kavram alanına dâhil 4 sözcük vardır. 2 sözcük Arapça, 1 sözcük Farsça, 1 sözcük Türkçedir.

buyruk 9, emr (Ar.) 2, fermān (Far.) 5, icāzet (Ar.) 1.

Buyruk, emr (Ar.), fermān (Far.) eş anlamlı / yakın anlamlı sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları içerisinde.

2.1.12.5. Öğütle İlgili Kavram Alanı: Öğütle ilgili aynı bilgi kavram alanına ait 4 sözcük vardır. 2 sözcük Arapça, 2 sözcük Türkçedir.

mevizat (Ar.) 1, naşih (Ar.) 1, öğüt 11, öğücü 1.

Mevizat (Ar.), öğüt; naşih (Ar.), öğücü eş anlamlı / yakın anlamlı sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları içerisinde.

2.1.13. Hukukla İlgili Kavram Alanı: Genel olarak toplumu düzenleyen kurallar ile şeri (İslam hukukuyla ilgili) ilkeler ve toplum tarafından benimsenmiş davranış biçimlerini anlatan sözler hukuk kavram alanı içerisinde değerlendirilmektedir. Bu alanda 21 sözcük bulunmaktadır. 11 sözcük Arapça, 1 sözcük Farsça, 10 sözcük Türkçedir.

ādil (Ar.) 3, afv (Ar.) 8, āzād (Far.) 18, āzādlik (Far.+T.) 1, āzādlu (Far.+T.) 1, berī (Ar.)3, cezā (Ar.) 1, danık 7, danıklık 1, davi (Ar.) 1, davici (Ar.+T.) 2, edeb (Ar.) 4, hadd (Ar.) 2, mīrās (Ar.) 1, nafaqa (Ar.) 6, suç 4, suçlu 2, şer‘ (Ar.) 1, talāk (Ar.) 1, tanık 1, tanıklık.

Türkçe “+cI, +II, +IİK” yapım ekleriyle āzād (Far.) > āzādlu (Far.+T.) > āzādlik (Far.+T.); danık > danıklık; davi (Ar.) > davici (Ar.+ T.); suç > suçlu; tanık > tanıklık aynı kökten türemiş sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları içerisinde yer almıştır.

2.1.14. İlimle İlgili Kavram Alanı: Metinde ilimle ilgili kavram alanı içerisinde 34 sözcük tespit edilmiştir. 28 sözcük Arapça, 2 sözcük Farsça, 4 sözcük Türkçedir.

aķıl (Ar.) 21, aķılsuz (Ar.+ T.) 1, āķil (Ar.) 2, ālim (Ar.) 21, ārif (Ar.)7, cāhil (Ar.) 2, cehl (Ar.) 1, ceh(i)l (Ar.) 4, cehlüg (Ar.+T.) 1, faķih (Ar.) 2, fehmi (Ar.)1, fıķih (Ar.) 1, fikr (Ar.) 5, hoca (Far.) 5, imām (Ar.) 10, hadīs (Ar.) 2, hikmet (Ar.) 16, ilhām (Ar.) 4, il(i)m (Ar.) 50, ilimsüz (Ar.+T) 1, kāmil (Ar.) 1, kelām (Ar.) 1, mani (Ar.) 17, marifet (Ar.)24, mutāla (Ar.) 1, müctehid (Ar.) 1, müfessir (Ar.) 1, münevver (Ar.)1, nūr (Ar.) 12, tefekkür (Ar.) 1, tefsir (Ar.) 1, ulemā (Ar.) 1, üstād (Far.) 1, ulu 32.

Āķil (Ar.), ālim (Ar.), ārif (Ar.), faķih (Ar.), hoca (Far.), imām (Ar.), münevver, ulemā (Ar.), üstād (Far.), müctehid (Ar.), ulu sözcükleri ilim adamı anlam birimciği kavram alanı başlığı altındadır.

il(i)m (Ar.), hikmet (Ar.) eş anlamlı / yakın anlamlı sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları içerisinde yer almaktadır.

İlmî alanlarla ilgili anlam birimciğin kavram alanı içerisinde fıkıh (Ar.), hadîs (Ar.), kelâm (Ar.), tefsir (Ar.) bulunmaktadır.

Türkçe “+IIK, +sUz” yapım ekleriyle akıl (Ar.) > akılsuz (Ar. + T.); ceh (Ar.) > cehlüg (Ar. + T.); il(i)m (Ar.) > ilimsüz (Ar. + T.) aynı kökten türemiş sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları içerisinde yer almıştır.

2.1.15. Savaşla İlgili Kavram Alanı: Metinde tespit edilen savaşla ilgili aynı bilgi alanına ait kavram alanı içerisinde 16 sözcük bulunmaktadır. 4 sözcük Arapça, 3 sözcük Farsça, 9 sözcük Türkçedir.

ceng (Far.) 4, çeri 9, düşmān / düşmen (Far.) 24, gālīb (Ar.) 2, gāzā (Ar.) 8, gāzālīk (Ar. + T.) 3, gāzī (Ar.) 5, gāzīlīk (Ar. + T.) 4, leşker (Far.) 1, şavaş 1, kalkan 5, kamçı 2, kılıc / kıluc 3, silāh (Ar.) 1, ok 4, yay 1.

Çeri, leşker (Far.); ceng (Far.), şavaş, gāzā (Ar.) eş anlamlı / yakın anlamlı sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları içerisinde yer almaktadır.

Türkçe “+IIK” yapım ekiyle gāzā (Ar.) > gāzālīk (Ar. + T.); gāzī (Ar.) > gāzīlīk (Ar. + T.) aynı kökten türemiş sözcüklerin oluşturduğu kavram alanları içerisinde yer almıştır.

Savaş gereçleriyle ilgili anlam birimciğin kavram alanına ait 6 sözcük vardır. 1 sözcük Arapça, 5 sözcük Türkçedir.

kalkan 5, kamçı 2, kılıc / kıluc 3, silāh (Ar.) 1, ok 4, yay 1.

3. Sonuç

Kitâb-ı Güzîde, bireysel veya toplumsal hayata yönelik İslami kuralların anlatıldığı bir ilmiyal kitabıdır. IX. yüzyılda Ebu Nasr bin Tahir bin Muhammed es-Sarahlî tarafından Arapça kaleme alınmış, XIV. yüzyılda Mehmed bin Bâli tarafından Türkçeye aktarılmıştır. İslamiyet’in Türklerin yaşamına ve diline olan etkilerini gösteren önemli bir eserdir. Yazar; eserin anlaşılması için sade, anlaşılır bir dil kullanmaya çalışmış ve bu düşüncesini eserin giriş bölümünde ifade etmiştir. Bu amaçla eseri, Türk milletinin kültürel düzeyine ve söz varlığına uygun olarak aktarmıştır. Bu çalışmada, hayatın pek çok alanına ait bilgiler içeren eserde yer alan isim soylu sözcükler on beş kavram alanı içerisinde incelenmiştir. 719 sözcük on altı kavram alanı içerisinde; aynı bilgi alanına ait kavramlar, eş / yakın anlamlı kavramlar, aynı kökten türemiş kavramlar, ortak anlam birimciklerin oluşturduğu kavramlar, çağrışım ilişkilerinin oluşturduğu kavramlar başlıkları altında değerlendirilmiştir. Konularına göre tasnif ettiğimiz kavram alanları içerisinde yer alan sözcüklerin dağılımı şu şekildedir:

Tablo 1: Kavram Alanları

Kavram Alanları	Aynı Bilgi Alanına Ait Kavramlar	Eş / yakın Anlamlı Kavramlar	Aynı Kökten Türemiş Kavramlar	Ortak Anlam Birimciklerin oluşturduğu Kavramlar	Çağrışım İlişkilerinin Oluşturduğu Kavramlar
Allah	21		3		
Peygamber	38			30	2
Melek	6	2		3	

Niteleme Olumlu		16	10		34
Niteleme Olumsuz			7		17
Sevap-cennet	14	2	6		
Günah-cehennem	28	4	6		
İbadet	30	20	2		
Din Tasavvuf	42		2		
Zaman	26	9	2	18	4
Gök bilimi	14	3		6	
Coğrafya	18	7		17	
Hayvan	26			27	
Bitki	14			11	
Maden	2				
İnsan Bedeni	50	15	1		
Beslenme	16	7			
Giyim	7				
Eşya	19	4		8	
Miktar-ölçü	23	10	3		
Yer-yön	22	5	1		
Ticaret	21	3	4		
Kent-konut	11				
Yaşam	9	5	2		
Ölüm	18		4	10	5
Fiziksel ihtiyaç	5		3		
Yaradılış	18	6	3		
İnsan	5	4			
Toplumsal yaşam	12	3			
Akrabalık	19	14	3		
Tutsaklık	5				
Ünvan	6	4			
Meslek	9				
Söz	17	6			
Dil-edebiyat	15			5	
Ant-sözleşme		3			
Buyruk-emir	4	3			
Öğüt	4	3			
Hukuk	21	6			

İlim	32	2	3	14
Savaş	16	5	2	
Toplam	663	171	67	149
				62

Yukarıda beş grupta incelediğimiz kavram alanlarına ait sayısal veriler ifade edilmiştir. Konular 46 bâbda açıklandığı için her bâbda kullanılan sözcükler farklılık göstermiştir. Bu nedenle aynı bilgi alanına ait kavram alanı en fazla kullanılan kavram alanı olmuştur. İslam dinine ait Arapça ve Farsça 67 kavram Türkçe yapım ekleri kullanılarak aynı kökten türemiş kavramlar içerisinde yer almıştır. Bunlardan kökeni Arapça ve Farsça olan 36 sözcük yapım ekleri vasıtasıyla türetilmiştir. Eş / yakın anlamlı sözcüklerin kullanımı Arapça, Farsça sözcüklerin Türkçeye geçişi açısından dikkate değerdir. 171 sözcük bu kavram alanı içerisinde kullanılmıştır. Eş / yakın anlamlı sözcüklerin kullanımı ve Türkçe yapım ekleriyle türetilen kelime sayısı Türk dilinin yeni bir dinin söz varlığına uyumunu göstermiştir. Eş / yakın anlamlı sözcüklerin kullanımında bazı dinî kavramlarda Türkçede daha önce yer alan kavramlar tercih edilmiştir. Allah'ın isimleriyle ilgili kavramlarda Tanrı kelimesi 347, Çalap 28 kez kullanılmış, uçmak 44, cennet 11 kez; tamu 48, cehennem 11 kez kullanmıştır. Çağrışım ilişkileri yoluyla yapılan kavramlar en çok niteleme ve ünvanlarla ilgili sözcüklerde tespit edilmiştir.

Tablo 2: Köken Bakımından Sözcükler

Kavram Alanları	Arapça	Farsça	Türkçe	Soğdca
Allah	17	1	3	
Peygamber	38	1		
Melek	7	2		
Niteleme-Olumlu	14	4	15	
Niteleme-Olumsuz	8	1	8	
Sevap-cennet	4	1	8	1
Günah-cehennem	16	1	9	1
İbadet	26	4		
Din Tasavvuf	40	1	1	
Zaman	10	4	15	
Gök bilimi	3	1	10	
Coğrafya	3	1	14	
Hayvan	1	1	23	
Bitki	1	1	11	
Maden			2	
İnsan Bedeni	6	4	40	
Beslenme	9	1	6	
Giyim	4		3	
Eşya	5	6	8	
Miktar-ölçü	9	2	12	
Yer-yön	2		20	
Ticaret	5	2	15	

Kent-konut	3	4	4
Yaşam	3	1	5
Ölüm	8	2	9
Fiziksel İhtiyaç	1		3
Yaradılış	12	3	4
İnsan	3		2
Toplumsal Yaşam	9		3
Akrabalık	3	2	14
Tutsaklık	1	2	2
Ünvan	2	2	2
Meslek	2	1	5
Söz	15		3
Dil-edebiyat	11		4
Ant-sözleşme	2		1
Buyruk / emir	2	1	1
Öğüt	2		2
Hukuk	11	1	10
İlim	28	2	4
Savaş	4	3	9
Toplam	340	63	310

Yazar, dönemine ait söz varlığını nüshaya yansıtmıştır. Dinî-ahlaki bir eserde isim soylu 310 Türkçe sözcüğe yer verirken Arapça 340, Farsça 63 sözcüğe yer vermiştir. Aktarma dinî bir eser olan *Kitâb-ı Güzîde*'de Arapça ile Türkçe sözcük sayısının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bâblar iman, ibadet ve ahlak kavram alanları içerisinde gruplandırılmıştır. İman kavram alanı içerisinde 9, ibadet kavram alanı içerisinde 22, ahlak kavram alanı içerisinde 15 kavram anlatılmıştır. Metnin giriş bölümünde bâbların tanıtımında okuyucunun konuyu tanıyabilmesi için Arapça tamlama yerine bâbların Türkçe ifadelerini kullanmıştır. Bu bâblar açıklanırken Arapça tamlama şeklinde bâb sayısı ile birlikte verilmiştir. Bu bâblar: korku (el-ḥavf), dünyâyı bilmek (marifet'üd- dünyā), kendözin bilmek (marifet'ül nefis), şeytânı düşmen bilmek (adaveti's-şeytân), kazāya rāzı olmak (rızā bi'l-kazā), süci içenler (uḳûbetü's-şāribü'l-ḥamr), dünyā azluğı (killetü'd-dünyā), ölüm (zikrū'l-mevt), dün namāzın kılmak (şevābu's-salat-ül leyāl), dilsüz durmak (faḫlu's-semt), halkdan ayrulmak (ḫalvet), kendü aybın görmek (şuğul).

Oğuz Türkçesinin Anadolu'da yazı dili hâline gelmeye başladığı dönemde yazılmış eserlerden olan *Kitâb-ı Güzîde*, İslamiyet'i öğrenmeye ve yaşamaya çalışan Türklerin dil-düşünce-kültür ilişkisine bağlı olarak İslami kuralları sosyal hayatına nasıl uyguladığını gösteren bir eserdir. Yazar, Arapça ve Farsça kavramları Türkçenin dil süzgecinden geçirmiştir. Yeni öğrenilmiş bir dinle dilimize giren Arapça ve Farsça kavramları özümsemiş ve Türkçeyi kullanan insanların en rahat şekilde anlaması amacıyla eserinde sadeleştirerek kullanmaya çalışmıştır. Ayrıca dinî kavramların tanınması ve yayılması açısından önemli bir yere sahip olan eser, bu kavramların Türkçenin söz varlığı içerisinde nasıl olgunlaştığını ve yerleştiğini de

göstermektedir. Dinî kavramlar dışında kalan diğer kavram alanları içerisinde kullanılan sözcükler Türkçenin söz varlığı açısından zenginliğini ortaya koymaktadır.

Kısaltmalar

Ar.: Arapça

çev.: Çeviren

Far.: Farsça

Soğd.: Soğdca

s.: Sayfa

T.: Türkçe

TS: Türkçe Sözlük

TDK: Türk Dil Kurumu

TDV: Türk Diyanet Vakfı

Kaynaklar

- Aksan, D. (2016). *Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. İstanbul: Bilgi Yayınları.
- Çağrı, M. (1989). *Ahlak. İslam Ansiklopedisi* (C 2, s. 1-9) İstanbul: TDV Yayınları.
- Devellioğlu, F. (1998). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lügat*. İstanbul: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Erdem, M. (1992). *Kitâb-ı Güzîde (76a-134a) inceleme-metin-sözlük*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Filizok, R. (2005). *Metin analizi açısından kelimeler*. İzmir: Ege Edebiyat Yayınları.
- Guiraud, P. (1999). *Anlambilim la sémantique*. (Berke Vardar, Çev.). İstanbul: Gelişim Yayınları.
- Gülensoy, T. (2011). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe sözcüklerin köken bilgisi sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Gürışık, B. (2013). *Türkiye Türkçesindeki bağımsız biçimbirimlerin anlamsal dağılımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Karaağaç, G. (2018). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Karçığa, S. (2015). Dil eğitiminde ve öğretiminde kavram alanı sözlüklerinin önemi. *International Journal Of Languages' Education And Teaching*. 2514-2524.
- Kıran, Z. ve Eziler Kıran, A. (2018). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Korkmaz, Z. (2013). *Türkiye Türkçesinin temeli Oğuz Türkçesinin gelişimi*. Ankara: TDK Yayınları.
- Saussure, F. D. (1998). *Genel dilbilim dersleri*. (çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Selçuk, M. (2018). *Malatya söz varlığı*. Malatya: Malatya Büyükşehir Belediyesi Yayınları.
- Sinanoğlu, M. (1999). İbadet. *İslâm Ansiklopedisi* (C19, s. 233-235). İstanbul: TDV Yayınları.
- Sinanoğlu, M. (2000). İman. *İslâm Ansiklopedisi* (C 22, s. 212-214). İstanbul: TDV Yayınları.

- Trier, J. (1969). *Kelime alanları ve kavram alanları üzerine*. (çev. Hüseyin Sesli) Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (TDK). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 05.09.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Venderyes, V. J. (2001). *Dil ve düşünce*. (çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Weisgerber, L. (1968). *Dilbilim metot bilgisi*. (çev. Hüseyin Sesli). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi.
- Yılmaz H. ve Efe K. (2019). Behçet Necatigil'in "kan" şiirinde kavram alanları ve sözcük ağları. *The Journal Of Turkic Language And Literature Surveys (Tullis)*. 25-50.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yiğit, H. (2024). Kitâb-ı Güzîde'nin Viyana nüshası üzerine bir inceleme. *Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi*, 21, 185-204.

Extended Abstract

Over time, words are transformed into concepts with general qualities related to a series of phenomena, entities or objects with common characteristics through a faculty that exists in the mind. It makes this transformation by going through the processes of realisation, generalisation, distinction, induction, definition and deduction of everything concrete and abstract. While concepts are separated and grouped according to their different characteristics, they form a horizontal and vertical field within themselves. These areas are met with the term conceptual field in linguistics. The conceptual field includes all the words in the vocabulary of a language, the new meanings that these words have acquired over time, and all the collocations they form together. Jost Trier developed this theory in 1931 by making use of the researches of linguists such as Saussure, R. M. Meyer and Walter Porzig on concept and conceptualisation. He analysed 1200 words belonging to the concepts of fiefdom and universality in the lexical field on the value of language in relation to the meaning dimension. Trier stated that he did not consider the words that people expressed during communication from a single aspect, but that each word he mentioned also evokes distant or close words in the mind. He stated that these associations of words constitute a kinship of concepts and that they constitute an organised whole, a tissue among themselves and within the pronounced word field or language sign. Trier also stated that words with a common conceptual field have a tight bond between each other and form the word area, word group, word cover like a mosaic.

Conceptual fields, which are in close relationship with semantics, reflect the characteristics of the culture of the language and express the world view of the society using that language by forming a linguistic field. While the conceptual fields in a literary text give information about the content of a fictional text in a special sense, they also give clues about the socio-cultural life of a nation in general. The fact that Turks have been interacting with different cultures and beliefs in different geographies for centuries has enabled Turkish to have a very rich treasure in terms of concepts and vocabulary. From the Orkhon Inscriptions, which are the first written documents, to the present day, the vocabulary of the Turkish language has come to the present day by changing and developing. Geographical, religious and cultural changes have deeply affected the concepts in Turkish language and shaped its vocabulary. Especially after the acceptance of Islam, the greatest reflection of religious, social and cultural changes has been on the Turkish language, and the words and concepts used in Turkish have shown a great change. After the acceptance of Islam, many Arabic and Persian concepts belonging to Islam entered Turkish in the works written and translated after the acceptance of Islam. The Turkish nation, which assimilated the words belonging to this concept world, then started to apply them to its life. This change was observed in the works written for a better understanding of Islam in the Old Anatolian Turkish Period.

In this study, the work *Kitâb-ı Güzîde*, which was transferred from Arabic to Turkish in the Old Anatolian Turkish Period, was analysed in terms of conceptual fields in lexicology. It is tried to reveal how the conceptual fields contribute to the processing of the subject and theme. In addition, the words in *Kitâb-ı Güzîde*, which is a work of translation, were separated according to their origins and frequency of use,

and the state of the vocabulary of the work written in the 14th century was revealed. The noun-derived words in the work were grouped according to the conceptual fields formed by synonyms / near synonyms, conceptual fields formed by words derived from the same root, conceptual fields formed by words belonging to the same field of knowledge, conceptual fields formed by common semantic units and conceptual fields formed by associative relations.

In conclusion, *Kitâb-ı Güzîde*, one of the works written in the period when Oghuz Turkish started to become a written language in Anatolia, is a work that shows how to apply Islamic rules to the social life of Turks trying to learn and live Islam, depending on the language-thought-culture relationship. The manuscript has passed Arabic and Persian concepts through the linguistic filter of Turkish. He assimilated the Arabic and Persian concepts that entered our language with a newly learnt religion and tried to use them by simplifying them in his work so that people using Turkish could understand them in the most comfortable way. In addition, the work, which has an important place in terms of the recognition and spread of religious concepts, has also shown how these concepts have developed and settled in the Turkish vocabulary. The words used in other conceptual fields other than religious concepts have revealed the richness of Turkish in terms of vocabulary.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 14/1 2025 s. 49-70, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**TÜRK EDEBİYATI NUMUNELERİ (1926) KİTABINDA KULLANILAN DÎVÂNU
LUGÂTÎ'T-TÜRK METİNLERİNİN ANALİZİ**

Ferhat KAYACAN*

Geliş Tarihi: 4 Aralık 2024

Kabul Tarihi: 1 Mart 2025

Öz

Türk dünyasının önemli kültür varlıklarından olan *Dîvânu Lugâtî't-Türk*'ün Türk dili ve edebiyatı eğitiminde kullanımını önemseyen bu nitel araştırma tekil tarama modeliyle desenlenmiştir. Araştırmada belgesel tarama yöntemiyle birincil kaynaklardan veri toplanmıştır. *Dîvânu Lugâtî't-Türk* metinlerinin ders kitaplarındaki ilk kullanımı *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) isimli kitaptadır. Bu kitapta kullanılan on iki şiir ve sekiz sav bu araştırmanın çalışma alanını oluşturmaktadır. Çalışma alanında kullanılan metinler Türk alfabesine çevrilmiş ve bu metinlerin, Besim Atalay'ın hazırladığı *Dîvânu Lugâtî't-Türk Tercümesi* ismiyle üç cilt olarak yayımlanan eserlerdeki kullanımları tespit edilmiştir. Elde edilen bu veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiş, metinler arasındaki yazım ve Türkiye Türkçesine aktarılışlarındaki benzerlik veya farklılıklar belirlenmiştir. *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) isimli kitapta yazımda bazı hareketlerin kullanılmadığı; Atalay'ın metinleri açıkladığı, savların kullanımına yönelik bilgiler verdiği tespit edilmiştir. Araştırma verilerinden *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında kullanılan *Dîvânu Lugâtî't-Türk* metinlerinin yazımının ve Türkiye Türkçesine aktarılışının tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türk dili ve edebiyatı eğitiminin tarihi gelişimini ilgilendiren araştırma verilerinin bu alana katkısı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Dîvânu Lugâtî't-Türk, ders kitapları, Türk dili ve edebiyatı eğitimi.

**ANALYSIS OF DIVANU LUGATI'T-TURK TEXTS USED IN TURK
EDEBİYATI NUMUNELERİ (1926)**

Abstract

This qualitative research, which cares about the use of *Dîvânu Lugâtî't-Türk*, one of the important cultural assets of the Turkish world, in Turkish language and literature education, was designed with a single survey model. In the research, data were collected from primary sources by documentary scanning method. The first use of *Dîvânu Lugâtî't-Türk* texts in textbooks is in the book titled *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926). Twelve poems and eight arguments used in this book constitute the study area of this research. The texts used in the study area were translated into Turkish alphabet and the usage of these texts in the works prepared by Besim Atalay and published in three volumes under the title *Dîvânu Lugâtî't-Türk Tercümesi* were determined. The data obtained were analysed by content analysis method and the similarities and differences between the texts in their spelling and translation into Turkey

*  Dr.; ferhatkayacan@yandex.com

Turkish were determined. In the book titled *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926), it was determined that some gestures were not used in spelling; Atalay explained the translations and gave information on the use of arguments. From the research data, it was concluded that the texts and translations of *Dîvânu Lugâti't-Türk* used in the book titled *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) were consistent. It is thought that the research data concerning the historical development of Turkish language and literature education will contribute to this field.

Keywords: Dîvânu Lugâti't-Türk, textbooks, Turkish language and literature education.

1. Giriş

Türk dili ve kültürünün önemli eserlerinden biri olan, Kâşgarlı Mahmud tarafından yazılan *Dîvânu Lugâti't-Türk* isimli eserin, İslamiyet öncesi ürünleri de içermesi bakımından önemi yadsınamaz. Şam'da 1266'da yazılan ve günümüze kalan tek nüshası İstanbul Millet Kütüphanesindedir. Bu nüsha Ali Emîrî Efendi tarafından 1914'te satın alınmış, böylelikle eserin yok olması engellenmiş ve Türk Dünyası'nın kültür varlığına kazandırılmıştır.

Ziya Gökalp'in ısrarı ve Talat Paşa'nın desteği ile Kilisli Muallim Rifat Bey eseri 1915'te istinsah etmiştir. Bu çalışma İstanbul Arkeoloji Müzesinin El Yazmalar bölümünde 1355 numarada kayıtlıdır. Rifat Bey eserin ilk matbu nüshasını üç cilt olarak hazırlamış, bu nüshaların ilk iki cildi Rumi 1333¹ yılında, üçüncü cildi de Rumi 1335² yılında Matbaa-i Âmire tarafından yayımlanmıştır. Bu yayınlarla *Dîvânu Lugâti't-Türk* bilim dünyasına tanıtılmış ve kitapla ilgili bilimsel çalışmalar başlamıştır.

Dîvânu Lugâti't-Türk'ün Türkiye Türkçesiyle ilk yayını Besim Atalay tarafından hazırlanmıştır. *Dîvânu Lugâti't-Türk Tercümesi* isimli bu yayının birinci cildi 1939'da, ikinci cildi 1940'ta, üçüncü cildi 1941'de, dizin olan dördüncü cildi de 1943'te Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından yayımlanmıştır.

Hasan Âli, Hammamizade İhsan ve Hıfzı Tevfik'in birlikte hazırladıkları *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) isimli kitap, liselerin Türk edebiyatı tarihi dersinde kullanılmıştır. Kitapta *Dîvânu Lugâti't-Türk* ile ilgili içerik üç bölüm hâlinde hazırlanmıştır. Birinci bölümde eserin yazarı, muhtevası, bulunuşu, yayımlanması hakkında bilgiler vardır. İkinci bölümde *Dîvânu Lugâti't-Türk'ten Beyitler* başlığı altında on iki parçaya yer verilmiş ve bu parçalar dönemin Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Üçüncü bölümde *Savlardan Numuneler* başlığı altında sekiz adet sav örneği kullanılmış ve bu metinler dönemin Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Bu içerik ders kitaplarında *Dîvânu Lugâti't-Türk* metinlerinin ilk kullanımudur.

1.1. Araştırmanın Amacı

Türk Edebiyatı Numuneleri (1926) kitabındaki *Dîvânu Lugâti't-Türk* metinlerinin tutarlılığını belirlemek amacıyla bu araştırma yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda “*Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında kullanılan *Dîvânu Lugâti't-Türk* metinlerin yazımı ve Türkiye Türkçesine aktarılışı sonradan yayımlanan kitaplarla uyumlu mudur?” araştırmanın problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Bu problem cümlesinin yanında şu alt problem sorularına da cevap aranmıştır:

¹ Türk Tarih Kurumunun Tarih Çevirme Kılavuzuna göre Rumi 1333 yılının miladi karşılığı 1917 yılıdır.

² Türk Tarih Kurumunun Tarih Çevirme Kılavuzuna göre Rumi 1335 yılının miladi karşılığı 1919 yılıdır.

1. *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında kullanılan metinlerin yazımı ile Besim Atalay'ın hazırladığı kitaplardaki yazım arasında fark var mıdır?

2. *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabındaki metin Türkiye Türkçesini aktarılışıyla Besim Atalay'ın kitabındakiler arasında herhangi bir fark var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Türk kültür ve medeniyetinin eski zamanlara dayandığını öğrencilere göstermek için *Dîvânu Lugâti't-Türk* metnlerinin Türk dili ve edebiyatı eğitiminde kullanılması, Erken Cumhuriyet Dönemi'ndeki Türk kimliğinin inşası için yapılan çalışmaların kıymetli bir örneğidir. Araştırma bulguları, bu konuda çalışan araştırmacılara Türk kimliğinin inşasında Türk dili ve edebiyatı eğitiminin nasıl bir araç olarak kullanıldığına yönelik veri sağlayacaktır.

Matbu nüshasının 1919'da yayımlanan *Dîvânu Lugâti't-Türk*'ten alınan metinlerin yedi yıl gibi kısa bir süre sonra ilk defa *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) isimli ders kitabında yer alması Türk dili ve edebiyatı eğitimi açısından önemlidir. Bu durum, dönemin liselerindeki Türk dili ve edebiyatı eğitiminde güncel edebî gelişmelere yer verildiğini göstermesi bakımından da dikkate değerdir. Ayrıca bu bulgu, ders içeriklerinin dönemsel analizine örnektir. Bu bakımdan araştırmanın, Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanında çalışacaklara örnek olacağı düşünülmektedir.

Dîvânu Lugâti't-Türk üzerine yapılan çalışmalarda *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabıyla ilgili herhangi bir bulgu tespit edilememiştir. Bu bakımdan araştırma bulgularının *Dîvânu Lugâti't-Türk* üzerinde yapılan çalışmaların tarihî seyrini belirlemede de katkısı olacaktır.

Araştırma, çalışılan konuyla ilgili herhangi bir çalışma yapılmaması bakımından önemlidir.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırma materyaline, araştırmanın sınırlılıklarına, araştırmanın veri toplama araçlarına ve sürecine, verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

2.1. Araştırmanın Modeli

Türk Edebiyatı Numuneleri (1926) kitabındaki *Dîvânu Lugâti't-Türk* metnlerinin tutarlılığını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma, tekil tarama modeli ile desenlenmiştir. Tekil tarama modelini Karasar (2014) “değişkenlerin tek tek, tür veya miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışma modeli” (s. 79) şeklinde tanımlamıştır. Zamansal gelişimleri ve değişimleri de belirlemek için kullanılan tekil tarama modeliyle *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabındaki *Dîvânu Lugâti't-Türk* metnlerinin, sonradan Besim Atalay tarafından hazırlanan tercüme kitaplarındaki metinlerle benzer ve farklı yönleri belirlenmeye çalışılmıştır.

2.2. Araştırma Materyali

Araştırma materyali, Hasan Âli, Hammamizade İhsan ve Hıfzı Tevfik tarafından hazırlanan *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) isimli ders kitabı ile Besim Atalay tarafından üç cilt hâlinde hazırlanan *Dîvânu Lugâti't-Türk Tercümesi* isimli kitaptır. Bu kitapların *Dîvânu Lugâti't-Türk* ile ilgili içerikleri araştırmanın amaçlarına göre incelenmiştir.

2.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında *Dîvânu Lugâti't-Türk'ten Beyitler* (s. 20-22) başlığı altında on iki parça, *Savlardan Numuneler* (s. 23) başlığı altında sekiz sav ve bunların Türkiye Türkçesine aktarılmış metinleriyle sınırlandırılmıştır.

2.4. Araştırmanın Veri Toplama Araçları ve Süreci

Tekil tarama modeliyle yürütülen araştırmada *Dîvânu Lugâti't-Türk* metinleriyle ilgili verilere birincil kaynaklardan erişilmiştir. Araştırma, veri toplama yöntemlerinden belgesel tarama yöntemine uygun aşamaları içermektedir. Karasar (2014) bu yöntemle ilgili olarak “mevcut belge ve kayıtların incelenerek veri toplanması şeklinde tanımlanan belgesel tarama yönteminde kaynak bulma, okuma, not alma ve değerlendirme süreçlerini içerdiğini” (s. 183) belirtir. *Dîvânu Lugâti't-Türk*’ün çalışma alanındaki metinleriyle ilgili verileri belgesel tarama yöntemine uygun toplanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

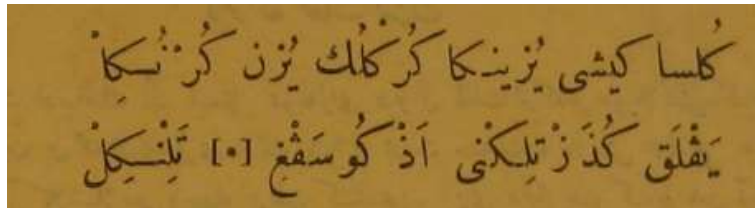
Belgesel tarama modeliyle elde edilen araştırma verileri, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma, içerik analizinin “belirli bir nitel veri içerisindeki kelimelerin, konuların, kavramların anlamlarının ve aralarındaki ilişkilerin tespitine yönelik kullanılan bir araştırma yöntemi” (Zülfikar, 2022) tanımına uygundur. Buna göre *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabındaki *Dîvânu Lugâti't-Türk* metninin, Besim Atalay tarafından hazırlanan *Dîvânu Lugâti't-Türk Tercümesi* kitaplarındaki benzerlik ve farklılıkları belirlenmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında *Dîvânu Lugâti't-Türk'ten Beyitler* başlığı altında yer alan on iki parça ile *Savlardan Numuneler* başlığı altında yer alan sekiz sav incelenmiştir. Bu metinlerin, Besim Atalay tarafından hazırlanan *Dîvânu Lugâti't-Türk Tercümesi* kitaplarındaki kullanımları karşılaştırılmış, benzer ve farklı yönleri tespit edilmiştir.

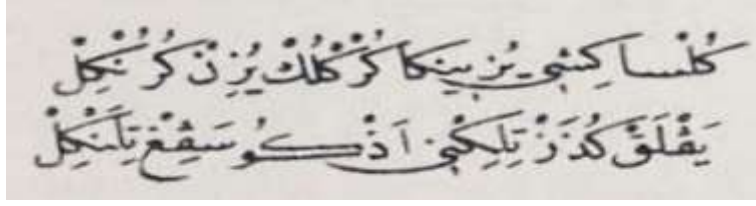
3.1. Dîvânu Lugâti't-Türk'ten Beyitler Başlığı Altındaki Metinler

Dîvânu Lugâti't-Türk’te “يَقْلُقْ” (yawlaq) maddesinde yer alan metin örneği *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında kullanılan, *Dîvânu Lugâti't-Türk*’ten alınan birinci metindir. Bu metin Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: Türk Edebiyatı Numuneleri Kitabında Kullanılan Birinci Metin

Dîvânu Lugâti't-Türk'ten Beyitler başlığı altında kullanılan, Şekil 1’de gösterilen metin, *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında “Bir kişi senin yüzüne gülerse sen de ona güler yüzle görün / dilini iyi gözet, güzel söz söyle.” (s. 20) sözleriyle Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Bu metnin Atalay tarafından hazırlanan *Dîvânu Lugâti't-Türk Tercümesi III* (1941) isimli kitaptaki hâli Şekil 2’de gösterilmiştir.



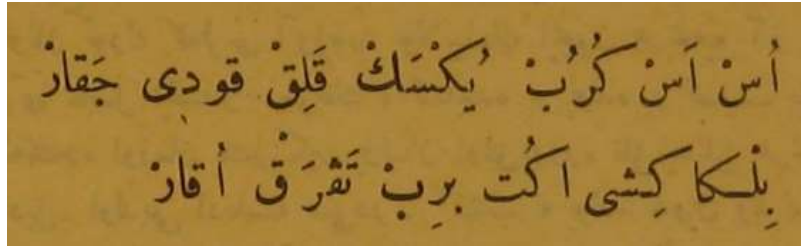
Şekil 2: Birinci Metnin Dîvânu Lugâtî't-Türk Tercümesi III'teki Hâli

Şekil 2'deki metni Atalay (1941) “Birisi yüzüne gülerek gelse güler yüzle görün / kötülükten dilini gözet, iyi şöret dile.” (s. 43) olarak Türkiye Türkçesine aktarmıştır. Atalay bu metin parantez içinde “Yüzüne bir adam gülse onun gibi sen de tatlı yüzle karşıla, dilini sıkı koru, sözde ve anlamda iyi konuşma iste.” (1941, s. 43) sözleriyle açıklamıştır.

Metin Şekil 1 ve Şekil 2'deki yazımı karşılaştırıldığında Şekil 1'deki metinde birkaç hareketin kullanılmadığı görülmektedir. Bunun dışında her iki metnin de yazımı arasında bir fark yoktur.

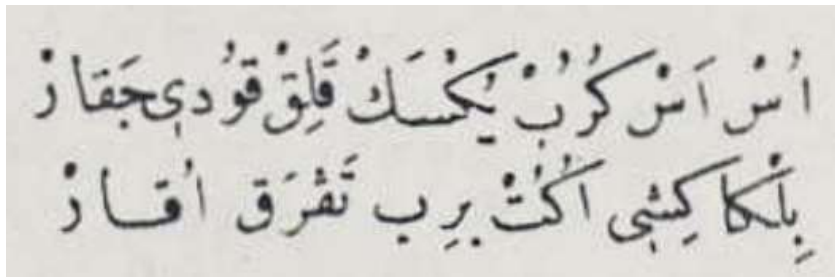
Şekil 1'deki metinde dipnot işareti kullanılmıştır. Dipnotta çift dudak v'si olarak isimlendirilen “ف” harfiyle ilgili bilgi verilmiştir. Dipnotta çift dudak v'si “ف” harfi vav ile elif arasında bir ses çıkarır ve Türkçeye mahsustur” (1926, s. 20) şeklinde tanımlanmıştır. Bu, çift dudak v'sinin kaydı bulunan ilk tanımıdır.

Dîvânu Lugâtî't-Türk'te “يَكْسَكْ” (yüksek) maddesinde yer alan metin örneği *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında kullanılan, *Dîvânu Lugâtî't-Türk*'ten alınan ikinci metindir. Bu metin Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3: Türk Edebiyatı Numuneleri Kitabında Kullanılan İkinci Metin

Dîvânu Lugâtî't-Türk'ten *Beyitler* başlığı altında kullanılan, Şekil 3'te gösterilen metin, *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında “Kerkes kuşu et parçası görüp yüksekte aşağı doğru iner / akıllı kişi de öğüt işittiği zaman onu aklında tutar, iyice anlar.” (s. 20) sözleriyle Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Bu metnin Atalay tarafından hazırlanan *Dîvânu Lugâtî't-Türk Tercümesi III* (1941) isimli kitapta yer alan hâli Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4: İkinci Metnin Dîvânu Lugâtî't-Türk Tercümesi III'teki Hâli

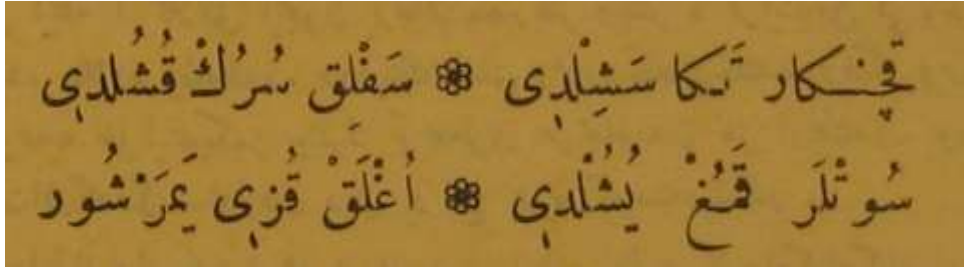
Şekil 4'teki metni Atalay (1941) “Kerkes kuşu leşi yüksek havadan görüp aşağıya iner, bilgin kişi öğüt vererek iyi anlar.” (s. 46) biçiminde Türkiye Türkçesine aktarmıştır. Atalay (1941)

bu metni parantez içinde “Kerkes kuşu leşi gördüğü zaman iner ve yüksek havadan süzülür. Bilgin adamın avı da öğüttür. Bilgin kişi öğüdü işittiği zaman ezberler ve anlar.” (s. 46) sözleriyle açıklamıştır.

Türkiye Türkçesine aktarılan her iki metin karşılaştırıldığında *Türk Edebiyatı Numuneleri* *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabındaki “et” olarak Türkiye Türkçesine aktarılan “أس” (âs) sözcüğünün Atalay (1941) tarafından “leş” olarak aktarıldığı tespit edilmiştir.

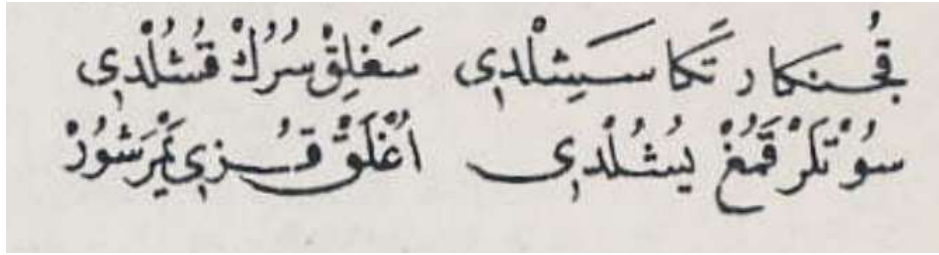
Metnin Şekil 3 ve Şekil 4’teki yazımı karşılaştırıldığında Şekil 3’teki metinde birkaç hareketin kullanılmadığı görülmüş, bunun dışında herhangi bir yazım farkı olmadığı tespit edilmiştir.

Dîvânu Lugâti’t-Türk’te “یمرشدی” (yamraşdı) maddesinde yer alan metin örneği *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında kullanılan, *Dîvânu Lugâti’t-Türk*’ten alınan üçüncü metindir. Şekil 5’te gösterilen bu metin 4+3 duraklı, 7’li hece vezni ile yazılmıştır.



Şekil 5: Türk Edebiyatı Numuneleri Kitabında Kullanılan Üçüncü Metin

Dîvânu Lugâti’t-Türk’ten Beyitler başlığı altında kullanılan, Şekil 5’te gösterilen üçüncü metin *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında “Koç, teke ayrıldı, sağmal davarlar sürüye katıldı / sütlerin hepsi aktı, oğlak kuzu birbirine karışıyor.” (s. 20) biçiminde Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Bu metnin Atalay tarafından hazırlanan *Dîvânu Lugâti’t-Türk Tercümesi III* (1941) isimli kitapta yer alan hâli Şekil 6’da gösterilmiştir.



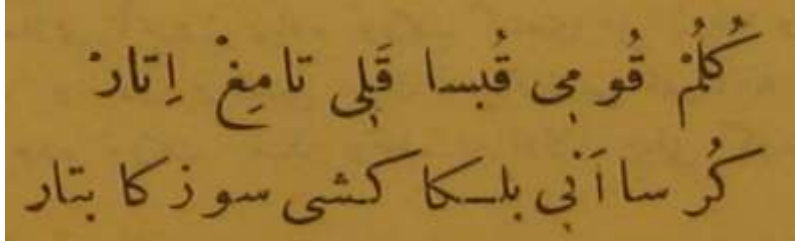
Şekil 6: Üçüncü Metnin *Dîvânu Lugâti’t-Türk Tercümesi III*’teki Hâli

Şekil 6’daki metni Atalay (1941) “Koç teke ayrıldı, sağmal sürü koşuldu, sütler bütün aktı; oğlak, kuzu karışır.” (s. 102-103) sözleriyle Türkiye Türkçesine aktarmıştır. Atalay (1941) bu metni parantez içinde “Yazı anlatarak diyor ki: Yaz geldiği için koç ve teke, dişi koyundan ve keçiden ayrıldı. Sağılmak için dişi koyun sürüleri katıldı. Memelerinden sütler aktı. Kuzular analarına karışır.” (s. 103) şeklinde açıklamıştır. Her iki kitaptaki Türkiye Türkçesine aktarılan metinlerin benzer olduğu görülmektedir.

Metnin Şekil 5 ve Şekil 6’daki yazımı karşılaştırıldığında Şekil 5’te “چَنكَار” biçiminde “چ” harfi ile yazılan “çoçunkâr” sözünün Şekil 4’te “چَنكَار” hâlinde “ج” ile yazıldığı tespit edilmiştir. Bu bulgunun dışında Şekil 5’teki metinde birkaç hareket kullanılmamıştır. Şekil 5’teki

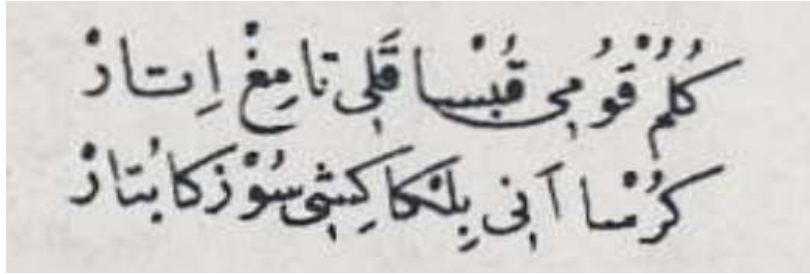
metnin dörtlük olduğunu göstermek için iek işareti kullanıldığı, şekil 6'daki metinde de işaret yerine boşluk bırakıldığı tespit edilmiştir.

Dvnu Lugti't-Türk'te "قوم" (km) maddesinde yer alan metin rneği *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında kullanılan, *Dvnu Lugti't-Türk*'ten alınan dördüncü metindir. Bu metin şekil 7'de gösterilmiştir.



şekil 7: Türk Edebiyatı Numuneleri Kitabında Kullanılan Dördüncü Metin

Dvnu Lugti't-Türk'ten *Beyitler* başlığı altında kullanılan ve şekil 7'de gösterilen dördüncü metin *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında "Ne zaman gülmek (glek) dalgası kopsa duvarı iter / bunu akıllı bir kimse görse sözümü tasdik eder." (s. 26) hlinde Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Bu metnin Atalay tarafından hazırlanan *Dvnu Lugti't-Türk Tercümesi III* (1941) isimli kitapta yer alan hli şekil 8'de gösterilmiştir.

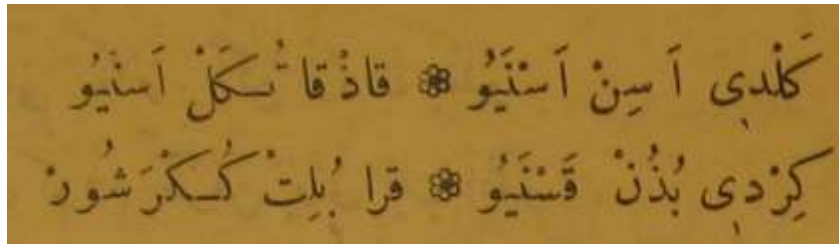


şekil 8: Dördüncü Metnin *Dvnu Lugti't-Türk Tercümesi III*'teki Hli

şekil 8'deki metni Atalay (1941) "Gönlümün dalgası yükselse evimi nasıl iter, onu akıllı bir insan görse sözüme inanır." (s. 137) şeklinde Türkiye Türkçesine aktarmıştır. Atalay (1941) bu metni parantez içinde "Gönlüm dalgalansa kşkmn duvarına çarparak sanki onu yerinden oynatır ve iter. Akıllı başında bir adam bunu görürse szmn doğruluğuna inanır." (s. 137) sözleriyle açıklamıştır.

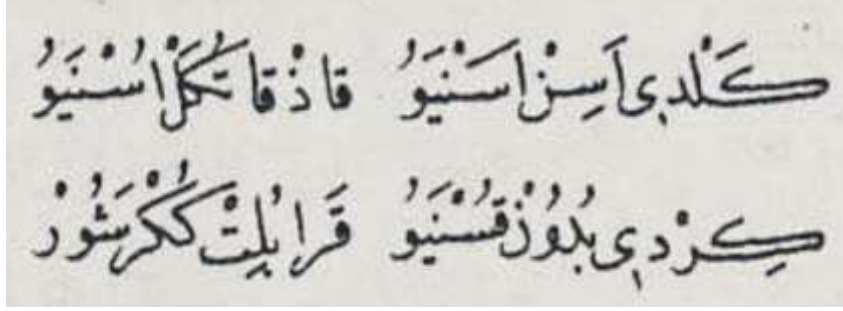
Metnin şekil 7 ve şekil 8'deki yazımı karşılaştırıldığında şekil 7'deki metinde birkaç hareketin olmadığı grlmştir.

Dvnu Lugti't-Türk'te "ككړشدي" (kkreşdi) maddesinde yer alan metin rneği *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında kullanılan, *Dvnu Lugti't-Türk*'ten alınan beşinci metindir. şekil 9'da gösterilen bu metin 4+3 duraklı, 7'li hece vezni ile yazılmıştır.



şekil 9: Türk Edebiyatı Numuneleri Kitabında Kullanılan Beşinci Metin

Dîvânu Lugâti't-Türk'ten Beyitler başlığı altında kullanılan ve Şekil 9'da gösterilen beşinci metin *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında "Rüzgâr eserek geldi, tipiye büsbütün benzedi / ahali titremeğe başladı, kara bulut kükreşiyor." (s. 21) sözleriyle Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Bu metnin Atalay tarafından hazırlanan *Dîvânu Lugâti't-Türk Tercümesi II* (1940) isimli kitapta yer alan hâli Şekil 10'da gösterilmiştir.

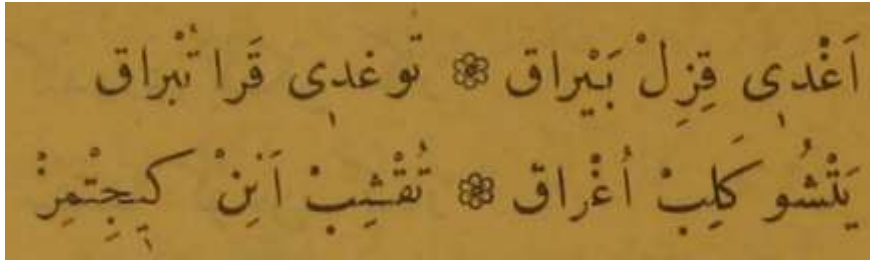


Şekil 10: Beşinci Metnin Dîvânu Lugâti't-Türk Tercümesi II'deki Hâli

Atalay (1940) Şekil 10'daki metni "Esinti eserek geldi, bu büsbütün kar esintisine benziyordu. Halk titreşerek girdi, kara bulutlar kükreşir." (s. 223) hâlinde Türkiye Türkçesine aktarmış; bu metni parantez içinde "Baharı anlatarak diyor ki rüzgâr eserek geldi, bu kar tipisine benziyordu. Halk soğuktan titreşti ve siyah bulutlar kükredi." (s. 223) sözleriyle açıklamıştır.

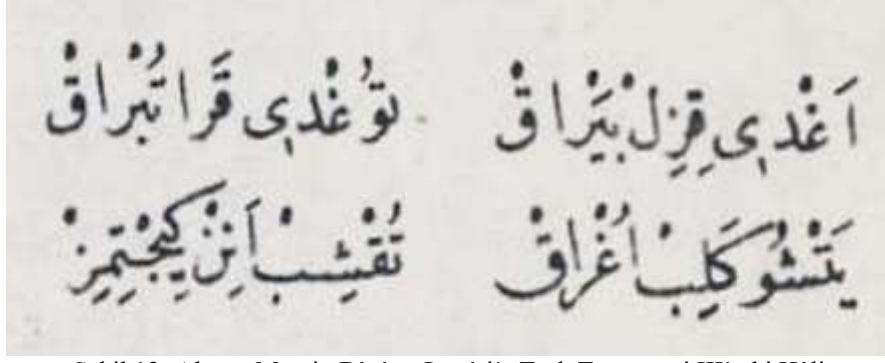
Metnin Şekil 9 ve Şekil 10'daki yazımı karşılaştırıldığında *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında metnin dörtlük olduğunu göstermek için çiçek işareti kullanıldığı, Şekil 10'daki metinde de işaret yerine boşluk bırakıldığı görülmüştür. Bunun dışında herhangi bir yazım farkı belirlenememiştir.

Dîvânu Lugâti't-Türk'te "توغدی" (toğdı) maddesinde yer alan metin örneği *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında kullanılan, *Dîvânu Lugâti't-Türk'ten* alınan altıncı metindir. Şekil 11'de gösterilen bu metin 4+3 duraklı, 7'li hece vezni ile yazılmıştır.



Şekil 11: Türk Edebiyatı Numuneleri Kitabında Kullanılan Altıncı Metin

Dîvânu Lugâti't-Türk'ten Beyitler başlığı altında kullanılan ve Şekil 11'de gösterilen altıncı metin *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında Türkiye Türkçesine şu şekilde aktarılmıştır: "Kızıl bayrak yükseldi, kara toprak tozdu / Oğrak kabilesi bize yetişegeldi, tutuşup çarpıştık ve andan dolayı geciktik." (s. 21). Bu metnin Atalay tarafından hazırlanan *Dîvânu Lugâti't-Türk Tercümesi III* (1941) isimli kitapta yer alan hâli Şekil 12'de gösterilmiştir.

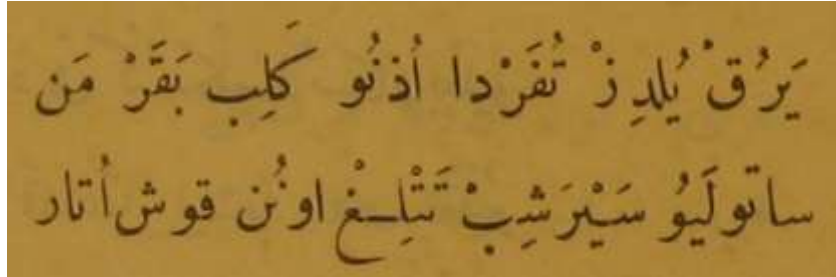


Şekil 12: Altıncı Metnin Dîvânu Lugâti't-Türk Tercümesi III'teki Hâli

Şekil 12'deki metni Atalay (1941) “Kızıl bayrak yükseldi, kara toprak havalandı, Oğraklar yetişip geldi, savaş yapıp onun için geciktik.” (s. 183) olarak Türkiye Türkçesine aktarmış; parantez içinde bu metni “Müslümanların kızıl bayrağı yükseldi. Kara toz göklere ağıdı. Bize Oğrak binicileri de gelip katıştı, birlikte savaş yaptık. Onun için dönmekte geciktik.” (s. 183) cümleleriyle açıklamıştır.

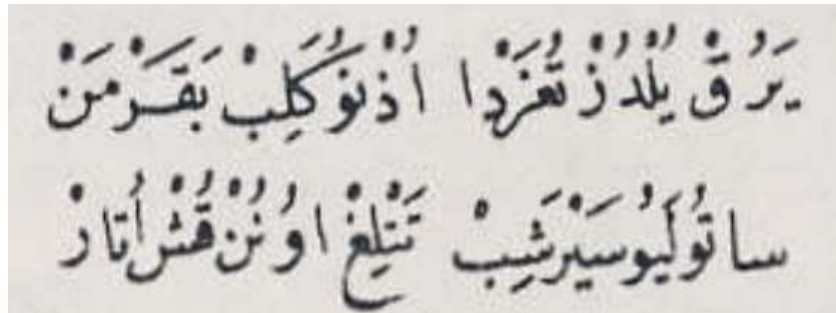
Metnin Şekil 11 ile Şekil 12'deki yazımı karşılaştırıldığında *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında metnin dörtlük olduğunu göstermek için çiçek işareti kullanıldığı, Şekil 12'deki metinde de işaret yerine boşluk bırakıldığı görülecektir. Bunun dışında iki metin arasında herhangi bir fark yoktur.

Dîvânu Lugâti't-Türk'te “سیرشدی” (sayraşdı) maddesinde yer alan metin örneği *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında kullanılan, *Dîvânu Lugâti't-Türk*'ten alınan yedinci metindir. Bu metin Şekil 13'te gösterilmiştir.



Şekil 13: Türk Edebiyatı Numuneleri Kitabında Kullanılan Yedinci Metin

Dîvânu Lugâti't-Türk'ten *Beyitler* başlığı altında kullanılan ve Şekil 13'te gösterilen yedinci metin *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında “Parlak yıldız toğanda uyanıp bakarım. Kuşların tatlı bir sesle ötüştüklerini dinlerim.” (s. 21) sözleriyle dönemin Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Bu metnin Atalay tarafından hazırlanan *Dîvânu Lugâti't-Türk Tercümesi III* (1941) isimli kitapta yer alan hâli Şekil 14'te gösterilmiştir.

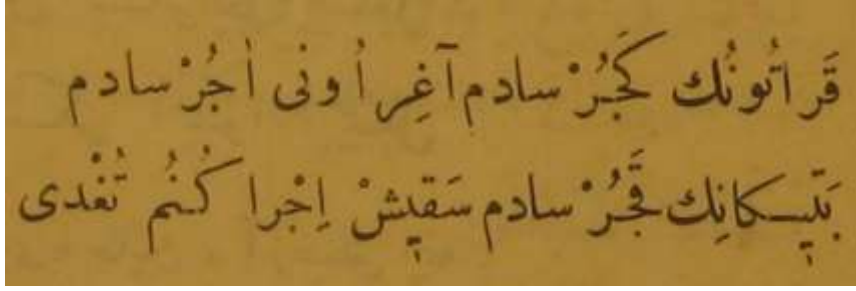


Şekil 14: Yedinci Metnin Dîvânu Lugâti't-Türk Tercümesi III'teki Hâli

Şekil 14'teki metni Atalay (1941) "Parlak yıldız doğduğunda uyanıp gelir bakarım. Kuşlar gevezelik yapıp tatlı sesle ötüşerek şakırlar." (s. 194) cümleleriyle Türkiye Türkçesine aktarmış, bu metni parantez içinde "Parlak yıldız doğduğunda uykudan uyanır, ağaçlara bakarım ve kuşların tatlı seslerle ötüşünü işitirim." (s. 194) sözleriyle açıklamıştır.

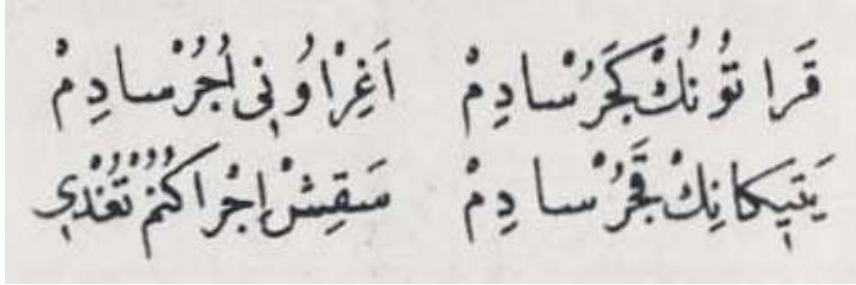
Metnin Şekil 13 ile Şekil 14'teki yazımı karşılaştırıldığında *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında birkaç hareketin kullanılmadığı tespit edilmiştir. Bunun dışında iki metin arasında herhangi bir yazım farkı yoktur.

Dîvânu Lugâti 't-Türk'te "سادى" (sâdı) maddesinde yer alan metin örneği *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında kullanılan, *Dîvânu Lugâti 't-Türk*'ten alınan sekizinci metindir. Bu metin Şekil 15'te gösterilmiştir.



Şekil 15: Türk Edebiyatı Numuneleri Kitabında Kullanılan Sekizinci Metin

Dîvânu Lugâti 't-Türk'ten *Beyitler* başlığı altında kullanılan ve Şekil 15'te gösterilen sekizinci metin *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında "Kara geceyi geçirdim, ağır uykuyu uçurdum. Benât nakış yıldızlarını saydım. Sağış yani saymak içinde güneş doğdu." (s. 21) biçiminde dönemin Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Bu metnin Atalay tarafından hazırlanan *Dîvânu Lugâti 't-Türk Tercümesi III* (1941) isimli kitapta yer alan hâli Şekil 16'da gösterilmiştir.

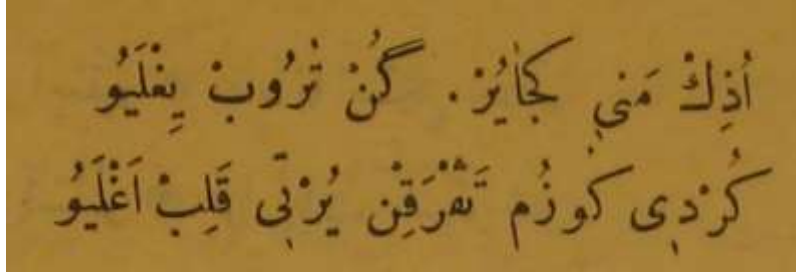


Şekil 16: Sekizinci Metnin *Dîvânu Lugâti 't-Türk Tercümesi III*'teki Hâli

Şekil 16'daki metni Atalay (1941) "Karanlık gecenin geçmesini diledim, ağır uykuyu uçurmak istedim; Yedikardeş yıldızını kaçır kere saydım, sayarken güneşim doğdu." (s. 247) cümlesiyle Türkiye Türkçesine aktarmış; bu metni de parantez içinde "Karanlık gecenin geçmesini, ağır uykunun uçmasını istedim; Yedikardeşler yıldızının dönüşünü defalarca saydım. Ben sayarken günümün güneşi doğdu." (s. 247) sözleriyle açıklamıştır.

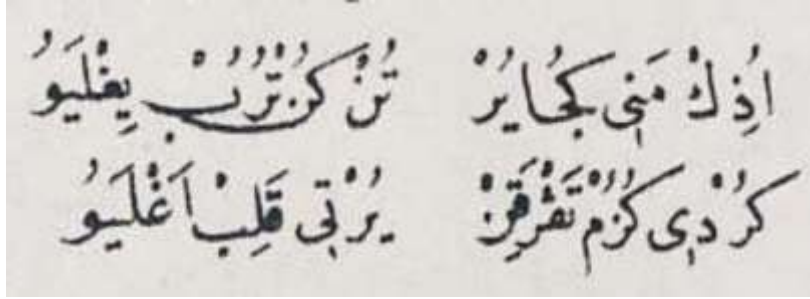
Metnin Şekil 15 ile Şekil 16'daki yazımı karşılaştırıldığında *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında birkaç hareketin kullanılmadığı tespit edilmiştir. Bunun dışında iki metin arasında herhangi bir yazım farkı görülmemiştir.

Dîvânu Lugâti 't-Türk'te "كجادی" (kücedi) maddesinde yer alan metin örneği *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında kullanılan, *Dîvânu Lugâti 't-Türk*'ten alınan dokuzuncu metindir. Bu metin Şekil 17'de gösterilmiştir.



Şekil 17: Türk Edebiyatı Numuneleri Kitabında Kullanılan Dokuzuncu Metin

Dîvânu Lugâti't-Türk'ten Beyitler başlığı altında kullanılan ve Şekil 17'de gösterilen dokuzuncu metin *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında “İştîyak beni üzüyor. Gece gündüz durup ağlamaktayım. Gözüm onun yurdunun enkazını gördü, yurdunun boşalıp kaldığını gördü.” (s. 22) olarak Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Bu metnin Atalay tarafından hazırlanan *Dîvânu Lugâti't-Türk Tercümesi III* (1941) isimli kitapta yer alan hâli Şekil 18'de gösterilmiştir.



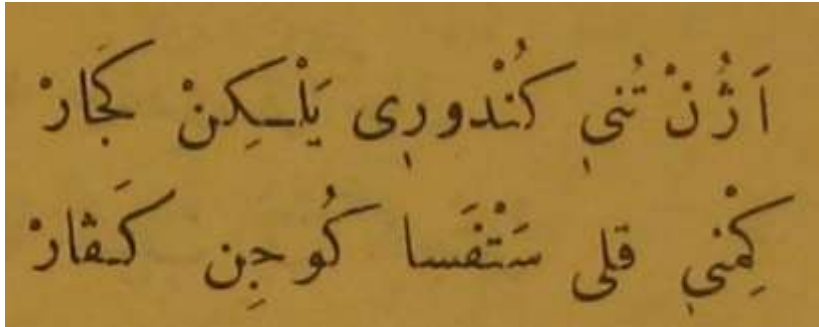
Şekil 18: Dokuzuncu Metnin Dîvânu Lugâti't-Türk Tercümesi III'teki Hâli

Şekil 18'deki metni Atalay (1941) “Aşk bana zulmediyor, gece gündüz durup ağlayarak gözüm onun davrandığını gördü, yurdu boş kalarak.” (s. 258) şeklinde Türkiye Türkçesine aktarmış, parantez içinde “Gece gündüz durup ağlayarak gözüm onun davrandığı, yurdunun boş kaldığını görerek aşk bana zulmediyor.” (s. 258) sözleriyle açıklamıştır.

Türk Edebiyatı Numuneleri (1926) kitabında “İştîyak beni üzüyor.” olarak Türkiye Türkçesine aktarılan “üdik meni köçâyür” sözünü Atalay (1941) “Aşk bana zulmediyor.” sözüyle aktarmıştır.

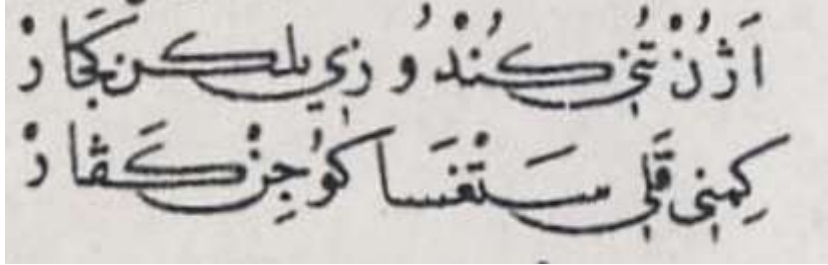
Metnin Şekil 17 ile Şekil 18'deki yazımı karşılaştırıldığında herhangi bir yazım farkı tespit edilememiştir.

Dîvânu Lugâti't-Türk'te “ستغادی” (satğâdı) maddesinde yer alan metin örneği *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında kullanılan, *Dîvânu Lugâti't-Türk'ten* alınan onuncu metindir. Bu metin Şekil 19'da gösterilmiştir.



Şekil 19: Türk Edebiyatı Numuneleri Kitabında Kullanılan Onuncu Metin

Dîvânu Lugâti't-Türk'ten Beyitler başlığı altında kullanılan, Şekil 19'da gösterilen onuncu metin *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında “Feleğin gecesi, gündüzü misafirdir geçer. Kimi ne zaman hesaba çekse onun gücünü, kuvvetini gevretir.” (s. 22) hâlinde Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Bu metnin Atalay tarafından hazırlanan *Dîvânu Lugâti't-Türk Tercümesi III* (1941) isimli kitapta yer alan hâli Şekil 20'de gösterilmiştir.

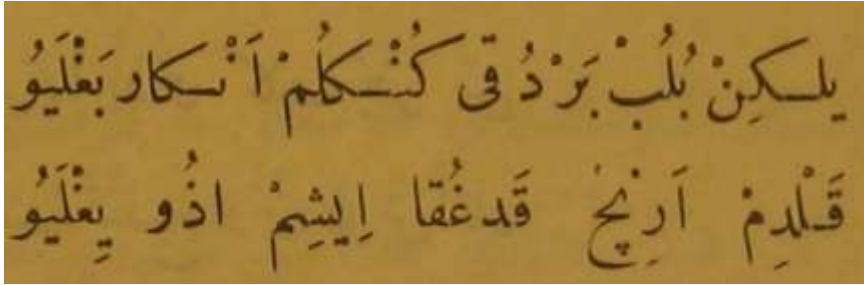


Şekil 20: Onuncu Metnin Dîvânu Lugâti't-Türk Tercümesi III'teki Hâli

Şekil 20'deki metni Atalay (1941) “Açının gecesi, gündüzü konuk olarak geçer, kimin üzerinde uğrarsa onun kuvvetini gevşetir.” (s. 288) sözleriyle Türkiye Türkçesine aktarmış; bu metni parantez içinde “Zamanın günleri ve geceleri misafir olarak geçer; o, bir kimsenin üzerine uğrasa, basıp geçse onu zayıflatır.” (s. 288) sözleriyle açıklamıştır.

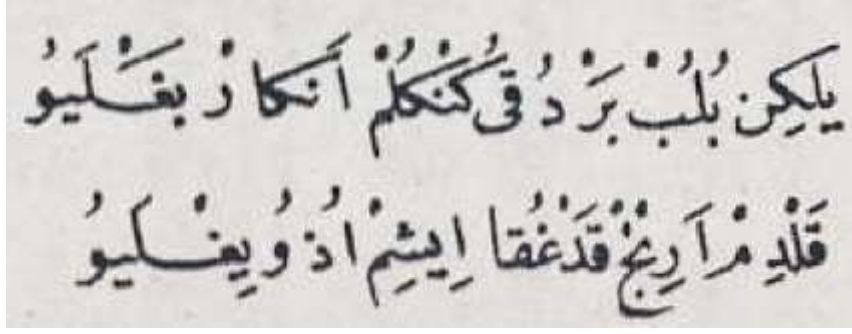
Metnin Şekil 19 ile Şekil 20'deki yazımı karşılaştırıldığında herhangi bir yazım farkı görülmemiştir.

Dîvânu Lugâti't-Türk'te “يغلادی” (yığladı) maddesinde yer alan metin örneği *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında kullanılan, *Dîvânu Lugâti't-Türk'ten* alınan on birinci metindir. Bu metin Şekil 21'de gösterilmiştir.



Şekil 21: Türk Edebiyatı Numuneleri Kitabında Kullanılan On Birinci Metin

Dîvânu Lugâti't-Türk'ten Beyitler başlığı altında kullanılan, Şekil 21'de gösterilen on birinci metin *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında şu hâlde Türkiye Türkçesine aktarılmıştır: “Yolcu (misafir) olup gitti. Gönüm ona bağlanarak belki kaygı için, dostumun arkası sıra ağlamak için kaldım.” (s. 22). Bu metnin Atalay tarafından hazırlanan *Dîvânu Lugâti't-Türk Tercümesi III* (1941) isimli kitapta yer alan hâli Şekil 22'de gösterilmiştir.

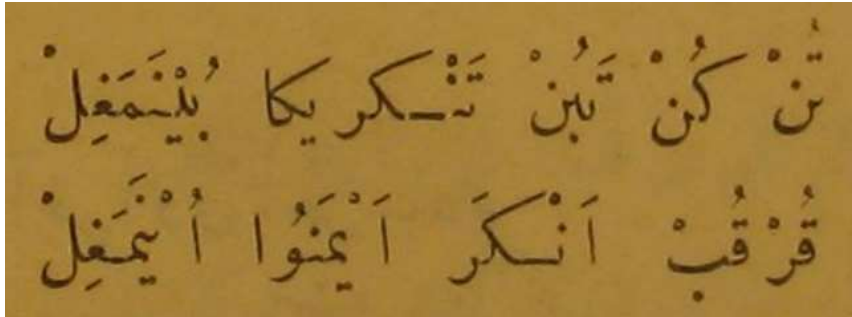


Şekil 22: On Birinci Metnin Dîvânu Lugâti't-Türk Tercümesi III'teki Hâli

Şekil 22'deki metni Atalay şu cümlelerle Türkiye Türkçesine aktarmıştır: “Misafir olup sevgilim gitti, gönlümü ona bağladım. Kaygıda kaldım, işim arkasından ağlamaktır.” (1941, s. 309). Bu metni parantez içinde “Sevgilim misafir olarak gitti hâlbuki ben gönlümü onun sevgisine bağladım. Sanki ben, o gittikten sonra kaygı içinde kaldım ve arkadaşımın arkasından ağlarım.” (s. 309) sözleriyle açıklamıştır.

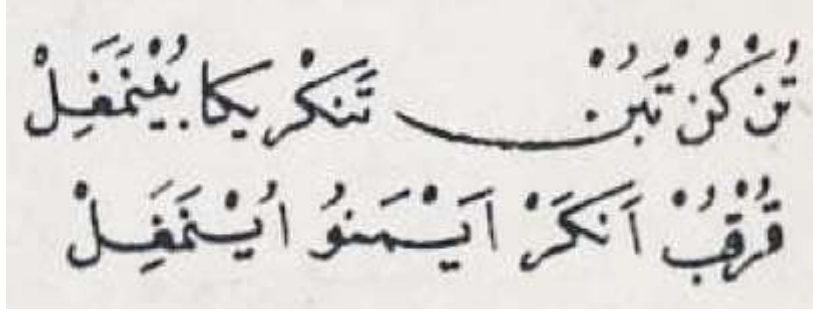
Metnin Şekil 21 ile Şekil 22'deki yazımı karşılaştırıldığında “erinç” sözcüğünün yazımında bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sözcük Şekil 21'deki metinde “رنج” biçiminde “ج” harfiyle yazılırken Şekil 22'deki metinde “رنج” biçiminde “ج” harfiyle yazılmıştır. Şekil 21'de birkaç harenin kullanılmadığı belirlenmiştir. Bunların dışında her iki metin arasında yazım farkı olmadığı tespit edilmiştir.

Dîvânu Lugâti't-Türk'te “تنكري” (tengri) maddesinde yer alan metin örneği *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında kullanılan, *Dîvânu Lugâti't-Türk*'ten alınan on ikinci metindir. Bu metin Şekil 23'te gösterilmiştir.



Şekil 23: Türk Edebiyatı Numuneleri Kitabında Kullanılan On İkinci Metin

Dîvânu Lugâti't-Türk'ten *Beyitler* başlığı altında kullanılan, Şekil 23'te gösterilen on ikinci metin *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında “Gece gündüz tanrıya tapın, azgınlık etme. / Ondandır kork. Ondandır utanarak, çekinerek oynama.” (s. 22) sözleriyle Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Bu metnin Atalay tarafından hazırlanan *Dîvânu Lugâti't-Türk Tercümesi III* (1941) isimli kitapta yer alan hâli Şekil 24'te gösterilmiştir.



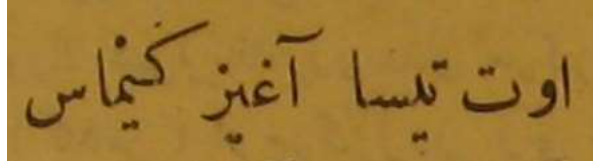
Şekil 24: On İkinci Metnin Dîvânu Lugâti't-Türk Tercümesi III'teki Hâli

Şekil 24'teki metni Atalay (1941) “Gece gündüz tapın Tanrı’ya, boyun çekme, ondan korkup çekinerek oynama.” (s. 377) sözleriyle Türkiye Türkçesine aktarmış, bu metni parantez içinde “Gece gündüz Ulu Tanrı’ya ibadet et, dik başlılık etme, Tanrı’dan çekin ve kork, oynama, utan.” (s. 377) sözleriyle açıklamıştır.

Metnin Şekil 23 ile Şekil 24'teki yazımı karşılaştırıldığında herhangi bir yazım farkı tespit edilememiştir.

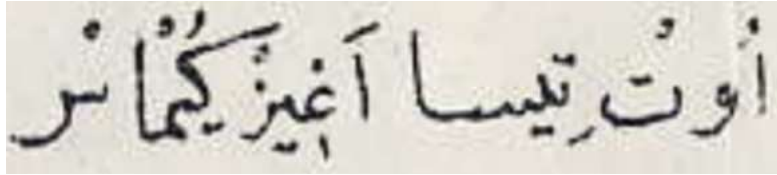
3.2. Savlardan Numune Başlığı Altındaki Metinler

Dîvânu Lugâti't-Türk'te “اوت” (ot) maddesinde yer alan sav örneği *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında kullanılan, *Dîvânu Lugâti't-Türk*'ten alınan birinci savdır. Bu sav Şekil 25'te gösterilmiştir.



Şekil 25: Türk Edebiyatı Numuneleri Kitabında Kullanılan Birinci Sav

Savlardan Numune başlığı altında kullanılan, Şekil 25'te gösterilen birinci sav *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında “Ateş demekle ağız yanmaz.” (s. 23) sözüyle Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Bu savın Atalay tarafından hazırlanan *Dîvânu Lugâti't-Türk Tercümesi I* (1939) isimli kitapta yer alan hâli Şekil 26'da gösterilmiştir.

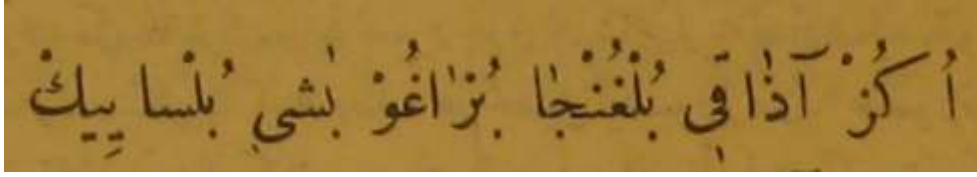


Şekil 26: Birinci Savın Dîvânu Lugâti't-Türk Tercümesi I'deki Hâli

Şekil 26'daki savı Atalay (1939) “Ateş demekle ağız yanmaz.” (s. 43) sözüyle Türkiye Türkçesine aktarmış, “Bu sav, söylediği sözden cayan kimse için söylenir.” (s. 43) cümlesiyle savın kullanımına ilişkin bilgi vermiştir.

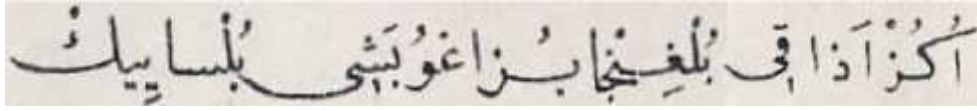
Savın Şekil 25 ile Şekil 26'daki yazımı karşılaştırıldığında *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında harekenin kullanılmadığı tespit edilmiştir. Bunun dışında iki metin arasında herhangi bir yazım farkı yoktur.

Dîvânu Lugâti't-Türk'te “أكز” (öküz) maddesinde yer alan sav örneği *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında kullanılan, *Dîvânu Lugâti't-Türk*'ten alınan ikinci savdır. Bu sav Şekil 27'de gösterilmiştir.



Şekil 27: Türk Edebiyatı Numuneleri Kitabında Kullanılan İkinci Sav

Savlardan Numune başlığı altında kullanılan, Şekil 27'de gösterilen ikinci sav *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) isimli kitapta “Öküz ayağı olmaktan buzağı başı olmak daha iyidir.” (s. 23) sözleriyle Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Bu savın Atalay tarafından hazırlanan *Dîvânu Lugâti't-Türk Tercümesi I* (1939) isimli kitapta yer alan hâli Şekil 28'de gösterilmiştir.

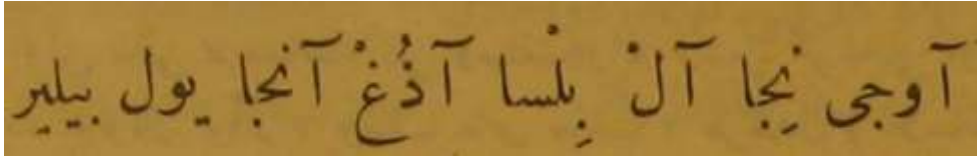


Şekil 28: İkinci Savın Dîvânu Lugâti't-Türk Tercümesi I'deki Hâli

Şekil 28'deki savı Atalay (1939) “Öküz ayağı olacağına buzağı başı olmak daha iyidir.” (s. 59) hâlinde Türkiye Türkçesine aktarılmış, “Bu sav başlı başına bulunmak, başkasına uyuntu olmaktan yeğdir, diyecek yerde kullanılır.” (s. 59) sözleriyle savın kullanımına ilişkin bilgi vermiştir.

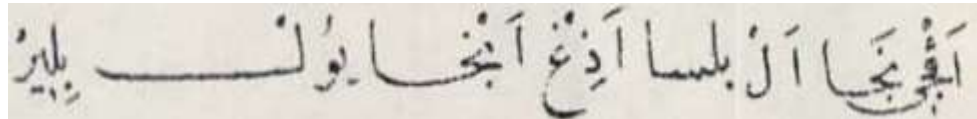
Savın Şekil 27 ile Şekil 28'deki yazımı karşılaştırıldığında *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında birkaç hareketin kullanılmadığı görülmüştür. Bunun dışında iki metin arasında herhangi bir yazım farkı yoktur.

Dîvânu Lugâti't-Türk'te “اذغ” (adıg) maddesinde yer alan sav örneği *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında kullanılan, *Dîvânu Lugâti't-Türk*'ten alınan üçüncü savdır. Bu sav Şekil 29'da gösterilmiştir.



Şekil 29: Türk Edebiyatı Numuneleri Kitabında Kullanılan Üçüncü Sav

Savlardan Numune başlığı altında kullanılan, Şekil 29'da gösterilen üçüncü sav *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında Türkiye Türkçesine aktarılmış hâli şu şekildedir: “Avcı ne kadar hile bilse ayı o kadar yol bilir.” (s. 23). Bu savın Atalay tarafından hazırlanan *Dîvânu Lugâti't-Türk Tercümesi I* (1939) isimli kitapta yer alan hâli Şekil 30'da gösterilmiştir.



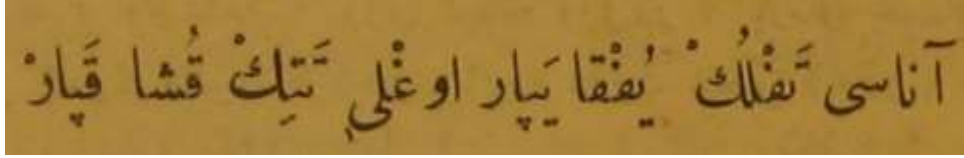
Şekil 30: Üçüncü Savın Dîvânu Lugâti't-Türk Tercümesi I'deki Hâli

Şekil 30'daki savı Atalay (1939) bu savı şu şekilde Türkiye Türkçesine aktarmıştır: “Avcı ne kadar al bilirse ayı da o kadar yol bilir.” (s. 63). Atalay (1939) parantez içinde “Avcı ne kadar

av hileleri bilirse ayı da o kadar kaçacak yolları bilir.” (s. 63) sözleriyle savı açıklamış, “Bu sav, iki kurnaz kişinin karşılaştıkları zaman söylenir.” (s. 63) sözleriyle de savın kullanımına ilişkin bilgi vermiştir.

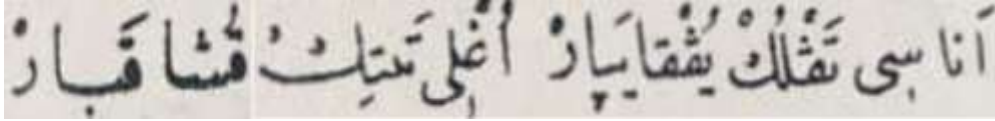
Savın Şekil 29 ile Şekil 30’daki yazımı karşılaştırıldığında *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında birkaç hareketin kullanılmadığı tespit edilmiştir. Bunun dışında “avcı” sözcüğü Şekil 29’da “أوجى” biçiminde “و” harfiyle, Şekil 30’da “افجى” biçiminde “ف” ile yazılmıştır. Bunlardan başka iki metin arasında herhangi bir yazım farkı tespit edilmemiştir.

Dîvânu Lugâtî’t-Türk’te “يُفْكَ” (yufka) maddesinde yer alan sav örneği *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında kullanılan, *Dîvânu Lugâtî’t-Türk*’ten alınan dördüncü savdır. Bu sav Şekil 31’de gösterilmiştir.



Şekil 31: Türk Edebiyatı Numuneleri Kitabında Kullanılan Dördüncü Sav

Savlardan Numune başlığı altında kullanılan, Şekil 31’de gösterilen dördüncü sav *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında “Anası hünerli yufka yapar, oğlu tetik davranıp ikişer ikişer kapar.” (s. 23) şeklinde Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Bu savın Atalay tarafından hazırlanan *Dîvânu Lugâtî’t-Türk Tercümesi III* (1941) isimli kitapta yer alan hâli Şekil 32’de gösterilmiştir.

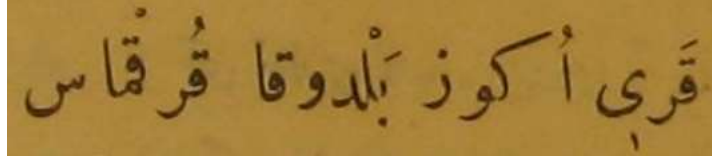


Şekil 32: Dördüncü Savın *Dîvânu Lugâtî’t-Türk Tercümesi III*’teki Hâli

Şekil 32’deki savı Atalay (1941) “Anası tülek, kurnaz, yufkayı ince yapar, oğlu tetik, zeyrek, çift kapar.” (s. 33-34) hâlinde Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Bu sav parantez içinde “Anası kurnazlıkla çocuğunu aldatarak ekmeği ince yapar, çocuk da zeyrektir, yufkayı ikişer kapar.” (s. 34) sözleriyle açıklamış; “Bu sav, iki akıllının karşılaştığı zaman söylenir.” (s. 34) sözleriyle de savın kullanımına ilişkin bilgi vermiştir.

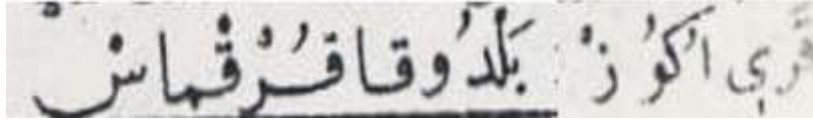
Savın Şekil 31 ile Şekil 32’deki yazımları karşılaştırıldığında *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında birkaç hareketin kullanılmadığı görülmektedir. Bunun dışında “teflük, yufka, oğul, kapar” sözlerinin yazımında farklar vardır. Şekil 31’deki metinde “teflük” (تفلک) şeklinde “ف” harfiyle yazılırken Şekil 32’deki metinde “tewlük” (تفلک) şeklinde “ف” harfiyle yazılmıştır. Şekil 31’deki metinde “yufka” (يفقا) şeklinde “ف” harfiyle yazılırken Şekil 33’deki metinde “yuwka” (يُفْكَ) şeklinde “ف” harfiyle yazılmıştır. Şekil 31’de “اوغلى” şeklinde yazılan “oğlu” sözcüğünde “o” sesi için elif ve vav (و) harfleri kullanılırken Şekil 32’de (أغلى) şeklinde elif harfinin üzerinde ötre (أ) kullanılarak yazıldığı tespit edilmiştir. Şekil 31’deki metinde “kabar” (قبار) şeklinde “ب” harfiyle yazılırken Şekil 32’de “kabar” (قبار) şeklinde “ب” harfiyle yazılmıştır.

Dîvânu Lugâtî’t-Türk’te “قرقدى” (korkdı) maddesinde yer alan sav örneği *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında kullanılan, *Dîvânu Lugâtî’t-Türk*’ten alınan beşinci savdır. Bu sav Şekil 33’te gösterilmiştir.



Şekil 33: Türk Edebiyatı Numuneleri Kitabında Kullanılan Beşinci Sav

Savlardan *Numune* başlığı altında kullanılan, Şekil 33'te gösterilen beşinci sav *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında “Kart öküz baltadan korkmaz.” (s. 23) sözleriyle Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Bu savın Atalay tarafından hazırlanan *Dîvânu Lugâti't-Türk Tercümesi III* (1941) isimli kitapta yer alan hâli Şekil 34'te gösterilmiştir.

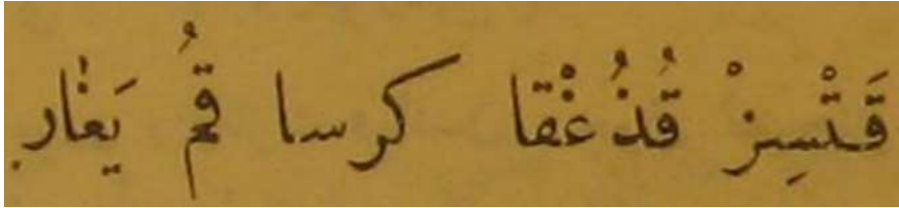


Şekil 34: Beşinci Savın Dîvânu Lugâti't-Türk Tercümesi III'teki Hâli

Şekil 34'teki savı Atalay (1941) “Yaşlı öküz baltadan korkmaz.” (s. 422) sözüyle Türkiye Türkçesine aktarmış, “Bu sav, alıştığı şeyle korkutulmak istenen bir kimseye söylenir çünkü o kimse, koca öküzün baltaya alıştığı gibi o, korkutulan nesneye alışmıştır.” (s. 422) sözleriyle savın kullanımıyla ilgili bilgi vermiştir. *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında “kari” (قَرِي) sözcüğü “kart” olarak Türkiye Türkçesine aktarılırken bu sözcüğü Atalay (1941) “yaşlı” olarak aktarmıştır.

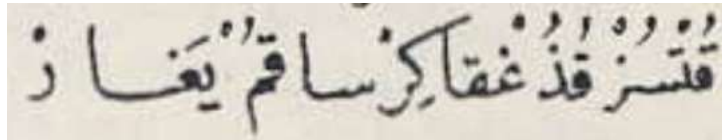
Savın Şekil 33 ile Şekil 34'teki yazımı karşılaştırıldığında *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında harekenin kullanılmadığı tespit edilmiştir. Bunun dışında iki metin arasında herhangi bir yazım farkı yoktur.

Dîvânu Lugâti't-Türk'te “قَتْسُزْ” (kutsuz) maddesinde yer alan sav örneği *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında kullanılan, *Dîvânu Lugâti't-Türk*'ten alınan altıncı savdır. Bu sav Şekil 35'te gösterilmiştir.



Şekil 35: Türk Edebiyatı Numuneleri Kitabında Kullanılan Altıncı Sav

Savlardan *Numune* başlığı altında kullanılan, Şekil 35'te gösterilen altıncı sav *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında “Talihsiz kuyuya girse kum yağar.” (s. 23) cümlesiyle Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Bu savın Atalay tarafından hazırlanan *Dîvânu Lugâti't-Türk Tercümesi I* (1939) isimli kitapta yer alan hâli Şekil 36'da gösterilmiştir.



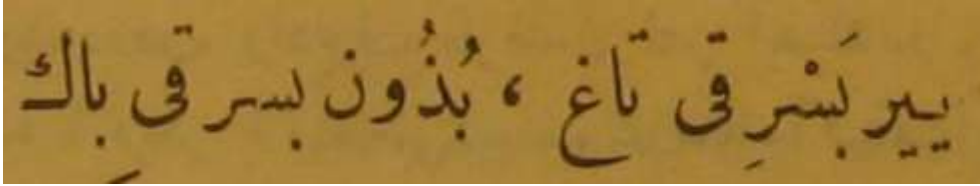
Şekil 36: Altıncı Savın Dîvânu Lugâti't-Türk Tercümesi I'deki Hâli

Şekil 36'daki savı Atalay (1939) şu hâlde Türkiye Türkçesine aktarmıştır: “Uğursuz kuyuya girse kum yağar, kuyu kurur.” (s. 445-456). “kutsuz” (قَتْسُزْ) sözü *Türk Edebiyatı*

Numuneleri (1926) kitabında “talihsiz” olarak Türkiye Türkçesine aktarılırken Atalay (1939) bu sözü “uğursuz” olarak aktarmıştır.

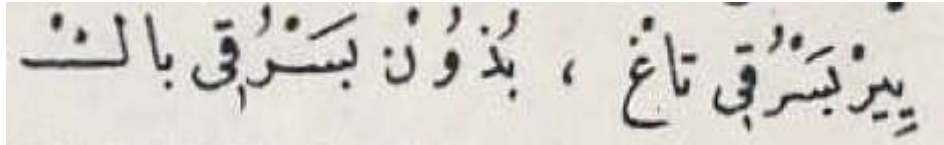
Savın Şekil 35 ile Şekil 36’daki yazımı karşılaştırıldığında *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında birkaç hareketin kullanılmadığı, savın ilk sözcüğünde Şekil 35’te “katsız” Şekil 36’da “kutsuz” okutacak şekilde hareke kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun dışında iki metin arasında herhangi bir yazım farkı yoktur.

Dîvânu Lugâti’t-Türk’te “بسرُق” (basruk) maddesinde yer alan sav örneği *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında kullanılan, *Dîvânu Lugâti’t-Türk*’ten alınan yedinci savdır. Bu sav Şekil 37’de gösterilmiştir.



Şekil 37: Türk Edebiyatı Numuneleri Kitabında Kullanılan Yedinci Sav

Savlardan Numune başlığı altında kullanılan, Şekil 37’de gösterilen yedinci sav *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında “Yer baskısı dağ, millet baskısı beydir.” (s. 23) sözüyle Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Bu savın Atalay tarafından hazırlanan *Dîvânu Lugâti’t-Türk Tercümesi I* (1939) isimli kitapta yer alan hâli Şekil 38’de gösterilmiştir.

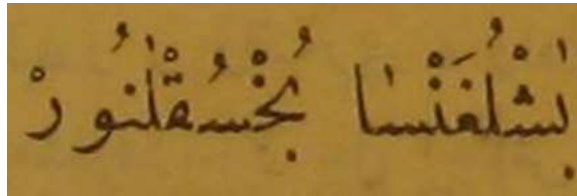


Şekil 38: Yedinci Savın Dîvânu Lugâti’t-Türk Tercümesi I’deki Hâli

Şekil 38’deki savı Atalay (1939) tarafından “Yer baskısı dağ, insanların baskısı da beydir çünkü insanları tutan onlardır.” (s. 466) cümlesiyle Türkiye Türkçesine aktarılmıştır.

Savın Şekil 37 ile Şekil 38’deki yazımları karşılaştırıldığında *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında birkaç hareketin kullanılmadığı tespit edilmiştir. Bunun dışında iki metin arasında herhangi bir yazım farkı yoktur.

Dîvânu Lugâti’t-Türk’te “بشَلْغَلْدِي” (boşlağlandı) maddesinde yer alan sav örneği *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında kullanılan, *Dîvânu Lugâti’t-Türk*’ten alınan sekizinci savdır. Bu sav Şekil 39’da gösterilmiştir.



Şekil 39: Türk Edebiyatı Numuneleri Kitabında Kullanılan Sekizinci Sav

Savlardan Numune başlığı altında kullanılan, Şekil 39’da gösterilen sekizinci sav *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında “Hiddet edenin boynu bağlanır.” (s. 23) cümlesiyle Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Bu savın Atalay tarafından hazırlanan *Dîvânu Lugâti’t-Türk Tercümesi II* (1940) isimli kitapta yer alan hâli Şekil 40’ta gösterilmiştir.



Şekil 40: Sekizinci Savın Dîvânı Lugâti't-Türk Tercümesi II'deki Hâli

Şekil 40'taki savı Atalay (1940) "Kızan adamın eli boynuna bağlanır." (s. 272) olarak Türkiye Türkçesine aktarmış, "Bu sav yalnız kendi fikrince hareket etmek isteyen kimse için kullanılır." (s. 272) sözleriyle de savın kullanımına ilişkin bilgi vermiştir.

Savın Şekil 39 ile Şekil 40'taki yazımı karşılaştırıldığında *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında hareketin kullanılmadığı tespit edilmiştir. Bunun dışında ilk sözcüğün Şekil 39'daki metinde "بَشَلْغَانْسَا" şeklinde "boşlugansa" Şekil 40'taki metinde "بَشَلْغَانْسَا" şeklinde "boşlağlansa" yazıldığı görülmektedir.

4. Sonuç

Dîvânı Lugâti't-Türk'ün elde kalan tek nüshasının, Kilisli Muallim Rifat tarafından üç cilt olarak matbu nüsha olarak hazırlanmış ve ilk iki cildinin 1917'de, üçüncü cildinin de 1919'da yayımlanmış ve eser üzerinde tercüme çalışmaları yapılmıştır. Eserin tercümesi Besim Atalay tarafından 1939 ile 1941 yılları arasında üç cilt hâlinde yayımlanmıştır. *Dîvânı Lugâti't-Türk*'ten örnek metinlerin ders kitaplarında kullanılmasına da 1926'da başlanmıştır.

Liselerin Türk edebiyatı tarihi dersinde kullanılması için Hasan Âli, Hammamizade İhsan ve Hıfzı Tevfik tarafından hazırlanan *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) isimli kitapta *Dîvânı Lugâti't-Türk*'ten alınan metinlerle kitap içeriği oluşturulmuştur. Bu içerik *Dîvânı Lugâti't-Türk* metinlerinin ders kitaplarında ilk kullanımıdır. Kitap içeriğinde on iki metin ile sekiz sav örneğinden oluşan *Dîvânı Lugâti't-Türk* metinleri kullanılmıştır. Bu metinler araştırmanın çalışma alanını oluşturmuştur.

Çalışma alanındaki metinlerin, Besim Atalay tarafından hazırlanan *Dîvânı Lugâti't-Türk Tercümesi* isimli kitaplardaki kullanımları karşılaştırılmış; metinlerin yazımı ve Türkiye Türkçesine aktarılışındaki benzer veya farklı yönleri ortaya konmuştur.

Araştırma verilerinden hareketle *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabındaki metinlerin yazımında hareketlerin daha az kullanıldığı belirlenmiştir. Kitabın harf devriminden önce yayımlanması, bu durumun nedeni olarak değerlendirilebilir.

Türk Edebiyatı Numuneleri (1926) kitabındaki metinlerin, Atalay'ın hazırladığı *Dîvânı Lugâti't-Türk Tercümesi* kitaplarındaki karşılıkları arasında "koçunkâr, erinç, avcı, teflûk, yufka, oğul, kapar, boşlağlansa" sözlerinin yazımında farklar tespit edilmiştir. Bu bulguların dışında kitaplardaki metinlerin yazımında fark görülmemiştir.

Türk Edebiyatı Numuneleri (1926) isimli kitapta dönemin Türkçesinde kullanılmayan çift dudak v'si (ف) tanımlanmıştır. Bu bulgu, çift dudak v'sinin kaydı bulunan ilk tanımı olması bakımından önemlidir.

Türk Edebiyatı Numuneleri (1926) kitabında *Dîvânı Lugâti't-Türk*'ten Beyitler başlığı altındaki metinlerin Türkiye Türkçesine aktarılışıyla Atalay'ın kitabındakiler benzer niteliktedir. Araştırmada incelenen üçüncü metinde geçen "آس" (âs) sözcüğü, *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında "et" sözcüğüyle Türkiye Türkçesine aktarılırken Atalay (1941) tarafından "leş"

olarak aktarılmıştır. Araştırmada incelenen dokuzuncu metinde geçen “üdik meni köçâyür” sözü *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında “İştıyak beni üzüyor.” (s. 22) olarak Türkiye Türkçesine aktarılırken Atalay (1941) “Aşk bana zulmediyor.” (s. 258) hâlinde aktarmıştır. Araştırmada bu bulguların dışında herhangi bir fark görülmemiştir. Atalay Türkiye Türkçesine aktarmalara ek olarak metinle ilgili açıklamalara da yer vermiştir.

Türk Edebiyatı Numuneleri (1926) kitabında *Savlardan Numune* başlığı altındaki metinlerin Türkiye Türkçesine aktarılışıyla Atalay’ın kitabındakiler de benzer niteliktedir. Araştırmada incelenen beşinci savda geçen “قرى” (karı) sözcüğünün Türkiye Türkçesine aktarılmasında fark tespit edilmiştir. Söz konusu sözcük *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında “kart” olarak Türkiye Türkçesine aktarılırken Atalay (1941) “yaşlı” olarak aktarmıştır. Araştırmada incelenen altıncı savda geçen “قتسز” (kutsuz) sözü *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında “katsız” okutacak şekilde harekelendirildiği ve bu sözün *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında “talihsiz” olarak Türkiye Türkçesine aktarılırken Atalay (1939) “uğursuz” olarak aktarmıştır. Bu bulguların dışında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabındaki içerikten farklı olarak Atalay, savların ne anlama geldiğini açıklamış, savların kullanımına ilişkin bilgilere de yer vermiştir.

Türk Edebiyatı Numuneleri (1926) kitabında kullanılan metinlerin, Atalay’ın hazırladığı *Dîvânu Lugâti’t-Türk Tercümesi* kitaplarındaki hâli arasında yazım ve Türkiye Türkçesine aktarılışı bakımından benzer niteliklerin olduğu, bu bulgulara göre de *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) kitabında kullanılan *Dîvânu Lugâti’t-Türk* metinlerinin tutarlı olduğu belirlenmiştir.

Kaynaklar

- Atalay, B. (1939). *Dîvânu Lugâti’t-Türk tercümesi I*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Atalay, B. (1940). *Dîvânu Lugâti’t-Türk tercümesi II*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Atalay, B. (1941). *Dîvânu Lugâti’t-Türk tercümesi III*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kâşgarlı Mahmud. (2005). *Dîvânü Lugâti’t-Türk*. (S. Erdi & S. Tuğba çev.). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- [Yücel], H. A., [Gönensay], H. T. & Hamamîzâde İhsan.(1926). *Türk edebiyatı numuneleri*. İstanbul: Millî Matbaa.
- Zülfikar, H. (2022). İçerik çözümlenmesi. *Sosyal Bilimler Ansiklopedisi*. TÜBİTAK: <https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/icerikcozumlemesi> [Erişim Tarihi: 27.11.2024]

Extended Abstract

One of the important works of Turkish language and culture, *Dîvânu Lugâti't-Turk*, written by Kashgarlı Mahmud, is of undeniable importance in terms of including pre-Islamic products. Written in Damascus in 1266, the only surviving copy is in Istanbul Millet Library. This copy was bought by Ali Emîrî Efendi in 1914, preventing the destruction of the work and adding it to the cultural heritage of the Turkish world. With the insistence of Ziya Gökalp and the support of Talat Pasha, Kilisli Muallim Rifat Bey transcribed the work in 1915. This work is registered in the Manuscripts section of the Istanbul Archeological Museum under number 1355. Rifat Bey prepared the first printed copy of the work in three volumes, the first two volumes of which were published in Rumi 1333 and the third volume in Rumi 1335 by Matbaa-i Âmire. With these publications, *Dîvânu Lugâti't-Turk* was introduced to the world of science and scientific studies on the book began.

The first translation of *Dîvânu Lugâti't-Turk* published in modern Turkish was prepared by Besim Atalay. The first volume of this publication titled *Dîvânu Lugâti't-Turk Tercümesi* was published in 1939, the second volume in 1940, the third volume in 1941, and the fourth volume with index in 1943 by the Turk Dil Kurumu (TDK).

Hasan Âli, Hammamizade İhsan and Hıfzı Tevfik prepared a book titled *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926), which was used in the history of Turkish literature course of high schools. In the book, the content about *Dîvânu Lugâti't-Turk* was prepared in three sections. In the first part, there is information about the author, content, discovery and publication of the work. In the second part, there are twelve pieces under the title of *Beyitler from Dîvânu Lugâti't-Turk* and these pieces are translated into the Turkish of the period. In the third section, eight examples of arguments are used under the title of *Samples from Arguments* and these texts are translated into the Turkish of the period. This is the first use of *Dîvânu Lugâti't-Turk* texts in textbooks.

This study was conducted to determine the consistency of the *Dîvânu Lugâti't-Turk* texts in the *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926). In line with this purpose, "Are the *Dîvânu Lugâti't-Turk* texts used in the *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) book compatible with the translations published later?" was determined as the problem statement of the research. In addition to this problem statement, answers to the following sub-problems were also sought:

- Is there any difference between the texts used in *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) and the translations prepared by Besim Atalay?
- Is there any difference between the explanations of the texts in *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) and Besim Atalay's explanations?

The research is important in terms of being the first use of the *Dîvânu Lugâti't-Turk* texts in the textbooks of *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) and the lack of any study on this subject.

This study, which was conducted to determine the consistency of the *Dîvânu Lugâti't-Turk* texts in the *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) book, was designed with a single survey model. With the singular survey model, which is also used to determine temporal developments and changes, it was tried to determine the similarities and differences between the texts of *Dîvânu Lugâti't-Turk* in the *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) book and the texts in the translation books prepared by Besim Atalay.

The population of the research is *Dîvânu Lugâti't-Turk* texts. The *Dîvânu Lugâti't-Turk* texts used in the *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) were also determined as the study area.

The research was limited to twelve pieces under the title of *Beyitler from Dîvânu Lugâti't-Turk*, eight arguments under the title of *Savlıardan Numuneler*, and the translations of these texts in the book of *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926).

In the study, which was conducted with the single survey model, data on *Dîvânu Lugâti't-Turk* texts were accessed from primary sources. The research includes stages suitable for the documentary screening method, one of the data collection methods.

The research data obtained by documentary scanning model were analysed by content analysis method. The similarities and differences of the *Dîvânu Lugâti't-Turk* texts in the *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) book and the *Dîvânu Lugâti't-Turk Tercümesi* book prepared by Besim Atalay were determined.

Based on the research data, it has been determined that the gestures are used less in the writing of the texts in the *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) book. Differences were found in the spelling of the words “koçunkâr, erinç, hunter, teflûk, yufka, son, kapar, boşlaglansa” between the texts in *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) and their equivalents in *Divânu Lugâti't-Türk Tercumesi* prepared by Atalay.

It has been determined that the texts used in *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) have similar qualities in terms of spelling and translation between the texts used in the *Divânu Lugâti't-Türk Tercumesi* books prepared by Atalay, and in this respect, the *Divânu Lugâti't-Türk* texts used in *Türk Edebiyatı Numuneleri* (1926) are consistent.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 14/1 2025 s. 71-89, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**ÂŞIK ŞENLİK'İN ŞİİRLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİ AÇISINDAN
İNCELENMESİ***

Sibel YILDIZ**

Berna ÜRÜN KARAHAN***

Geliş Tarihi: 15 Aralık 2023

Kabul Tarihi: 28 Şubat 2024

Öz

Âşıklar toplumun aynasıdır ve toplumun değerlerini gelecek kuşaklara aktarmada, yaymada önemli görevler üstlenmişlerdir. 19. yüzyılın sonlarında yaşayan Âşık Şenlik, yaşadığı dönemde ve kendinden sonraki dönemde birçok âşığı etkilemiştir. Bu çalışmanın amacı, Âşık Şenlik'in şiirlerinin değerler eğitimi açısından incelemek ve değerlendirmektir. Ali Berat Alptekin ve M. Nizameddin Coşkun'un hazırlamış olduğu “Çıldırli Âşık Şenlik Divanı “Hayatı-Şiirleri-Atışmaları ve Hikâyeleri” (2006) isimli eser titizlikle taranmış ve 180 şiir 2019 Türkçe Dersi (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yer alan 10 kök değer ve diğer değerler çerçevesinde irdelenmiştir. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlemesinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Her değer frekans, yüzdesi hesaplanmış ve tablolarla gösterilmiştir. Âşık Şenlik'in şiirlerinde en fazla yer verdiği değer din olduğu, en az yer verdiği değer dayanışma olduğu tespit edilmiştir. Sorumluluk, bilimsellik, duyarlılık, hoşgörü değerlerine ait herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır. Çıldırli Âşık Şenlik'in şiirlerinin değerler bakımından zengin bir içeriğe sahip olduğu ve bu eserin Türkçe ders kitaplarında kaynak metin olarak kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Değer, Türkçe Öğretim Programı, Âşık Şenlik, din.

**VALUES OF ÂŞIK ŞENLİK'S POEMS INVESTIGATION IN TERMS
OF EDUCATION**

Abstract

Minstrels are the mirror of society and they have undertaken important duties in transmitting and spreading the values of society to future generations. Âşık Şenlik, who lived at the end of the 19th century, influenced many minstrels during his time and in the period after him. The purpose of this study is to examine and evaluate Âşık Şenlik's poems in terms of values education. The work titled “Çıldırli Âşık Şenlik Divanı” (His Life-Poems-Struggles and Stories) (2006), prepared by Ali Berat Alptekin and M. Nizameddin Coşkun, was meticulously scanned and 180 poems were

* Bu çalışma “Âşık Şenlik'in Şiirlerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Bilim Uzmanı.; sibelyldz2121@gmail.com

*** Prof. Dr., Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi, urunkarahan@gmail.com

included in the 2019 Turkish Lesson (Primary and Secondary School 1st-8th Grades). It was examined within the framework of the 10 root values and other values in the Curriculum. In this study, case study, one of the qualitative research methods, was used. Descriptive analysis technique was used to analyze the data obtained. The frequency and percentage of each value were calculated and shown in tables. It has been determined that the value that Âşık Şenlik gives the most place to in his poems is religion, and the value that he gives the least place to is solidarity. No findings were found regarding the values of responsibility, scientificity, sensitivity and tolerance. It has been concluded that Çıldırli Âşık Şenlik's poems have a rich content in terms of values and that this work can be used as a source text in Turkish textbooks.

Keywords: Value, Turkish Curriculum, Âşık Şenlik, religion.

Giriş

Değer, toplumun vazgeçilmez unsuru olup birçok alanda bilimsel araştırmalara konu olmuştur. Her araştırmacı değer kavramına farklı açıdan baktığı için geniş bir tanım çerçevesine sahiptir. İlk defa Znaniecki tarafından sosyal bilimlere kazandırılan değer kavramı, Latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kökünden türetilmiştir (Bilgin, 1995, s. 83). Değerler ile ilgili birçok çalışma yapan Rokeach göre değer “Belirli bir davranış tarzının veya varoluşun son durumunun kişisel ya da toplumsal olarak alternatif davranış tarzlarına veya varoluşun son durumuna göre tercih edilebilir olduğuna dair kalıcı bir inançtır” (Rokeach, 1973, s. 3), davranışlara genel kılavuzlar olarak hareket eden ilkeler ve temel kanaatler, belirli eylemlerin iyi veya arzu edilir olarak değerlendirildiği standartlardır” (Halstead ve Taylor, 2000, s. 169), bir şeyin arzu edilir veya edilmez olduğu hakkındaki inanç” (Güngör, 2010, s. 27), “genellikle inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçüt kullanılan olgulardır” (Erbil ve Bağcı, 2013, s. 1322), belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Şen, 2007, s. 4).

Fichter (2006) sosyal bilimcileri ilgilendiği değerlerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Değerler paylaşırlar; kişilerin çoğunluğu değerler üzerinde uzlaşmıştır. Herhangi bir bireyin yargısına bağlı değildir.
- Değerler ciddiye alınırlar; kişiler bu değerleri, ortak refahın korunması ve sosyal gereksinimlerin karşılanması ile birlikte görür.
- Değerler coşkularla birlikte bulunur, kişiler yüce değerler için özveride bulunur, dövüşür ve hatta ölürlürl.
- Değerler soyutlanırlar, kişiler arası oydaşma ve uzlaşma gerektirdiği için kavramsal olarak diğer değerli nesnelerden soyutlanabilir.
- Değerler toplumsaldır, bireyin dışındadır ve toplumun baskısı özelliklerine sahiptirler.
- Sosyal değerler sürekli, değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılması aile, okul, arkadaş çevresi, meslek ve iş örgütü ve kitle iletişim araçları ile sağlanmaktadır.
- Değerler dil ve sembollerle aktarılır; bir toplumun konuştuğu dil ve ortak sembolleri o toplumdaki grupların ve kurumların ortak değerlerini hem yansıtır hem de yaşatır.
- Değerler değişime açıktır (Fichter, 2006, s. 167).

Değer aktarımı aile ile başlar okul ve çevreyle devam etmektedir. Bireyin değer kazanma sürecinde ilk kurum aile, önemli bir rol modelidir. Çünkü birey küçük yaşlardan itibaren doğruyu, yanlışı, toplumsal değer ve kuralları çevresindeki kişileri taklit ederek ve gözleyerek öğrenmektedir. Değerler okullarda ise belli bir zaman diliminde planlı ve programlı bir şekilde müfredat dâhilinde bireylere metinler aracılığıyla aktarılmaktadır. Okullar bilişsel öğrenmeler haricinde kişiye hoşgörü, empati, yardımseverlik, saygı, sevgi, dostluk, adalet gibi duyuşsal özelliklerde kazandırılmaktadır. Okullar; Millî Eğitimin amaçları doğrultusunda alanında uzman kişilerce bireylere değerleri aktarmaları, kişisel ve ahlaki yönden gelişimlerini sağlamalıdır. Millî Eğitim Bakanlığı genel amaçlar kısmında “Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren bireyler yetiştirmek” hedeflenmiştir (METK, 1973, s. 5101).

Değer aktarımının yapıldığı temel derslerden biri de Türkçe dersidir. Öğretim programlarında değerler, ayrı bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmemiştir. Tam aksine bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu olan değerler, öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde yer almıştır. Öğretim programında yer alan kök değerler şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverliktir. Bütün kök değerler arasında anlamlı bir ilişki vardır (TÖP, 2019, s. 4). Öğrencilerin millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesini” amaçlamaktadır (TÖP, 2019, s. 8).

Değerlerin kazandırılmasında halk edebiyatı ürünlerinin önemi büyüktür. Halk şiirinin önemli isimlerinden biri olan Âşık Şenlik 1850 yılında Çıldır’ın Suhara köyünde doğmuştur. Çiftçilikle uğraşan babası, orta hâlli bir köylüdür. Şenlik’in annesi, okuma yazma bilen; zeki, görgülü bir kadındır. Hasan 14 yaşında babasının av tüfeğini de alarak Karasu’nun geçtiği Kulaklar denilen yerde yabani ördek avlamaya gitmiştir (Aslan, 2001). Pusuya yattığı sırada üzerine bir ağırlık çökmüş ve ikinci günün akşamına kadar Kuklalar denilen yerde uyuya kalmıştır. Aramalar sonucunda ailesi ve köylüler Hasan’ı baygın bir şekilde bulmuşlardır. Hasan etrafında bulunan kişilere rüyasında bade içtiğini şu dörtlüklerle anlatmıştır:

Yıgılın ahbablar yaren yoldaşlar
Bir sağalmaz derde düştüm bu gece
Hikmet-i pîr ile ab-ı zülalden
Kevser Bulağından içtim bu gece

Kudret mektebinden verdiler der
Zahirde göründü arş ile kürsü
Hıfzımda zapt oldu Arabi Farsi
Lügat-i imrani seçtim bu gece

Sefil Şenlik Hak’tan buldu kemali
Bu fikirle vâsf-ı halin demeli
Bedirlenmiş gördüm güzel cemali
Tagayyır hal oluf şaştım bu gece
(Aslan, 2001, s. 28).

Hasan gördüğü rüyadan sonra hem âşıklık hem de şiir söyleme yeteneği kazanmıştır. Pir ona Arapça, Farsça ve İmran dillerini öğretmiş hem halk şairi hem de hak âşığı olmuştur.

Gördüğü rüyadan sonra Hasan, Âşık Şenlik mahlasıyla tanınmaya başlamıştır. Yemeğine zehir koyarak öldürülen Şenlik, 1913 yılında Arpaçay'ın Dalever köyünde vefat etmiştir. Âşıklık geleneği yüzyıllar boyunca Anadolu'da yaşamış kültürel bir unsurdur. Günümüzde gittikçe yok olmaya başlayan âşıklık geleneğinin tekrar canlandırılması ve değer eğitimi şiiirlerden yararlanma bağlamında yapılan çalışmada Âşık Şenlik önem arz etmektedir. Bu araştırma benzer çalışmalara örnek teşkil etmesi açısından da önemlidir.

Bu çalışmada amaç, Türk sözlü kültür geleneğinin önemli bir kolu olan âşıklık geleneği ve bu geleneğinin sürdürülmesinde 19. yüzyıl âşıkları arasında önemli bir yere sahip olan Çıldırlı Âşık Şenlik'in şiiirlerini değer eğitimi açısından incelemek ve değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- Âşık Şenlik şiiirlerinde hangi değerlere yer verilmiştir?
- Âşık Şenlik'in üzerinde durduğu değerler hangileridir?
- Âşık Şenlik şiiirlerinde yer alan değerleri nasıl tanımlamaktadır?
- Âşık Şenlik'in şiiirlerinde yer alan değerlerin geçiş sıklıkları ve yüzdelik dağılımları nedir?
- Âşık Şenlik'in şiiirlerinin Türkçe öğretimine katkısı nedir?

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birden fazla durumu veri toplama araçlarından raporlar, gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller ve dokümanlar ile derinlemesine incelediği durumların ve duruma bağlı temaların tanımladığı nitel araştırma yöntemi olarak tanımlanmıştır (Creswell, 2007).

1.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evren ve örneklemi A. Berat Alptekin ve M. Nizamettin Coşkun'un kaleme aldıkları *Çıldırlı Âşık Şenlik Divanı* oluşturmaktadır. Bu kitapta bulunan Şenlik'e ait 180 şiiir incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

1.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada nitel araştırma veri toplama tekniklerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. "Doküman analizi, araştırması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217). Çalışma için gerekli dokümanlar toplanmış ve incelenmiştir. Doküman analizi tek başına kullanılacağı gibi farklı veri toplama teknikleri ile de kullanılabilir.

1.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu çalışmada veriler, nitel araştırma veri analiz yaklaşımlarından betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde "elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256). Çalışma kapsamına dâhil edilen şiiirler 2019 Türkçe Öğretim Dersi Programı'nda yer alan kök değerler ve diğer değerler (kök değerler dışında kalanlar) olarak iki grupta incelenmiştir. Her değer ayrı ayrı frekans ve yüzdeliği tespit edilmiş ve tablolarla gösterilmiştir. Daha sonra şiiirden örnekler verilerek değerler desteklenmiştir.

1.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Kirk ve Miller (1986) göre nitel araştırmalarda geçerlilik, araştırmacının araştırdığı olguyu olabildiğince tarafsız ve objektif gözlemesi şeklinde tanımlamıştır. Nitel araştırmalarda güvenilirlik ise araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda tekrar etmesidir. Veri güvenirliliğini sağlamak için araştırmacı tarafından farklı zamanlarda yeniden kodlanarak veriler kontrol edilmiştir. Ayrıca çalışmanın güvenirliliğini ve nesnellliğini artırmak için şiirler Türkçe eğitimi alanında iki uzman tarafından incelenmiş, değerlendirilmiş ve kodlanmıştır. Uzman görüşü alınarak gerekli yerlerde düzeltmeler yapılmıştır.

2. Bulgular ve Yorumlar

Bu kısımda Âşık Şenlik'in şiirleri 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kök değerler ile diğer değerlere ilişkin bulgular yer almaktadır. Şenlik'in şiirleri tasnif edilen değerlere göre incelenmiş, daha sonra ilgili değerlerin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 1: Değerlerin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Değer	Frekans (f)	Yüzde (%)
Adalet	22	5,3
Dostluk	13	3,1
Dürüstlük	31	7,4
Öz Denetim	2	0,4
Sabır	8	1,9
Saygı	4	0,9
Sevgi	23	5,5
Sorumluluk	0	0
Vatanseverlik	6	1,4
Yardımseverlik	25	6,0
Aile Birliğine Önem Verme	13	3,1
Bağımsızlık	9	2,1
Barış	3	0,7
Bilimsellik	0	0
Çalışkanlık	7	1,6
Dayanışma	1	0,2
Din	210	50,7
Duyarlılık	0	0
Estetik	19	4,5
Hoşgörü	0	0
Komşuluk	4	0,9
Misafirperverlik	6	1,4

Özgürlük	4	0,9
Sağlıklı Olmaya Önem Verme	2	0,4
Temizlik	2	0,4
Toplam	414	100

Tablo 1’de Âşık Şenlik’in şiirlerinde işlenen değerler verilmiştir. Eserde geçen değerler kök değerler (10) ve diğer değerler (15) olmak üzere iki grup altında toplanmıştır. Toplamda eserde 25 değer tespit edilmiş ve eserin değer eğitimi açısından zengin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dinî değer f(210) en çok işlenen değerdir. Aşağıda değerlerin yer aldığı bazı dörtlükler alıntılanmıştır.

2.1. Adalet

Adalet yerine adil olma kavramı da kullanılmaktadır. Bireysel ve toplumsal hayatın düzene girmesi, huzurun ve barışın sağlanması için adalete ihtiyaç vardır. İlkel adalet, sosyal adalet, dağıtıcı adalet, ilahi adalet gibi çeşitli adalet türleri bulunmaktadır. Şenlik, şiirlerinde genellikle ilahi adalet türünü kullanmıştır.

Canı veren de alan da Allah’tır ve adil olma onun bir sıfatıdır. Allah kılı kırdan yararlanarak bütün insanları yargılayacağını Âşık Şenlik şu dörtlüklerle ifade etmiştir.

Sefil Şenlik bu canını hâk vermiştir alacaktır
Mağrip maşrik bütün insan huzur divan olacak
Kendi adil hâkim olup kılı kırdan bölecek
Bizi yoktan var eyleyen gani Süphan birdir bir
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 132).

H. Ömer İslam Devleti’nin ikinci halifesidir. Yaşadığı dönemde ve halifelik görevi süresince hükmü altındaki insanları adil yönetmesiyle bilinmektedir.

Evvel İslamlığın izhar eden
Hilafet çağında adalet güden
Yetime ve yoksula merhamet eden
Adaletli ol Ömer’i neyledin?
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 362)

2.2. Dostluk

Dostluk paylaşma, dürüstlük, güven, fedakârlık, sevgi, saygı gibi birçok değeri içinde barındıran zengin bir kavramdır.

Âşık Şenlik’in şiirlerinde dostluk değeri sıklıkla işlenen kök değerlerden biridir. Şenlik şiirde vefasız dosttansa vefalı düşmanın olması gerektiğini savunmuştur. Çünkü insan öldüğü zaman mezarını ziyaret edip, gül getiren kişinin vefalı düşmanı olduğunu düşünmektedir.

Şenlik diyer duran duram danışem
Mâh üzünde goşa halar bir nişan
Vefasız dostansa vefalı düşman
Ölende gebrine gül dolandırır
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 195).

Âşık bu şiirinde de dostun dosta güvenin kalmadığını vurgulamıştır.

Tarih bin üç yüz dokkuz dedi
Zuhur etti alameti dünyanın

Dosdun dosda ehdiyarı galmadı
Daha getti kerameti dünyanın
(Alptekin ve Coşkun, 200, s. 172).

2.3. Dürüstlük

Âşık Şenlik'in şiirlerinde en çok işlenen ikinci değer dürüstlüktür. Dürüstlük söz ve davranışlarda bir olmadır. Dürüstlük değeri küçük yaşlardan itibaren çocuğa kazandırılmalıdır. Bunun için anne ve babalara çok fazla görev düşmektedir.

Âşık'a göre, tatlı dille ve güler yüzle insanlar kandırılmaktadır. Kardeşin bile olsa kimseye inanmamak gerektiğini, doğru insanların etrafta çok az kaldığını dizelerinde aktarmıştır.

Çehre bah ki çarhı döner fitne ile fel il
İnsan oğlu adlar seni hoş yüz tatlı dilinen
İnanma canım malını gardaşın olsa bil
Çünkü insan fitne oluf doğru insan minde bir
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 131).

Şenlik'e göre yoksulluğa sabreden, yalan söylemeyen, kimseyi incitmeyen ve ibadetini tam yapan kulların gideceği yer cennettir.

Yoksulluh da ibadettir eğer sabır eylersen
İncitme Hak'ın gulunu doğru kelâm eyle sen
Günde beş vahit namazda marifetin dilese
O vahit dahil olursun cennet-i alaya sen"
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 120).

2.4. Öz Denetim

Öz denetim kişinin tepkilerini bastırması, değiştirmesi ve istenmeyen davranışlardan kaçınmasıdır. Kısacası öz denetim otokontroldür.

Âşığın doğru yoldan ayrılmaması, kendisine emredilen tertipleri yapması, dünya hayatının geçiciliğine kapılmaması kendisini kontrol edebilmesine yönelik davranışlar öz denetim değeri olarak değerlendirilmektedir.

Doğru yoldan eğri yola düşmem Allah kerimdi
Terk edip tertiplerimden şaşmam Allah kerimdi
Uymam elin fitnesine kanmam dünya feline
Canımı cebri cefaya koşmam Allah Kerimdi
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 109).

Şenlik, şiirin devamında gizli sırrını kimseye söylememesi ve kendisini kontrol etmesi öz denetim değeri ile ilişkilendirilmektedir.

Feleğin zulmet sitari hâlimi zar eyledi
Yandırdı cümle azamı vücudum nâr eyledi
Âleme karşı malumat cihanda dar eyledi
Gizli sırrım beyan etip açmam Allah kerimdi
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 109).

2.5. Sabır

Sabır kavramı bireylerin üzüntülü bir durum karşısında sessizce beklemesidir. İnsanlar yaşamları süresince birçok olumsuz durumlarla karşılaşmaktadır. Bu tür durumlarda sabırlı olmak, öz denetimi sağlamak ve telaş etmemek önemlidir. Zorluklarla mücadele etmek ve

başarılı olmak sabırla mümkündür. Sabırsız ve aceleci davranmak, kişilerin düşünmeden yanlış kararlar almasına sebep olmaktadır.

Her insanın yaşadığı ortam farklıdır. Kimi insan bolluk içinde yaşarken kimi insan da yokluk içinde yaşamaktadır. Allah müminlerin ibadetlerini tam yaptıklarında ve zorluklara karşı sabır gösterdiklerinde cennete gireceğini müjdelemiştir. Şenlik, sabrın önemini şu dörtlülle dile getirmiştir.

Yoksulluk da ibadettir eğer sabır eylesen
İncitme Hak'ın gulunu doğru kelâm eyle sen
Günde beş vahit namazda marifetin dilesen
O vahit dahil olursun cennet-i alaya sen
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 120).

Âşık; Allah'ın kullarını sınadığını, Allah'tan gelen her türlü sıkıntının üstesinden gelebilmek için insanların Allah'a karşı gelmemelerini ve sabırlı olmalarını dizelerinde öğütlemiştir.

Ey gönül sıtkınan yalvar ol Gani Mevla'ya sen
Al abdesti gıl namazı daim dur gibleye sen
Hak Teala gulunu sınar sakın sen olma asi
Sabır eyle Hak'tan gelen her türlü belaya sen
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 120).

2.6. Saygı

İnsan sosyal bir varlıktır ve sürekli çevresiyle iletişim hâlinindedir. İnsan ilişkilerinde saygı önemli olup, insanları bir arada tutan bir değerdir. Birbirine saygı duymayan insanlar birbirinden uzaklaşmakta ve aralarında bazı sorunlar ortaya çıkmaktadır.

Bireylerin büyüklerine karşı saygılı olması ve hürmet etmesi önemlidir. Âşık, iki farklı dörtlülükte bunun önemini şu şekilde anlatmıştır:

Bir gul büyüğünü büyü bilmezse
İzzetin gözleyif hürmet gılmasa
Bir adamda ası, astar olmazsa
Kendi göyçe olsa neye lazımdı
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 152).
Ar olur birine demesen ağa
Küçük büyükünü galdırer laga
Pirlerin hörmeti düşdü ayağa
Âlimlerin ehdiarı galmadı
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 295).

2.7 Sevgi

Birçok sevgi türü vardır. Bunlar; Allah sevgisi, vatan sevgisi, tabiat sevgisi, karşı cinse duyulan sevgi, kitap sevgisi, dostu duyulan sevgi, insan sevgisidir. Bu kısımda bulunan Allah sevgisi ve peygamber sevgisi dinî değer başlığı altında, vatan sevgisi ise vatanseverlik başlığı altında incelenecektir.

Şenlik şiirlerinde sevdiğine önem vermiştir. Sevdiğine olan sevgisini şiirlerinde işlemiştir. Aşk acısı çeken âşık, durumunu şu dörtlülüklerle belirtmiştir:

Şenlik'in sevdası Mecûn'dan fena
Kerem tek aşk odu kâr etti can
Semender misali şeme pervane

Yanerem nârına merhamet eyle
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 137).

Şenlik, sevdiği kıza olan sevgisini şu dizelerle aktarmıştır:

Ellerim doymadı elvan gınadan
O beyaz buhahtan billur sineden
İki sevgi birbirine bindan
Değmen hatırına ılgarları var
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 182).

Şenlik; sevgi değeri ile ilgili şiirlerinde aşk acısını ve sevdiği kadına olan sevgisini işlemiştir.

2.8. Sorumluluk

Şiirde sorumluluk değeri ile ilgili herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

2.9. Vatanseverlik

Vatan, bir toplumun yaşamını devam ettirdiği toprak parçasıdır. Yurtsever; yurdunu, milletini seven ve her türlü fedakârlıkta bulunan kişidir. Türk milleti vatan uğruna mücadeleler vermiş ve canını feda etmiştir. Âşık Şenlik, sazı ve sözü ile Rus ve Ermenilere karşı tepki göstermiş ve halkı da direnişe çağırmıştır. Yurt savunmalarında söylediği koçaklamalar ve destanlar halk üzerinde büyük etkisi olmuştur.

Şenlik'in "93 Koçaklaması (Vermeniz Düşmana)" adlı şiiri Rusya'nın vatan topraklarını işgal etmesi üzerine yazmıştır. Şenlik insanları mücadeleye, din, vatan, millet ve devlet uğruna savaşılmaya çağırmaktadır. İslam ehline seslenen Şenlik, ne olursa olsun düşmana yurt verilmeyeceğini haykırmıştır.

Ehl-i İslam olan işitsin bilsin
Can sağ iken yurt vermerih düşmana
İsderse uruset ne var ki gelsin
Can sağ iken yurt vermeniz düşmana
Kurşanif gılcı geyinin donu
Gavga bulutları sardı her yanı
Doğdu koç yiyidin nam alma günü
Can sağ iken yurt vermeniz düşmana
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 203).

Şenlik, yaşanan bütün olumsuzluklara rağmen Osmanlıya bağlı bir vatanseverdir. Kalbinde ve fikrinde Osmanlı Devleti vardır.

Hulus-i kalbimde bilsen fikrimi
Men Allah'dan Al Osman'ı isderem
Merhamet sahibi İrahmi Gani
Nesli Mürsel hükm-i hanı isderem
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 222).

2.10. Yardımseverlik

Yardımseverlik, toplumsal bağları güçlendiren ve birlik beraberliği sağlayan bir duygudur. Yapılan yardımlar karşılıksız yapılmalıdır. Herhangi bir menfaat sağlanmamalıdır. Bütün toplumlarda önemli olan ve günlük hayatta çok karşımıza çıkan yardımseverlik bireylere kazandırılması gereken bir değerdir.

Türk toplumu için yardımseverlik önemli bir değerdir. Yoksula ve ihtiyaç sahiplerine yardım etmek, Türk insanın görev ve sorumlardan biridir. Şenlik, bunun önemini dörtlüklerinde anlatmıştır.

Odasında gördüm ağır zümreyi
Ettar reyhalıdı gahvesi çayı
Candan eziz sağlar yoksullu bayı
Bir ağır ülkenin hanedanıdı
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 205).

Âşığa göre, her kime iyilik edersen ondan uzak durması gerektiğini ve ne kadar iyilik etsen de kadir bilen az olduğunu dizelerinde dile getirmiştir.

Alın bu sefil Şenlik'ten nasihatın bendini
İnsanoğlu çiy süt emif bilmek olmer fendini
Her kimeki eylik etsen sakın ondan kendini
Ne kadar eylik eylesen gadir bilen minde bir
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 131).

2.11. Diğerleri

2.11.1. Aile Birliğine Önem Verme

Toplumun en küçük yapı birimi aile; anne, baba ve çocuklardan oluşmaktadır. Bireyin ilk sosyalleştiği ve ilk eğitiminin başladığı ortam ailedir. Sevgi, saygı, yardımlaşma, dayanışma, hoşgörü, iletişim, vatanseverlik ve din gibi değerlerin çocuklara kazandırılmasında aile kurumunun önemi büyüktür.

İnsanlar yaşlandıkları zaman bazı sağlık problemleri ortaya çıkmaktadır. Bunun sonucunda da günlük ihtiyaçlarını karşılamaz hale gelir ve aile bireyleri tarafından bir yük olarak görülmeye başlar. Âşık, yaşlandığı zaman ailesi tarafından terk edildiğini şu dizelerle anlatmıştır.

Sefil Şenlik böyle bir hâle geldi
Âşk ucunna benzi sarardı soldu
Evladım eyalim terkimi gıldı
Ahır ömrüm oldu zây ihtiyarlık
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 159).

Her çocuk elinden geldikçe anne ve babasına hoşgörülü ve nazik olması gerekmektedir. Şenlik; anne ve babaya karşı gelinmemesi gerektiğini eğer karşı gelinirse cezasının çok olduğunu mısralarında söylemiştir.

Anaya babaya sen olma ası
Ası olanların çohdu cezası
Elinnen geldikçe et iltimas
Eğer ki gelse mihmanın geler
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 365).

2.11.2. Bağımsızlık

Bağımsızlık; herhangi kişi, kuruluş ya da ülkenin yabancı bir milletin, toplumun güdümünde olmaması demektir. Âşık Şenlik'in Kars ve çevresinin işgali için söylediği şiirleri, millî ve manevî değerlere sahip çıkma, birlik beraberliği sağlama, işgallere karşı direnme, bağımsızlık, özgürlük, vatanseverlik gibi düşüncelerin güçlenmesini sağlamıştır.

Boçalı Beylerin, başkalarının himayesinde kalmayı kabul etmeyip haklı davaları için mücadeleler vermesi bağımsızlığa önem verdiklerinin bir göstergesidir.

Samet Bey denilen bir etten gala
İsmail benziyor Ürüstan Zal'a
Buyun eğmediler yeddi krala
Kalem gerek vasfin yaza efendim
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 225).

Âşık Şenlik'in "93 Koçaklaması" adlı şiirde bağımsızlığı ifade etmek için "can ve yurt" arasında güçlü bir ilişki oluşturmuştur (Karahana, 2023). Bu sözcükler diğer dörtlüklerdeki dizelerde tekrarlanmıştır.

Ehl-i İslam olan işitsin bilsin
Can sağ iken yurt vermerih düşmana
İsderse uruset ne ki var gelsin
Can sağ iken yurt vermeniz düşmana
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 203).

2.11.3. Barış

Âşık barış değerini, iki kişinin barışmasını ve savaşın bittiğini göstermek için kullanılmıştır. Aşağıdaki dörtlükte yer alan barış sözcüğü iki insanın barışmasını konu almıştır.

Bayram günü Urtaylı'ynan görüşdü
Kor Hemid'nen külüsüydü barışdı
Salah'ın torunu Ağa'ynan imtihana girişdi
Onun lafa hepsinden bol idi
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 326).

Aşağıdaki dörtlükte ise savaşın bittiğini yani sulhun olduğunu göstermek için kullanılmıştır.

İranda hanlarla iddaya tüşün
Al' Osman yurdunda durmadan geçtin
Uruysa Çarıynan yeni barıştın
Arha verdin Gürcistana İsmayıl
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s.221).

2.11.4. Bilimsellik

Şiirde bilimsellik değeri ile ilgili herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır.

2.11.5. Çalışkanlık

Çalışkanlık, bireyin gösterdiği çaba veya gayret şeklinde tanımlanabilir. Belirlenen hedefe ulaşabilmek için emek harcamak gerekir. Çalışkan insanın belli başlı özellikleri vardır. Bunlar; hedef belirlemek için gayret göstermek, etkili zaman yönetimi yapmak, istekli olmak, sorumluluklarının farkında ve öz denetime sahip olmaktır. Çalışkanlığın zıttı tembelliktir. Tembel kişiler; çalışmayı sevmezler, sorumluluk almazlar, bir işi gereken zamanda yapmazlar ve öz güvenleri düşüktür. Hayatın her alanda başarılı olmak için çalışmak şarttır.

Şenlik'in çalışkanlık değeri ile ilgili şiirleri incelendiği zaman, Âşık dünya hayatının geçici olduğunu, ebedî ve gerçek olan ahiret hayatı için çalışmak gerektiğini şiirlerinde vurgulamıştır.

Mağrur olma gönül gonuş her gede ilde
Ülfet etme bu dünyada asılsız edna ile

Sen çalış ki dost olası bir ulu dalda ile
Cüda düşüf vatanında hor bakma sılaya sen
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 121).

Eda etsen nurdan tutarlar köçün
Rûz-i mahşer günü sorulmaz suçun
Daimi çalışıp yaradan için
Sıdk ile Mevla'yı bulmah gerekdi"
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 342).

2.11.6. Dayanışma

Dayanışma toplumsal yaşam için gerekli bir değerdir. Bireylerin ortak bir amaç için bir araya gelmesine dayanışma denir. Dayanışma sayesinde insanlar işlerini kısa zamanda ve çok çabuk halletmişlerdir.

Âşık Şenlik, Osmanlı Rus savaşlarında insanların bir olup yurtlarını düşmanlara karşı koruduğunu şu dizelerle aktarmıştır:

Yeddi düvel meşvereti durdular
Cümlesi bir oluf harbe durdular
Al Osman yurdunu talan verdiler
Millet olan yaman tufana düşdü
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 263).

2.11.7. Din

Şenlik'in şiirlerinde en çok işlenen değer dinî değer olmuştur. Dinin temel amacı insanları iyiye, güzele ve doğruya yönlendirmek, yanlış ve kötü olandan uzaklaştırmaktır. Şenlik'in okuma yazma bilmediği hakkında görüşler olmasına rağmen İslam dininin bütün inceliklerini bilmektedir. Dinine bağlı bir ailede ve çevrede yaşaması onun dinî kimliğinin oluşmasını sağlamıştır. Peygamberler ve İslam tarihini, İslami ilimleri, tasavvufi kelime ve terimlerini çok iyi bildiği şiirlerinden anlaşılmaktadır.

İster Hristiyan ister Müslüman olsun, bütün insanların aslı birdir. Âşık bu durumu İslâm dini ile Hristiyan dinini karşılaştırarak ifade etmiştir.

Cümlemizin aslı birdir
Hazreti Âdem evladı
Yetmiş iki yol gösterdi
Gönderdi Zebur Tevrad'ı
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 328).

Âşık, insanların dünya güzelliklerine aldanmamalarını ve bu dünyanın kimseye kalmayacağını dörtlüğünde öğütlemiştir.

Deli gönül sana verdim nasihat
Deme ulusum var elim yahşısı
Bu dünya fânidir kimseye galmaz
Deme bu dünyada galım yahşısı
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 151).

2.11.8. Duyarlılık

Şiirde duyarlılık değeri ile ilgili herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır.

2.11.9. Estetik

Yunanca “aisthesis” veya “aisthanomai” kelimelerinden gelen estetik; duygu, duyum, algı anlamlarına gelmektedir. Resim, müzik, edebiyat, heykeltcilik, mimari, sinema ve tiyatro gibi sanat dalları estetiğin alanına girmektedir. Estetik kavramı sadece sanatta değil hayatın her alanında karşımıza çıkan bir olgudur.

Şenlik’in şiirlerinde tespit edilen estetik değeri, canlı ya da cansız bir varlığın dış görünüşünü tasvir etmek için kullanılmıştır.

Şenlik, kendisine âşık olan Zübeyde adlı kızı şu şekilde tasvir etmiştir:

Hey ağalar nesin diyem
Gözleri ala Zübeyde
Dudahları gül yaprağı
Yanağı lale Zübeyde

Gözleri gaynar bulahdı
Kırpihleri müjgan ohdu
Gözellihte mislin yohdu
Düşüpsen dile Zübeyde

(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 267-268).

Şenlik, renkleri şu şekilde tasvir etmiştir:

Sin seherde seyre çihf sıtk-ı güzâr kırmızı
Nevbahar gonca bezasdan çim lalizâr kırmızı
Yakut-i ahmer misalli leyse busar kırmızı
Narancı gülgezi elvan her nakş-ı münakkaşa
Teze ter ebrişim gibi ter ter eser kırmızı
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 282).

2.11.10. Hoşgörü

Şiirde hoşgörü değeri ile ilgili herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır.

2.11.11. Komşuluk

Komşuluk ilişkileri özellikle köy ve kasaba gibi küçük yerleşim yerlerinde sosyal dayanışma için önemlidir. İyi komşuluk ilişkilerinde birey sevinçlerini, üzüntülerini sıkıntılarını paylaşmaktadır. Günümüzde şehirleşmelerin artması ve değişen iş hayatının temposu komşuluk ilişkilerini olumsuz yönde etkilemiştir.

Âşık, insanın öldükten sonra yedi yerde komşu hakkının sorulacağını dile getirmiştir.

Şenlik der ki orda divan gurulu
Geniş dünya gen başına dar olu
Yeddi yerde komşu hakkı sorulu
Yek kelme cavabın bilmemeh de var
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 181).

Kötü komşuluk ilişkilerinde insanlar kendini mutsuz, güvensiz, huzursuz ve yalnız hissetmektedir. Şenlik göre kadir bilen köpekler, kötü komşudan ve kötü dosttan daha iyidir.

Hercai elinnen deng oldum başdan
Hoş gafa adamdan yüreği daşdan
Bednazar gomşudan kötü yoldaşdan
Kadir bilennlerin iti yahşadı
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 150).

2.11.12. Misafirperverlik

Misafirperverlik, misafirseverlik ya da konukseverlik şeklinde de adlandırılmaktadır. Misafirperverlik, Türk kültür ve geleneğinin önemli parçasıdır. Türkler, misafire önem verdiği için yol üzerinde hanlar, hamamlar, kervansaraylar yapmış; yolcular, misafirler burada kalmıştır. Misafir ve ev sahibi ilişkisinde saygı, sevgi, karşılama, ağırlama önemlidir. Misafir, Türk toplumunda baş tacı edilmiş ve en iyi şekilde ağırlanmaya çalışılmıştır.

Misafirperverlik, Türk toplumunun önemli değerlerinden biridir. Bazı cimri insanlar bu değere pek önem vermemiştir. Bu gibi insanlar âşıklar tarafından saz ve sözle eleştirilmiştir. Âşık Şenlik bir gün Danzotlu Kâmil Ağa'nın evine misafirlğe gitmiştir. Donzotlu Kâmil, Şenlik'i evine layık görmez ve hizmetkârı ile başka bir eve yollamıştır. Şenlik, bu yaşanan hadiseyi bir mektuba yazarak hizmetkâra vermiş ağasına götürmesini istemiştir. Mektubu alan ağa yaptıklarına pişman olmuştur.

Allah misafiri gelmişdih size
İtgin düşüf görmedin hiç göze
Yalan yere yattın döndün kefsiz
Hillesiz emrarsız çorsuz itoğl'it

Öz köyünde teklif ettin sen bizi
Sen neyleyerdin sazi âşığı
Def çalıp oynadaydın gelini kızını
Bardaksız şekersiz çaysız itoğl'it

Bu Danzot köyünde öğrendik seni
Dediler ki odur el hanadanı
Bizden esirgedin bir lokma nanı
Peynirsiz ekmeksiz şorsuz itoğl'it
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 319-321).

2.11.13. Özgürlük

İnsanın kimseye bağlı olmadan düşüncelerini söylemesi, karar vermesi ve seçimlerini kendi belirlemesi gibi özellikleri taşıyan özgürlük kavramı hem bireysel hem de toplumsal açıdan önemlidir. İnsanlar yaşadığı savaşımlardan ötürü özgürlükleri için mücadele etmiş ve bu uğurda canlarını vermiştir.

Yapılan savaşlarda düşmanlar insanları tutsak edilip gitmelerine engel olmuşlardır. Bu da kişinin özgürlüğünün elinden alınmasına sebebiyet vermiştir. Şenlik; Eşraf-ı Şemsettin överken tutsakları azad eden, ihtiyaç sahiplerine yardım eden kişi olarak tanımlamıştır.

Mahiyetinde ağır eller sahlarsan
Dar gününde fukaralar yoklarsan
Tutsak azad eder gullar beslersen
Tanımersin bir divanı diyerler
(Alptekin ve Coşkun 2006, s. 244).

Rusya tarafından işgal edilen yerlerde birçok insan esir edilmiş ve öldürülmüştür. İnsanların düşünce ve yaşama hakkı elinden alınmıştır. Şenlik, insanların savaşta yaşadıkları acı dolu günleri şiirlerinde işlemiştir.

Gordonnarın etrafını sardılar
İslam olanlara azap verdiler
Yüzbaşını esir edip sürdüler

Kimi gamgin kimi hurdahaş oldu
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 253).

2.11.14. Sağlıklı Olmaya Önem Verme

İnsanların yaşadığı problemlerden biri de sağlıklarına yeteri kadar önem vermemeleridir. Bu nedenle sağlığın değerinin bilinmesi ve gereken önlemlerin alınması gerekmektedir.

Aşk acısı çeken âşık, sağlıklı olmaktansa ölümün daha güzel olacağını düşünmektedir.

Biçare Şenlik'em çekerem zârı
Sinem üsde yanar sevdanın nârı
Bir yiğitte olsa bed asıl garı
Ona sağlıhdansa ölüm yahşısı
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 151).

2.11.15. Temizlik

İnsanların hayatlarını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi için temizlik önemlidir. İnsanlar yedikleri, içtikleri, kullandıkları giysilerin ve eşyaların temizliğine özen göstermelidir. Şenlik şiirlerde daha çok manevi temizliğe değinmiştir.

İslam dini için manevi temizlik önemlidir. Allah'ın emir ve yasaklarına uymayan kişiler günahkârdır. Allah'ın yerine getirmesini emrettiği hususları yerine getiren ve günahlardan uzak duran kişiler de temizdir.

Galada gan ağlar ganlı dustahlar
Kimi temiz çıkar kimi günahkâr
Onların da kendi mitileri var
Bura ordan daha möhnet yer imiş
(Alptekin ve Coşkun, 2006, s. 314).

3. Tartışma ve Sonuç

Değer kavramı geçmişten günümüze birçok alanda işlendiği için araştırmacılar tarafından kesin bir tanım birliğine varılamamıştır. Değerlerin planlı ve programlı olarak bireye kazandırıldığı yer olan okullar öğrencilerin sosyal hayata hazırlanması ve istenen değerlerin öğrencilere kazandırılması görevini üstlenmektedir. Okullar metinler aracılığıyla değer aktarımı yapmaktadır. Değer eğitimi üzerinde çalışan araştırmacıların birçoğu değerlerin öğrencilere doğrudan değil sezdirilerek verilmesinin daha doğru olacağını belirtmişlerdir (Alyılmaz ve Er, 2016; Alyılmaz ve Er, 2018; Er, 2017; Gök ve Alyılmaz, 2021). “Tarih, Türkçe, Türk dili ve edebiyatı” gibi derslerde doğrudan olmasa bile dolaylı ve örtük program içinde değer bilinci kazandırılmaya çalışılır” (Ulusoy, 2007, s. 46). Demir ve Özdemir (2013), metinlerin değer aktarımında önemli rol oynadığını, metinler bir yandan çocuklara eğitici mesajlar verirken bir yandan da değerlerimize sahip çıkılması gerektiğini ifade etmiştir. Şen (2007) çalışmasında edebî metinler yoluyla değer öğretiminin yapılabileceği fakat öğretmenin iyi bir rehber olması gerektiğini ve 100 Temel Eser içinde yer alan kitapların değer aktarımı için yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Şenlik'in incelenen 180 şiirinde toplam 414 değere ulaşılmıştır. Dinî değer $f(210)$ en çok işlenen değerdir. Dürüstlük değeri $f(31)$ ikinci ve yardımseverlik $f(25)$ ile üçüncü olmuştur. Sevgi $f(23)$, adalet $f(22)$, estetik $f(19)$, aile birliğine önem verme $f(13)$, dostluk $f(13)$, bağımsızlık $f(9)$, sabır $f(8)$, çalışkanlık $f(7)$, misafirperverlik $f(6)$, vatanseverlik $f(6)$, özgürlük

$f(4)$, saygı $f(4)$, komşuluk $f(4)$, barış $f(3)$, öz denetim $f(2)$ sağlıklı olmaya önem verme $f(2)$, temizlik $f(2)$, dayanışama $f(1)$ olarak tespit edilmiştir. Hoşgörü, bilimsellik, duyarlılık ve sorumluluk değerlerine ait herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır.

Şenlik şiirlerinde daha çok din ve tasavvuf konularına yer vermiştir. İslam dinine ait haram, helal, dünyanın geçiciliği, ölüm, ahiret hayatı, Allah ve peygamber sevgisi, namaz, oruç, zekât gibi terimleri şiirlerinde sıklıkla işlemiştir. Dinine bağlı olan Şenlik, herhangi bir tarikata mensup değildir. Şenlik'in dinî kişiliğinin oluşmasında ailesi ve çevresi etkili olmuştur. Şenlik duygu ve düşüncelerini dinî kavramlarla anlatmış ve şiirlerinde insanlara öğütler vermiştir.

Şenlik'in şiirlerinde en fazla işlenen ikinci değer dürüstlüktür. Yalan söylememek, hile yapmamak, doğru olmak dürüstlük değerinin özelliklerini yansıtmaktadır. Dürüstlük değerinin tespit edildiği şiirler incelendiğinde Şenlik'in dürüstlük değerini daha çok İslam dini ile ilişkilendirerek ele aldığı tespit edilmiş ve âşık şiirlerinde insanların doğru olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Şiirlerde sıklıkla geçen üçüncü değer yardımseverlik olmuştur. İmdat, iyilik etmek, Allah'tan yardım istemek şeklinde verilmiştir. Şenlik'in yardımseverlik değerini İslam dini ile bağdaştırarak ele aldığı görülmüştür.

Şiirde en çok işlenen üçüncü değer ise sevgi olmuştur. Sevgi insanları bir arada tutan bağdır. Sevgi insanlar arasındaki ilişkilerde güven duygusunu, iletişim becerisinin gelişmesini ve hayattan zevk almasını sağlayan bir değerdir. Her şeye sevgi ile yaklaşmak nefreti, düşmanlığı ve bütün olumsuz durumları ortadan kaldırır. Sevgisizlik ise kişide yalnızlık, bencillik, acımasızlık ve umutsuzluk gibi duyguları oluşturur. Herhangi bir çıkar gözeterek duyulan duygu sevgi değildir. Gerçek sevgi herhangi bir karşılık beklemez, insanları olduğu gibi sevmektedir. Sevgi değerinin alt başlığında bulunan Allah, peygamber, kutsal kitaplar dinî değer başlığında, yurt sevgisi ise vatanseverlik başlığı altında incelenmiştir. Âşık, şiirlerinde sevdiği kadına olan sevgisini dile getirmiştir. Aşk acısı çeken Âşık kimi zaman sevdiğine beddua etmiştir. Şiirlerde incelenen adalet değeri dinî motiflerle ilişkilendirilerek ele alınmıştır. İnsanların öldükten sonra amellerinin tartıldığı mizan terazisinden ve dönemin önemli kişilerinden bahsedilmiştir.

Âşık, estetik kavramını şiirlerinde daha çok kişinin dış görünüşünü ve dinî unsurları tasvir etmek için kullanmıştır. Şenlik şiirlerinde aile birliğinin önemine dikkat çekmiştir. Çok eşliliğin zorluğuna, anne ve babanın önemine vurgu yapmıştır. Âşık Şenlik'in şiirlerinde sıklıkla gerçek dostların az kaldığından yakınmış ve bunu atasözü ve deyimlerle desteklemiştir.

19. yüzyılda yaşanan Osmanlı-Rus savaşı insanları derinden etkilemiştir. Rusya Osmanlı'nın birçok toprağını işgal etmiş, hedeflerine ulaşmak için birçok insana işkence yapmış ve öldürmüştür. Şenlik bağımsızlık değerini, Rusya'nın manda himayesine girmemeyi, başkasına boyun eğmemeyi ve canları pahasına olsa da yurt toprağını terk etmeyeceğini şeklinde yer vermiştir.

Sabır, dinî unsurlarla bütünleştirilerek verilmiştir. Şenlik, şiirlerinde sabrın önemli örneği olan Hz. Eyüp'e değinmiştir. Çalışkanlık şiirlerde dünya hayatının kısa ve geçici olduğunu, asıl olan ahiret hayatı için çalışmak gerektiği şeklinde verilmiştir. Şenlik cimri insanlar sevmediğini şiirlerin sıkça dile getirdiğini biliyoruz. Misafirperverlik Türk milleti için önemli olduğu için, cimri olanları ve misafirlere gereken önemi vermeyenleri, Şenlik'in şiirlerinde ağır bir dille eleştirdiği görülmüştür.

Şenlik'in yaşadığı 93 (1877-1878) Osmanlı-Rus harbi vatanseverlik duygusunun oluşmasını sağlamıştır. Vatanseverlik, Şenlik'in şiirlerinde çok fazla işlenmiş bir değerdir. Âşığın, Rus ve Ermeni işgallerine karşı canı pahasına vatan topraklarını savunduğunu ve insanları da bu konuda cesaretlendirdiği şiirlerde tespit edilmiştir. Özgürlük şiirlerde; esaret, tutsak, esir gibi kavramlarla verilmiştir. Şiirlerde geçen özgürlük, bir şehrin ya da kişinin başkasına bağlı yaşamadan hür olması biçiminde yer almıştır. Saygı; hürmet etmek, saymak şeklinde şiirlerde geçmektedir. Şiirlerde bir büyüğe ya da gariplere hürmet etmek biçiminde karşımıza çıkmaktadır.

Türk toplumu için önemli olan komşuluk şiirlerde yedi yerde komşuluk hakkının sorulacağı, kötü komşudan ve komşunun komşuya düşman olması durumunda başa gelen olumsuz durumlardan bahsedilmiştir. Âşık barış değerini, iki kişinin karşılık barışması ve savaşın bittiğini göstermek için kullanmıştır. Öz denetim nefis kavramıyla, sağlıklı olmaya önem verme ise İslam dinî ile bağdaştırarak ele alınmıştır. Temizlik, insan karakteri ile ilişkilendirilmiş ve manevi temizlik üzerinde durulmuştur. Dayanışma, yaşanan Osmanlı-Rus savaşı insanların bir olup savaşa karşı durduklarını ifade etmek için kullanılmıştır. Bilimsellik, duyarlılık, hoşgörü ve sorumluluk değerleri şiirlerde tespit edilmemiştir.

Elde edilen sonuçlara göre Şenlik'in şiirlerinin değer eğitimi açısından zengin olduğu ve Türkçe dersinde kaynak metin olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Kök değerlerden sorumluluk hariç geriye kalan dokuz kök değerler eserinde geçtiği görülmüştür. Değerlerin çoğu İslam dinî ilişkilendirilerek verildiği tespit edilmiştir. Yaşadığı dönemde ortaya çıkan Osmanlı-Rusya savaşlarında yurt ve ulus için söylediği şiirlerde Şenlik'in millî duygulara sahip bir vatansever olduğu anlaşılmaktadır.

4. Öneriler

➤ Şenlik'in şiirleri değer eğitimi açısından zengindir. Özellikle din, dürüstlük, yardımseverlik, sevgi, adalet, estetik, aile birliğine önem verme ve dostluk gibi değerlerin aktarılmasında Şenlik'in şiirlerinden yararlanılmalıdır.

➤ Bireylere vatan ve millet sevgisini kazandırmak için Şenlik'in şiirlerinde faydalanılmalıdır.

➤ Sözlü geleneğin zayıflamasıyla âşıklar ve şiirleri unutulmuştur. Bu sebeple bu çalışma bundan sonra yapılacak akademik çalışmalara kaynaklık etmesi açısından önemlidir.

Kaynaklar

- Alptekin, A. B. ve Coşkun, M. N. (2006). *Çıldırli Âşık Şenlik Divanı (Hayatı-şiirleri-atışmaları Hikâyeleri)*. Ankara: Çıldır Belediyesi.
- Alyılmaz, C. ve Er, O. (2016). Yabancılar Türkçe öğretimi uygulamalarında öğretmenlerin kültürel farkındalık oluşturmadaki etkisinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1392-1413. doi:10.7884/teke.721
- Alyılmaz, C. ve Er, O. (2018). İkinci dil olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türk Kültürüne Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1269-1285. doi:10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471115
- Aslan, E (2001). *Çıldırli Âşık Şenlik (hayatı-şiirleri-karşılaşmaları- hikâyeleri)*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem.

- Creswell, J. W. (2007). *Oualitati ve inquiry&research desingn: Choosing Among Five Five Approaches*.
- Demir, T. ve Özdemir, B. (2013). Türkçe eğitiminde Karagöz / gölge oyunları ile değer öğretimi. *Değer Eğitimi Dergisi*, 11(25), 57-89. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302422>
- Elbil, B. ve Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisanüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1321-1333. doi:10.7827/TurkishStudies.4250
- Er, O. (2017). Suha Mermerci'nin kitaplarının kültürel değerler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1178-1188. doi:10.7884/teke.3912
- Fichter, Joseph. (2006). *Sosyoloji nedir*. Ankara: Anı.
- Gök, M. ve Alyılmaz, S. (2021). Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun şiirlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1535-1550. doi:10.7884/teke.5409
- Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken.
- Halstead, J. M. and Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A reviev of recent research. *Cambridge Journal Education*, 30(2), 169-202.
- Karahan, A. (2023). Mehmet Akif Ersoy ve Âşık Şenlik'te medeniyet kimliği: kendilik bilincinin fenomenolojik dışı vurumu. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 133(262), 49-68. Doi: 10.55773/tda.1205550
- Kirk, J. ve Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in gualitative research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar)*: Ankara.
- Rokeach, M. (1973). *Nuture of human values*. New York: The Free Press.
- Şen, Ü. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*: Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Extended Abstract

A total of 414 values were reached in the 180 poems of Şenlik examined. The religious value f(210) is the most processed value. The value of honesty came second with f(31) and helpfulness came third with f(25). Love f (23), justice f (22), aesthetics f (19), giving importance to family unity f (13), friendship f (13), independence f (9), patience f (8), diligence f (7) , hospitality f (6), patriotism f (6), freedom f (4), respect f (4), neighborliness f (4), peace f (3), self-control f (2) giving importance to being healthy f (2) , cleanliness was determined as f (2), solidarity was determined as f (1). No findings were found regarding the values of tolerance, scientificity, sensitivity and responsibility.

He mostly included religion and Sufism subjects in his festive poems. He frequently used Islamic terms such as haram, halal, the transience of the world, death, afterlife, love of Allah and the Prophet, prayer, fasting, and alms in his poems. Şenlik is religious and does not belong to any sect. Şenlik's family and environment were influential in the formation of his religious personality. He explained his festive feelings and thoughts with religious concepts and gave advice to people in his poems.

The second most mentioned value in Şenlik's poems is honesty. Not lying, not cheating, and being truthful reflect the characteristics of honesty value. When the poems in which the value of honesty was determined were examined, it was determined that Şenlik dealt with the value of honesty by associating it with the religion of Islam and emphasized that people should be truthful in his minstrel poems. The third value frequently mentioned in poems was charity. Help is given in the form of doing good and asking for help from Allah. It has been seen that Şenlik deals with the value of charity by associating it with the religion of Islam.

The third most frequently discussed value in the poem was love. Love is the bond that holds people together. Love is a value that provides a sense of trust in relationships between people, the development of communication skills and enjoyment of life. Approaching everything with love eliminates hatred, hostility and all negative situations. Lack of love creates feelings such as loneliness, selfishness, cruelty and hopelessness in the person. The feeling felt for any self-interest is not love. True love does not expect anything in return, it loves people as they are. God, the prophet and holy books, which are found under the subheading of the value of love, were examined under the heading of religious values, and the love of the country was examined under the heading of patriotism. The minstrel expressed his love for the woman he loved in his poems. A lover who suffers from love sometimes curses his beloved. The value of justice examined in the poems was discussed in association with religious motifs. The Mizan scale, where people's deeds were weighed after their death, and the important people of the period were mentioned.

Minstrel used it to describe the person's appearance and religious elements in poems that have aesthetic value. He drew attention to the importance of family unity in his festive poems. He emphasized the difficulty of polygamy and the importance of mother and father. In Âşık Şenlik's poems, he often emphasized the importance of friendship. He supported this with proverbs and idioms.

The Ottoman-Russian war in the 19th century affected people deeply. Russia occupied many lands of the Ottoman Empire and tortured and killed many people to achieve its goals. He explained the value of Şenlik's independence as not being under the mandate of Russia, not submitting to anyone else, and not giving up the homeland even at the cost of their lives.

Patience is given by integrating religious elements. Hz. is an important example of patience in festive poems. He mentioned Job. Diligence is stated in the poems as saying that worldly life is short and temporary, and that the main thing is to work for the afterlife. We know that poems often express that stingy people do not like festivals. Since hospitality is important for the Turkish nation, it has been seen that Şenlik harshly criticizes those who are stingy and do not give due importance to guests in his poems.

The 93 Ottoman-Russian wars that Şenlik lived in (1877-1878) helped create a sense of patriotism. Şenlik's poems in the genre of kocaklama and epic had an impact on the people in defense of the homeland. Patriotism is a value that is widely used in Şenlik's poems. It has been determined in his poems that the minstrel defended his homeland at the expense of his life against the Russian and Armenian occupations and encouraged people to do so. Freedom in poems; It is given with concepts such as captivity, prisoner, prisoner. The freedom mentioned in the poems is in the form of a city or a person being free from living dependent on others. Respect; It is mentioned in poems as respecting and respecting. In poems, it appears as respecting an elder or strangers.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 14/1 2025 s. 90-101, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

HALİDE EDİP ADIVAR'IN EĞİTİMİNDE DİN VE BİLİMİN ETKİSİ

Mehmet GÜL*

Geliş Tarihi: 22 Kasım 2024

Kabul Tarihi: 19 Şubat 2025

Öz

Bu makalede Halide Edip'in hatıraları ve çeşitli yazılarının ışığında yazarın eğitim sürecinde din ve bilime hangi kanallardan ulaştığı ve bunların yazar üzerinde hangi düzeyde etkili olduğu üzerinde durulmaktadır. İlk aşamada Halide Edip'in hem ninesi Eyüpsultanlı Nakiye Hanım hem sosyal çevresi hem de okuduğu bazı hikâye kitapları vasıtasıyla edindiği geleneksel İslâmî anlayış ön plana çıkar. Rum Okulu, Amerikan Koleji bağlamında Hristiyan kültürü ve liberal düşünce yazarın eğitimindeki ikinci aşamayı oluşturur. Halide Edip'in özellikle Rum Okulu'ndaki öğretmeni Kyria Ellenie ile kurduğu duygusal bağ, öksüz olduğu için ona bir anne gözüyle bakması ve bunun sonucunda Hristiyanlık dinine karşı olumlu bir bakış açısı geliştirmesi dikkati çeker. Evlendikten sonra eşi Salih Zeki'nin bilimsel düşünce noktasındaki yönlendirici konumu ve bu konudaki tutuculuğu Halide Edip'in eğitim sürecinin üçüncü aşamasını oluşturur.

Anahtar Sözcükler: Halide Edip, Rum, kolej, eğitim, din.

THE IMPACT OF RELIGION AND SCIENCE ON HALIDE EDİP ADIVAR'S EDUCATION

Abstract

In the light of Halide Edip's memories and various writings, this article focuses on the channels through which the author reached religion and science during her education and to what extent these had an impact on the author. In the first stage, the traditional Islamic understanding that Halide Edip acquired through her grandmother Nakiye Hanım from Eyüpsultan, her social circle, and some of the story books she read comes to the fore. Greek School, Christian culture and liberal thought in the context of the American College constitute the second stage in the author's education. It is noteworthy that Halide Edip's emotional bond with her teacher at the Greek School, Kyria Ellenie, looked after her as a mother since she was an orphan, and as a result, she developed a positive perspective towards the Christian religion. After her marriage, her husband Salih Zeki's guiding position in scientific thought and his conservatism on this subject constitute the third stage of Halide Edip's education process.

Keywords: Halide Edip, Greek, college, education, religion.

* Dr. Öğr. Üyesi; Bingöl Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, mgul@bingol.edu.tr

Giriş

Eğitim, hayatın ayrılmaz bir parçası olmakla birlikte kişilik ve kimliğin gelişimine yön veren temel olgudur. “İnsan, kendi varlığını duyumsamaya başladığı andan itibaren bir anlam ve anlama arayışı içerisine girer” (Oruç, 2020, s. 169). Eğitim denilen olgu da bu aşamadan itibaren başlar. CAREL’e (2003) göre insanın ilk çocukluk dönemi eğitim açısından en uygun zamandır ve zengin bir öğrenme potansiyeli taşıyan bu zaman diliminden eğitim için akla gelen her şekilde faydalanılmalıdır (s. 120). Nitekim Halide Edip de 1909’da kaleme aldığı Fenn-i Etfal adlı makalesinde insandaki öğrenme yeteneğinin en güçlü olduğu dönemin çocukluk dönemi olduğunu belirtir (Balcı, 2019, s. 63,157). Halide Edip’in çocukluk yaşantıları ve bu dönem aldığı eğitimin niteliği, yaşamının sonraki dönemleri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Yazar gerek romanlarında gerekse diğer eserlerinde kız çocuklarının eğitimine büyük önem verir. Ayrıca yazarın hayatına bakıldığında öğretmenlik, müfettişlik yaptığı ve eğitimle ilgili hemen her konuda yazmayı, sahada aktif bir şekilde çalışmayı kendine görev bildiği görülür (Altın, 2019, s. 1887). Bütün bunlar yazarın eğitimi, özellikle kız çocuklarının eğitimi önemsediğini gösterir.

20. yüzyıl Türk edebiyatının önde gelen yazarlarından Halide Edip Adıvar, Osmanlı Devleti’nin yıkılmaya yüz tuttuğu bir zamanda dünyaya gelir. Devlet ve toplum sathında büyük bir karamsarlığın hâkim olduğu bu dönemde eğitim kurumları yetersiz olmakla birlikte Batı tarzı eğitim kurumları varlık göstermeye başlar. Söz konusu eğitim kurumlarında eğitim alan Halide Edip’in çocukluk ve ilk gençlik döneminde aldığı eğitimin niteliği, akranlarından farklı bir kişiliğe sahip olmasını sağlar. “1500’li yıllarda İspanya’daki engizisyonlardan kaçıp Bursa’ya yerleşen” (Çalışlar, 2011, s. 10) Yahudi kökenli bir aileye mensup olan Halide Edip’in babası Mehmet Edip “küçük Halide’yi hayran olduğu İngilizlerin terbiye usullerine göre yetiştirir” (Balcı, 2019, s. 30). Onun İslâmî bir kültürel altyapıya sahip olan okul veya medreselerde okumasına izin vermez. İlk olarak Kyria Ellenie adlı bir Rum okulunda, sonra da Üsküdar Amerikan Koleji’nde eğitim almasını sağlar. Bunun yanında özel hocalar tutarak evde eğitimi tekmi eder. Böylece İslam kültürünün etkin olduğu Osmanlı eğitim kurumlarından uzak tutmaya çalışır. Ancak dindâr bir kadın olan annesi Eyüpsultanlı Mevlevi Nakiye Hanım’ın öksüz kalan torunu küçük Halide üzerindeki etkisine mâni olamaz. Böylece Halide Edip hem geleneksel İslâmî anlayışın etkilediği yerli kültürün hem de Hristiyanlığın şekillendirdiği Batı kültürünün etkisinde, ikilemli bir kültür atmosferinde yetişir.

Pozitivist bir anlayışa sahip olan eşi Zeki Salih Halide Edip’in ilk gençlik yıllarındaki bilimsel yöneliminde belirleyici konumdadır. Denilebilir ki küçük Halide ilk psikolojik gelişimi geleneksel İslâmî anlayışın hâkim olduğu aile çevresi ve Hristiyanlık anlayışının hâkim olduğu Rum Okulu ve liberal düşüncenin hâkim olduğu Amerikan Kolejinde; bilişsel gelişimini de din dışı dünya görüşüne sahip eşi Zeki Salih’in yanında sağlar. Yazarın eğitim serüveni dönemin genel eğitim sürecinden farklıdır ve sıra dışı özellikler taşır.

1. Din

Din, insanlık tarihi kadar kadim bir olgudur ve tarih sahnesinde yer alan bütün milletlerde insan ve toplum hayatına yön veren bir özelliğe sahiptir. “Dini yaşayışı; duygular, düşünce ve tasavvurlar, ilgi ve eğilimler, istek ve idealler, hareket ve faaliyetler, törenler, sosyal ilişkiler, ahlâkî ve estetik yönelişler gibi insanı tanımlayan bütün ruhî süreçler içerisinde izlemek mümkündür” (Hökelekli, 2011, s. 7). Dini; mutluluk, nûr, en üstün istek, en güçlü

dayanak ve aklın neticesi olarak tanımlayan Hz. Ali (as.), insan hayatının temel dinamiklerinin sağlıklı işlemesi için dinin zarurî olduğuna inanır (Âmedî, 2018, s. 122-123). Ancak insan, dini algılama ve yaşama noktasında birbirinden farklı eğilimler gösterir. Bazı insanlar dinin temel prensiplerini dikkate alarak onu anlayarak, hissederek yaşama eğilimi gösterirler, bazıları ise köklü ve geniş bir tahkikatta bulunmadan dini geleneksel yapısıyla kabul eder ve yüzeysel bir dini anlayışla yaşamlarını düzenlerler. Halide Edip'in eğitim sürecinin ilk yıllarında geleneksel dini anlayışın önemli bir yer tuttuğu görülür.

1.1. Geleneksel İslâmî Anlayış

Halide Edip hatıralarında hayal meyal hatırladığı çocukluğunda dine dair ilk etkinin ninesi Eyüpsultanlı Nakiye Hanım'da sezdiği Mevlevilik olduğunu ifade eder. Dayısı Mevlevi tekkesinin türbedarı olan Nakiye Hanım'ın gösterişe kaçmadan muntazam bir şekilde namaz kılması, oruç tutması ve dini bir kıyafete sahip olması Halide Edip'in dikkatini çeken yönleridir (Adıvar, 2014, s. 19). Haminnesi Halide'ye devamlı dini telkinlerde bulunur, geceleri yatmadan önce İhlas ve Fatiha surelerini, pazartesi ve perşembe günleri Yasin Suresini okumasını; bunun yanı sıra beş vakit namaz kılmasını tembihler (Uluköse, 2006, s. 20). Nakiye Hanım böylece torununu dini bir yaşantıya adapte etmeye çalışır.

Küçük Halide'nin sütninesini ziyarete gitmesi ve sütninesinin onu Süleymaniye Camii'ne götürmesi yazarın çocukluğunda geleneksel dini ritüellerle tanışmasını sağlar. Camiye giderken sokakların "yüzü peçeli gençler, rengârenk çarşafli kadınlar, ellerinde tespih çeken erkeklerle dolu" (Adıvar, 2014, s. 71) olması Halide Edip'in dikkatini çeken hususlardır. Camide karşılaştığı manzarayı olumlu bir şekilde tasvir eder: "Süleymaniye Camii'nde bir mukabele, caminin etrafındaki o kurşun renkli binaların senfonisi beni adeta sarhoş etti. İçimde ilahi bir ahenk akını var gibi idi" (Adıvar, 2014, s. 71). Burada namaz kılma, Kuran tilaveti ve ilahi okuma, vaaz verme gibi İslâmî ibadet şekilleri; Ramazan, oruç, iftar, teravih vb. İslâmî kavramlara aşina olan Halide Edip caminin mahyalarla süslenmiş sade mimarisi karşısında hayranlık duygusuna kapılır. Yazar anılarında Ramazan ayının dini atmosferinde kendini gösteren geleneksel dini motif ve imajlara atıfta bulunur. Ramazan Bayramının sosyal yaşamı nasıl canlandırdığından bahseder. Ramazan ile ilgili gördüğü motif ve imajlar daha çok halkın geleneksel inancından kaynaklandığı için yazarda tasavvufi halk edebiyatı merakını besleyen bir özellik taşır.

Halide Edip'in ailede kendine en yakın gördüğü ve daha çok vakit geçirdiği kişi ninesidir. Onunla geçirdiği vakitler ve gittiği mekânlar daha çok dini bir renk taşır. Kutsallık atfedilen günlerin, gecelerin ve bayramların aile üyeleri tarafından beraber kutlanması, ailevi bağları güçlendirir, çocukluk hatıralarında unutulmaz izler bırakır ve kişiyi ailenin dini inancına tabi olmaya sevk eder (Hökelekli, 2011, s. 259). Halide Edip Batı tarzı bir yaşam biçiminden yana olmasına rağmen çocukluğunda yaşadığı dini atmosferin etkisi başta romanları olmak üzere onun yaşamının birçok alanında etkisini göstermeye devam eder.

Halide Edip'i en çok etkileyen dini kaynak Süleyman Çelebi'nin Mevlid'idir. Özellikle Hz. Muhammed'in (saa) gözlerini dünyaya açar açmaz günahkârlar için Allah'a yalvardığı bölüm yazarın ruhunda önemli etkiler meydana getirir (Adıvar, 2014, s. 152). Çocukluk dönemi üzerinde keskin bir etki bırakan bu tür dini/duygusal metinler yazarın hayatının sonraki evrelerinde ve sanatında yer yer etkisini gösterir. Özellikle Sinekli Bakkal romanında kendini belli eden bu dini/tasavvufi renk yazarın çocukluk dönemindeki yaşantılardan bir yansımadır

(Adıvar, 2014, s. 80-83). Bu yüzden onun sanatında ve özellikle romanlarında din hayatın her boyutuna rengini veren bir dünya görüşü ve bir yaşam tarzı olarak değil, mistik bir duyuş ve geleneksel bir yönelim olarak ifadesini bulur. Halide Edip'in özellikle Ramazan ayında Süleymaniye Camii ve çevresinde şahit olduğu atmosfer onda esaslı bir dinî düşüncenin gelişmesine neden olmaz, ancak dini vecibelerin yerine getirilmesi esnasında oluşan tablo yazar için görselliğe dayanan estetik bir haz kaynağıdır:

Süleymaniye'ye teravih namazını kılmaya gittik. Sokaklar hareket halinde yüzlerce fenerle doluydu. Kalabalık bir ateş böceği kafilesi halinde hareket ediyor ve minarelerden "Allahu Ekber, Allahu ekber" havaya yayılıyordu. Bu akşam ilk defa mahya denilen şeyi gördüm. Minareden minareye havadan uzanan ışıktan yazılar, mavi mavi kubbede ne garip ve tabiatüstü bir nur tecellisi... (...) Nihayet yine Süleymaniye'ye vasil olduk. Şimdi gündüzün kurşuniye kaçan hava altın yaldızlı. Havada titreyen yüzlerce kandilin altında muazzam bir kalabalık diz çökmüş oturuyor. Bir tek boş yer yok. Bu, adeta üzerinde her çeşit renk, yaş, kıyafet ve cins insanlardan örülmüş bir halıya benziyor. Kadınlar yukarıda galeride idiler. Nevres Bacı beni kadın sıralarının arasına sıkıştırdığı an, birdenbire "Salliala Muhammed" nidası, yerdeki insanlardan halıyı ayağa kaldırdı. Bir tek ses, imamın sesi, her hareketi idare ediyor. Her hareket muazzam ve karışık bir ahenkle tek falso yapmadan bir hareket senfonisi halinde birbirini takip ediyor. Mütemadi bir ısıltı bu insan kütesinin kalktığını, eğildiğini, alınlarının secdeye kapandığını görüyor ve işitiyorsunuz. Nihayet her şey sükût. Bu hareket bana ebediyen devam edecek hissini verdiği an, birdenbire herkes dizlerinin üzerinde kaldı; içlerinden kopup gelen, bir ağızdan havayı sarsan "Âmin, âmin" korusu o muazzam kubbeye çarptı durdu. Camiden çıktık (Adıvar, 2014, s. 73-74).

Süleymaniye Camii ve çevresinde geleneksel dini anlayış hâkimdir. İslam'ın temelini oluşturan tevhit düşüncesi, İslam'ın pratiğe döküldüğü fıkhi hükümler ve bunların siyasi, sosyal ve bireysel hayatta insana yüklediği sorumluluklar Halide Edip'in din algısında hemen hemen hiç yer almaz. İslam'ın dünya görüşünden ziyade İslam'a ait ritüel ve mabetlerin Halide Edip'te bıraktığı estetik haz ön plana çıkar. Nitekim yazarın çocukluk döneminde Makedonyalı bir muhacirden aldığı Kuran dersleri de aynı çerçevede anlamını bulur: "Hoca, akşamları bizi okutmaya geliyordu. İki tarafında mum yanan rahlede, her gece Kuran okumaya çalışıyordum. Çünkü bize kiraat okutmadılar. Mamafih Kuran'ın ahengi bana çok haz veriyordu" (Adıvar, 2014, s. 85). Bu durum Halide Edip Kuran'ın daha çok sanatsal yönüne ilgi duyduğunu gösterir.

Makedonyalı muhacir hoca'nın şiddeti bir eğitim metodu olarak benimsememesi Halide Edip'in din algısı üzerinde olumlu bir tesir meydana getirir. Ancak din, insanların yücelik algısını değiştirip dönüştürdüğü gibi kötü niyetli kişilerin öncülüğünde yıkıcı bir algıya da dönüşür (Şahin, 2014, s. 511). Halide Edip'in çocukluğunda dine dair şahit olduğu ve tecrübe ettiği yaşantılarda din hem olumlu hem de olumsuz yönüyle varlığını gösterir. Din adına yapılan bazı uygulamalar ve ahiret tasvirleri içeren bazı kitaplar Halide Edip'in din algısı üzerinde menfi bir etki meydana getirir. Hatıralarında anlaşıldığına göre Halide Edip hastalandığı zaman yeşil sarıklı bir hoca gelip yüzüne okur ve başına üfler. Bunun yanında Arziye Hanım isminde bir kadın cin ve peri söylemine dayalı geleneksel bir tedavi şekli uygular. Bütün bunların sonuçsuz kalması üzerine ilmi vasıtalarla dayanan bir tedavi şekli uygulayan Alman Doktor Müllich'in başarılı olması yazarın din algısı üzerinde olumsuz bir etki meydana getirir (Adıvar, 2014, s. 50-51). Yine küçük Halide'nin Süleymaniye camiinde karşılaştığı bazı olumsuz durumlar onun din algısında kırılmalar meydana getirir:

Bir aralık Bacı'yı bıraktım, vaizlerden birinin kürsüsünün önüne dört ayak sürünerek gittim. Solgun yüzlü, gözleri ateş saçan bir vaiz, her insanı ebedî bir cehennem ateşine mahkûm ediyor ve yeryüzünde cenneti hak edebilecek kimse yokmuş gibi konuşuyordu. (...) Ben korktum, sürünerek Bacı'nın yanına gittim, çarşafının içine saklandım. O anda din bana müphem ve korkunç bir şey gibi görünüyordu (Adıvar, 2014, s. 72-73).

Çocuk masum ve nazenin bir edaya sahiptir. Dini konuların anlatımında bu eda ile uyumlu olan cennet tasvirlerinin kullanımı çocuğun dine yönelik algısını olumlu yönde etkiler. Buna mukabil günahkâr bir edaya sahip olmaları kuvvetle muhtemel olan yetişkinlere yönelik anlatımlarda cehennem tasvirlerinin daha etkili olduğu bilinen bir gerçektir. Halide edip henüz çocuk yaştaiken cehennem tasvirlerinin yoğun ve etkili kullanıldığı vaazlara muhatap olduğundan onda dine karşı olumsuz bir algı oluşur ve bu nedenle din onun hayatının merkezinde yer almaz. Bunun yanında yazarın okuma yazma öğrendikten sonra okuduğu ilk metinlerden biri olan Serencam-ı Mevt adlı risaleden psikolojik anlamda olumsuz etkilenir.

Risalede yetişkinlere yönelik günahkâr insanlarla ilgili ölüm, mahşer ve cehenneme dair tasvirler çocuk yaşta Halide Edip'in dini/duygusal gelişimini olumsuz etkiler. (Adıvar, 2014, s. 87). İslâmî rivayetlerde çocuklara dinin cennet motifiyle anlatılması tavsiye edilirken Halide Edip'e çocukluğunda cehennem motifinin yer aldığı metinler okutulması onun dine karşı yer yer olumsuz bir bakış açısı geliştirmesine sebep olur. Nitekim Sinekli Bakkal romanında İmam Hacı İlhami Efendi insanları cehennem baskısıyla etki altına alan, onların sömüren ve dinden soğutan biridir (Şahin, 2014, s. 512). O, bu yönüyle Halide Edip'in çocukluğundaki olumsuz dini yaşantı ve okumalardan tevarüs eden bir karakter özelliği taşır (Kolcu, 2016, s. 179). Nitekim Sinekli Bakkal romanını bakıldığında Halide Edip, çocukluğunda okuduğu cehennem tasvirlerinden dolayı yaşadığı korku yüzünden “dinin korku unsuru olarak kişiler üzerinde etkiye sahip olmasına karşı çıkar ve dinin zıtlıkların bir bütünü, hoşgörü ve sevgi olarak algılanmasını ister” (Şahin, 2014, s. 512).

Halide Edip'e göre bir öğretmende güzel ahlak gereklidir; aksi halde çocuğun psikolojisi üzerinde olumsuz tesirler meydana gelmesi kaçınılmazdır (Halide Edip, 1327, s. 42). Nitekim Halide Edip çocukluğunda mahalle mektebini görmeye gittiğinde hayal kırıklığına uğrar. Öğrencilere okulu ve dersleri sevdirmek bir yana, aksine onları korkutmaya, şiddete dayalı bir eğitim metoduyla karşılaşır (Doğramacıoğlu, 2017, s. 131). Burada çocuklara ders veren yeşil sarıklı bir hocanın sürekli çocukları sopayla dövdüğüne şahit olur ve oradan hızla uzaklaşarak eve gider (Uluköse, 2006, s. 18). Bunun üzerine babası onun ilk eğitim ve öğretimini mahalle mektebi yerine evde özel öğretmenler eşliğinde almasını uygun bulur. Okula başlama merasimini evde yaptırır. Yazar hatıralarında bu durumu “bana topuklarıma kadar inen bir entari giydirildi ve başıma aynı renk tül den bir örtü örtüldü, evde tören yapıldı ve Kuran okumaya başladım” (Uluköse, 2006, s. 19) sözleriyle anlatır. Bunun yanında Kurban Bayramı'nda camiden yükselen Allahu Ekber zikirleri veya Eyüp Sultan türbesini ziyaret ederek okuduğu dua sonucu ilahi bir vecd hali yaşayan Halide Edip, koyunların kurban edilmesi ve diğer dünyaya ait azapla ilgili okumalar karşısında büyük bir korkuya kapılır (Adıvar, 2014, s. 94-95). Yukarıda da bahsedildiği gibi İslam kültüründe çocukların dini eğitimi ve sağlıklı ruhsal gelişimi için cennet tasvirlerinden yararlanır. Ancak Halide Edip'in ruhsal ve dini eğitiminde bu hususa dikkat edilmediğinden onun İslam'a olan bakışında ikilemli bir algı ortaya çıkar.

1.2. Rum Okulu ve Hristiyan Kültürü

Halide Edip'in eğitim sürecinde en etkili olan isimlerden biri babası Edip Bey'dir. "İngilizlere ve İngiliz terbiyesine hayran olan Edip Bey, kızının giyimi ve beslenmesinde İngiliz terbiyesini örnek al"dığı (Enginün, 1995, s. 33) gibi onun eğitimi noktasında da aynı tavrı gösterir. Kızının yerli okullarda okumasına engel olur ve Halide Edip'i İngiliz eğitim sistemine yakın bulduğu bir Rum okuluna kaydeder. Rum okuluna gitmesini ve Hristiyan kültürüyle aşına olmasını Halide Edip'in eğitim ve öğretiminde bir dönüm noktası olarak kabul etmek gerekir. Çünkü "Yıldız civarında Saray'a mensup tanınmış Hristiyanların küçük çocuklarının gittiği" mektebin "tek Türk çocuğu" Halide Edip'tir. Öksüz ve üvey annesinin soğuk gölgesinde kalan Halide Edip burada Kyria Elenei adındaki öğretmeniyle duygusal bir bağ kurar. "En derin ve en uzun aşkı Kyria Elenei'ye karşı hisseder." Halide Edip'e göre Kyria Elenei şefkat timsali, "başkalarının uğrunda, başkaları namına katlandığı zorluk ve ıstıraptan dolayı yanaklarında derin çizgiler oluşan biridir. Onun "uyandırdığı hayat insiyakı içinde" bir yandan mesut günler geçirirken diğer yandan Rumca öğrenerek Ortodoks Hristiyan kültürüne aşına olur. Rumca şarkı ve şiirler ezberler (Adıvar, 2014, s. 43-45). Böylece Rum Okulu onun dinî kültürle tanışmasının en önemli aşamalardan birini oluşturur:

Kyria Eleni'nin mektebi önünden, muhteşem esvaplı papazların uzun eteklerini küçük oğlanların tuttuğu Ortadoks cenaze alayları geçerdi. Mevta, en yeni esvaplarıyla süslü, yüzü pudralı ve boyalıydı. Bizansa mahsus eski mağalardan geliyormuş gibi bu alay, Kirie Eleisson dinî ve ağır bir havayı tekrar ederek geçerdi (Adıvar, 2014, s. 45).

Rum Okulu'nda hâkim olan Hristiyan kültürü Halide Edip'in çocukluk dönemine damgasını vurur. Burada Rum papazlarını taklit eden, Hristiyan kültürüne ait oyunlar oynayan, şarkılar söyleyen yazar, İslam kültürüne tam aşına olmadan Hristiyan kültürüne aşına olur. "Çocukta kendiliğinden, tabii bir duygu olarak varlığını gösteren din taklit, özdeşleşme, örnek alma ve bilgi öğrenme gibi psikolojik süreçlerle şekillenir ve gelişir" (Hökelekli, 2011, s. 259-260). Nitekim Halde Edip Rum okulunda söz konusu süreçleri yaşayarak Hristiyanlığa ait öğretileri içselleştirir. Kişide ahlak, estetik ve dinî gelişimin ilk aşamada entelektüel terbiyeye değil, sosyal çevreye bağlı olduğu düşünüldüğünde bu durumun Halide Edip'te birden fazla dine ait kültürel unsurun bir arada bulunmasına yol açtığı söylenebilir (Carel, 2003, s. 222). Oysa bir milletin kimliğini oluşturan temel zemin kültür ve söz konusu kültürün niteliğini de genellikle din belirler. Eğitim sürecinde, kişinin içinde yaşadığı toplumun kültürel özelliklerinin göz ardı edilmesi, sonraki yıllarda kimlik çatışmasının yaşamasına sebep olur. Nitekim Halide Edip'in Hristiyan kültürünün hâkim olduğu bir okulda eğitim alması onun kişiliğinde yerli düşünceden ziyade Batılı fikirlerin yer edinmesi sonucunu doğurur.

Halide Edip'in çocukluğunun geçtiği mekânlar Müslüman ve Hristiyanların bir arada yaşadığı, kültür çeşitliliğinin göze çarptığı yerlerdir. Bunun yanında eğitim aldığı okulların Hristiyanlara ait olması onda farklı din ve milletlere ait kültürel kodları bir arada barındırır. Çocukluğundaki bu yaşantılar Sinekli Bakkal adlı eserine yansır. Romanda Sinekli Bakkal Sokağı'nı diğer sokaklardan ayıran temel özellik, "değişik kültür, din, ırk ve sınıftan oluşan insanların bir arada yaşadığı bir merkez olmasıdır" (Erkan, 2020, s. 26). Psikologlar 6-12 yaş döneminde okul ve arkadaş gruplarının çocuk üzerindeki etkisinin artmaya başladığı bir dönem olduğunu belirtir (Köse; Ayten, 2012, s. 117). O halde Rum okulunda okuyan Halide'nin buradaki Hristiyan kültürünün ağır bastığı buradaki ortamdan etkilendiği söylenebilir. Nitekim

“çocuk için kavramsal bilgiden çok, sosyal öğrenme çok daha önemlidir” (Hökelekli, 2011, s. 260).

1.3. Amerikan Koleji, Misyonerlik faaliyetleri ve Liberal Düşünce

19. yüzyılın ikinci yarısında Batılıların Osmanlı'daki misyonerlik faaliyetleri, daha çok eğitim kurumları üzerinden ve İstanbul merkezli yürütülür. “Osmanlı başkentini Batı tarzı bir metropole dönüştürme çabası, Tanzimat döneminden (1839-1878) beri süregelen bir çaba” (Kazan, 1995, s. 18-19) olarak varlığını sürdürür. Örneğin Robert Kolej'inin kurulmasında Anadolu'ya misyonerlik faaliyetlerinde bulunmak için gönderilen Dwight kardeşlerin düşünsel anlamda büyük etkisi vardır (Kazan, 1995, s. 17). Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eğitim kurumlarına benzer bir eğitim veren” kolejin sahip olduğu liberal anlayış “köklü İslâmî değer ve inançlara yönelik bir meydan okuma” atmosferi oluşturuyor, “Osmanlı yaşam tarzı ile Batılı yaşam tarzının kendine özgü değerleri arasında bir ikilik (dualism) yaratıyordu” (Kazan, 1995, s. 18). Söz konusu kolejin öğrencilerinden bir olan Halide Edip bu kolejin öğrencilerine sunduğu eğitim ortamını olumlu bir bakış açısıyla anlatır:

Kolej bir bütün olarak yaşantımın üzerinde özgürleştirici bir etkiye sahipti; büyük bir denge getiriyor, bana çok daha farklı keyifler, bulduğum kişisel bir yaşam olanağı sunuyordu. Hâlihazırda güçlü bir niteliğe sahip düşünsel eğilimlerinden bazıları, bu yaşamın getirdiği yeni olaylarla birlikte kendilerine daha geniş sahalara buluyorlardı (Kazan, 1995, s. 26).

Halide Edip'in İcadiye'deki Amerikan Kolejine kayıt yaptırması babasının ısrarı sonucu gerçekleşir. İlk Türk mezunu olduğu bu okulun onun üzerinde büyük bir etkisi vardır (Enginün, 2006, s. 395). Burada İngilizce öğrenen yazar, “bir yıl okuduktan sonra Müslüman kız çocuklarının yabancı okullara gönderilmeleri yasak olduğu için” II. Abdülhamid'in emriyle Amerikan Koleji'nden ayrılmak zorunda kalır (Uluköse, 2006, s. 20). Halide Edip kolejdeki eğitimi sırasında İncil dersleri alır. Yazar kolejde bir kültür dersi olarak verilen incil dersinin misyonerlik faaliyetleriyle bir ilgisinin olmadığını, Davud'un (as.) Zebur'unu, Süleyman'ın (as.) felsefi parçalarını okuduğunu belirterek İncil'e yaklaşım tarzının dini olmaktan ziyade kültürel olduğunu ifade eder. Özellikle İngiliz edebiyatında İncil'in önemine dikkati çeker. İngilizce bilip de kültür ve ilimle ilgili olan birinin İncil okumasının bir mecburiyet olduğunu ifade eder (Adıvar, 2014, s. 120-121).

Halide Edip 1899'da on beş yaşında iken tekrar Amerikan Koleji'nde okumaya başlar. Kolej hayatına ikinci defa başladığında on beş yaşında olan Halide Edip bu dönemde daha sorgulayıcı bir kişiliğe bürünür. “Birey, meslek, ideoloji ve din konusundaki ilk bilinçli kararlarını bu dönemde verir. Kimliğini büyük oranda bu dönemde şekillendirir. Din konusundaki kararları da kimliğinin önemli bir parçasıdır. Hayatın anlamına dair varoluşsal sorular da ilk olarak bu dönemde sorulur” (Köse; Ayten, 2012, s. 118). Bu anlayışla hareket eden yazar, Müslüman olmayanların toptan cehenneme gideceği şeklindeki algısından dolayı “muhalif” dinleri araştırmaya yönelir. Kolej kütüphanesi bu anlamda yazarın din hakkındaki araştırmalarına yön verir. Hristiyanlık tarihini okurken bu dine mensup olanların Müslümanlar hakkında “çok dar ve mutaassıp bir görüşleri olduğunu” gözlemler. Bu düşünceleri Hz. İsa'nın “bütün insanıyeti muhabbetle içine alan ruhundan çok uzak” bulur. Bir süre sonra Budizm'e yönelir. Budizm'in “insan tahammülünün hududunu aşan çaresizlik ve ıstırap içindeki insana” cazip geldiğini düşünen yazar, burada da umduğunu bulamaz. Çocukluğundan itibaren kısmen de olsa ruhunda yer edinen İslam'a ve Kuran'a yönelir. Ona göre Kuran'ın başında yer alan

Fatiha suresini “tekrar eden bir çocuk, ister istemez İslâmîyet’in bütün insanlığı içine alan bir ruh ifade ettiği kanaatini içinde taşıyacaktı.” Yine ona göre “Hristiyanlığın bu kadar kuvvetli kalmasında her çocuğun akşam sabah tekrar ettiği meşhur dua kuvvetli bir amil olmuştur.” (Adıvar, 2014, s. 149-151). Kolej hayatına kadar geleneksel İslâmî anlayışla hareket eden yazar bu dönemde İslam’la ilgili ilk esaslı okumalar ve analizler yapmaya başlar:

Garip olarak on beş yaşındaki bir kızda nadir olan dini insiyak bende çok kuvvetli idi. Ve aynı zamanda din de dahi her şeyin ‘neden, niçin’ini arar dururdum. Ruhumda gözüme görünen realitelere ziyade görünmeyen manevi realitelere susamış gibi idim. O yaşı kadar dinimin sadece harici şartlarına tabi olmuş, namaz kılmış ve oruç tutmuştum. Fakat kafamda hudutsuz sualler vardı. Bundan dolayı bilerek veya bilmeyerek, Gazzali’nin içtihat kapılarının kapanmasını tutan tezi içimi kemirirdi. İctihat kapılarının İslâmîyet’te kapanmasına taraftar olan zümre, İslâmîyeti din olarak dar bir safhaya ve daha fazla tavır ve harekete bağlamıştı. Tabii bunda softalığın da büyük bir rolü olmuştu. (Adıvar, 2014, s. 149)

Yazar bu dönemde sorgulayıcı bir kimliğe kavuşmakla birlikte İslam’a bakış açısının Batılı kültürel önyargılardan tamamen bağımsız olduğu söylenemez. Nitekim yazarın eğitimle ilgili düşüncesinin temellenmesinde Batılı eğitim kurumlarının etkisi bariz bir şekilde müşahade edilir. Halide Edip Talim ve Terbiye adlı kitabında “Şark usûl-ı talimiyesinin verdiği gaye, şahsiyeti imha etmektir. (...) Garbın netâic-i talimiyesi tekâmül-i şahsiyettir” (Halide Edip, 1327, s. 20) diyerek insan kişiliği üzerinde Doğu tarzı eğitimin menfi, Batı tarzı eğitimin ise müspet bir etki meydana getirdiğini iddia eder. Yazara göre bunun temelinde Doğu toplumlarında saltanata, Batı toplumlarında ise cumhuriyete dayalı yönetimlerin olması yatar (Halide Edip, 1327, s. 20).

Sonuç olarak Halide Edip’in “ailesinden gelen hars ile okulda öğrendiği Batı medeniyetini birleştirmesi, Halide Edip’in bir terkibe ulaşmasını sağlamıştır” (Enginün, 2006, s. 404). Ancak yazarın yerli eğitim kurumlarından uzak kalışı ve milli kimliğini oluşturan temelin sadece aileden gelen birtakım örf ve adetlerden ibaret olması onu kültürel anlamda kendi toplumundan kopmasına, dünya görüşü ve yaşam biçimi olarak Batı kültür ve yaşam biçimini kanıksamasına yol açar. Oysa yazarın kendi ifadesiyle eğitim ve öğretim “cemiyetin maksatlarından birini vücuda getirmek için sarf ettiği bir emektir” (Halide Edip, 1327, s. 4). Bu anlamda Halide Edip’in eğitim aldığı okullar dikkate alındığında o, daha çok Batılı toplumların maksatlarına göre yetişmiş biridir. Ancak aile çevresi ve içinde yaşadığı toplumdan tevarüs eden duygu, düşünme biçimi, seziş ve tutumlar onun benliğini oluşturan bütünleşmiş kimliğin diğer bileşenleridir (Çınar, 2013, s. 237). Bütün bunlar göz önüne alındığında onun Doğu-Batı senteziyle oluşmuş bir kişiliğe sahip olduğu görülür. Ancak bu kişilikte Batıya ait etkenler daha baskındır.

2. Bilim

Salih Zeki ile tanışmaya kadar daha çok “mistik ve ruhi tesirlere tabi” olan Halide Edip, bu aşamadan sonra pozitif bilimlere dışarıda hiçbir düşünceye hayat hakkı tanımayan yeni bir dünya görüşüyle tanışır. Salih Zeki elinden geldiğince Halide Edip’i pozitif ilim anlayışına sevk eder. Salih Zeki’nin dünya görüşünde “salt aklın hükümlerinde, insan ruhunun tutulmasına paralel giden bir eğitim ve öğretim anlayışı vardır” (Çınar, 2013, s. 335). Salih Zeki’nin Kamus-u Riyaziyat adlı eserindeki matematik ve filozofların hayatını çeşitli eserlerden derleyen bir asistan kimliğiyle çalışır (Adıvar, 2014, s. 161). Ancak bu durum on yedi yaşındaki

Halide Edip'te bazı olumsuz ruhsal hallerin yaşanmasına yol açar. Yazar, salt akılcılığın öne çıktığı ve hisse ait unsurların baskılandığı hayatının bu dönemi için şu düşünceleri dile getirir:

Kendi yaşım la mütenasip olmayan bir görüşle kâinatın maddi realitelerini idrake kafam patlayacak kadar, ağrıyınca ya kadar çalıştım. O devirden sonra artık bir taraftan şahsi hayatımın getirdiği, bazen faciaya kaçan buhranlar, bir taraftan da memleketimin bir türlü sonu gelmeyen ıstıraplı meseleleri beni bir türlü kurtulamadığım akıntının içine sürükledi gitti. Yıllar yılı gençliğimin tabii olan insiyaklerini boğdum durdum. Fakat yine de içimde gençlik, daha doğrusu çocukluk, daima yaşadı. Esasen büyük ve küçük her sanatkârın, hatta kendini tüketmemiş olan fikir adamlarının bu hâkim bir vasfıdır (Adıvar, 2014, s. 158).

Edgar Morin'e göre "insanoğlu, insanca yaşaması için mantık kadar duyguya, bilim kadar efsaneye de muhtaçtır" (Köse; Ayten, 2012, s. 193). Bu düşüncenin aksine Zeki Salih, Halide Edip'in duygusal tarafını törpülemeye ve onu salt akılla sınırlamaya çalışır. Oysaki insanın ruh sağlığı ile duygusal yönelimleri arasında pozitif bir ilişki vardır (Oman; Thoresen, 2013, s. 295). Çok boyutlu bir varlık olan insan, akıl ve bilimsel boyuta sahip olduğu kadar inanmak, tapmak, sevmek/sevilmek, şefkat gibi duyguların oluşturduğu ruhsal bir boyuta da sahiptir. Sağlıklı bir psikolojiye sahip olması için bütün bu duyguların doyurulduğu bir hayat tarzına ihtiyaç duyar. Çünkü düşünce ve duygu keskin çizgilerle birbirinden ayrılmaz, sağlıklı bir eğitim için her ikisi de gereklidir (Çınar, 2013, s. 196). Aksi takdirde birtakım psikolojik problemlerle karşı karşıya kalınır. Nitekim Halide Edip duyguların bastırıldığı ve salt aklın ön plana çıkarıldığı evlilik hayatında hastalanarak yatağa düşer. Uzun süre yatakta kalan ve ölümün mukadder olduğunu düşünen yazar, anne olacağını öğrendikten sonra kısa sürede sağlığına kavuşur. Bu durum insan sağlığı için akıl kadar duygunun da önemini ortaya koyar.

Kadın, doğası gereği erkeklere göre daha duygusaldır. Duygudan tamamen soyutlanıp salt aklın egemen olduğu bir atmosferde yaşamaya başlaması Halide Edip'in ruhunda depresif bir atmosfer meydana getirir. Fakat o, anne olduktan sonra salt aklın etkisinden çıkarak şefkat duygusunun meydana getirdiği müspet bir duygu atmosferi içinde sağlığına kavuşur. Bunun yanında daha önce Rıza Tevfik'ten aldığı Herbert Spencer ve Bergson felsefesiyle ilgili mistik bilgiler yazarın ruhunda güçlü bir etki bırakmıştı (Enginün, 2006, s. 395). Bu durumun da etkisiyle salt aklın hâkim olduğu tek boyutlu bilimsel düşünce atmosferinden çıkarak insan doğasının diğer bir yönü olan psikolojik/duygusal boyutunun insan sağlığı, eğitimi ve gelişimindeki önemini kavramaya başlar. Zira düşünce ve duygu keskin bir biçimde birbirinden ayrılmaz ve sağlıklı bir ruhsal gelişim için ikisi de gereklidir (Çınar, 2013, s. 196). Tek boyutlu yaklaşımlar ve yaşantılar insan doğasına aykırı olduğundan birtakım fikri ve psikolojik sorunlara yol açar. Nitekim Halide Edip'in eğitim süreci bu durumun açık bir göstergesidir.

3. Sonuç

Derin ve esaslı bir dini eğimden geçmeyen Halide Edip için din sadece kültür ve sanat bağlamında okunması gereken bir yerde durur. Bu durum onun hem İslam hem Hristiyanlık hem de Budizm'e olan eğilimi için geçerlidir. Halide Edip'in babasının Yahudi kökenli olmasına rağmen Yahudilik onun hatıralarında pek yer almaz. Geleneksel İslâmî ritüellerden etkilenir, fakat İslam'ın siyasi, sosyal, ekonomik, hukuk gibi yaşamın temel alanlarına yönelik hükümleri karşısında kayıtsız kalır. Yazar eğitim sürecinde din insanlarıyla sosyal bir iletişim kurar. Söz konusu insanların davranış biçimleri yazarın dine bakış açısında etkilidir. Babasının İslam kültürünün hâkim olduğu okul ve medreselerde okumasına izin vermemesi yazarda İslam

hakkında sağlıklı bir bilimsel ve kültürel bilgilenmeye engel olur. Rum Okulu ve Hristiyan kültürü yazarın ruh ve düşünce dünyası üzerinde oldukça büyük bir etki meydana getirir. Bunun yanında Amerikan Koleji'ndeki eğitimin niteliği ve buradaki misyonerlik faaliyetleri yazarın hayata dair bakış açısını etkiler. Yazardaki geleneksel İslâmî anlayış, Rum kültürü merkezli Hristiyanlık, Amerikan koleji bağlamında gelişen liberal düşünce olmak üzere üç farklı kaynaktan gelen bilgi ve kültür unsurlarıyla şekillenir.

Kaynaklar

- Adivar, H. E. (2008). *Mor salkımlı ev*. İstanbul: Can Yayınları.
- Adivar, H. E. (2020). *Harap mabetler*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Akyüz, K. (1995). *Modern Türk edebiyatının ana çizgileri*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Altın, H. (2019). Halide Edip'te eğitim fikri ve onun talim ve terbiye isimli eseri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 1861-1895.
- Alıylmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Âmedî, M. T. (2018). *Gurerü'l hikem; İmam Ali'den (as.) nurlu hikmetler*. İstanbul: Önsöz Yayıncılık.
- Balcı, M. (2019). *Muahrrire Hanım*. İstanbul: Arı Sanat Yayınevi.
- Carel, A. (2003). *İnsan denen meçhul* (Çev.: Ömer Durmaz). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Çalışlar, İ. (2011). *Biyografisine sığmayan kadın: Halide Edip*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Çınar, A. (2013). *Değerler felsefesi ve psikolojisi*. Bursa: Emin Yayınları.
- Doğramacıoğlu, H. (2017). Halide Edip Adivar'ın eğitim ve öğretim ile ilgili görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (62), 129-137.
- Enginün, İ. (1995). *Halide Edip Adivar'ın eserlerinde doğu-batı meselesi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Enginün, İ. (2006). *Yeni Türk edebiyatı; Tanzimat'tan Cumhuriyet'e (1839-1923)*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Halide Edip (1327). *Talim ve terbiye*. İstanbul: Tanin Matbaası.
- Hökelekli, H. (2011). *Din Psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kazan, F. (1995). *Halide Edip ve Amerika* (Çev. Bernar Kutlu). Ankara: Bağlam yayıncılık.
- Kolcu, A. İ. (2016). *Milli edebiyat 2*. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınevi.
- Köse, A. ve Ayten, A. (2012). *Din psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Oman, D. ve Thoresen, C. E. (2013). *Din ve maneviyat sağlığı etkiler mi?; Din ve maneviyat psikolojisi* (Der: Raymond F. Paloutzian; Crystal L. Park). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Şahin, V. (2014). *Bilge kadının aynadaki yüzü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Uluköse, G. (2006). *Halide Edip Adivar*. İstanbul: Kastaş Yayınevi.
- Yılmaz, A. (2013). *Halide Edip'te kadın hakları*. *Türkoloji Dergisi*, 20(1), 119-134.

Extended Abstract

Education is the basic phenomenon that gives direction to personality and personality, which is a part of life. Halide Edip's childhood experiences and the education she received during this period had a great impact on the later periods of her life. The education included in the childhood and early youth of Halide Edip Adıvar, one of the leading writers of 20th century Turkish literature, enabled her to have a different personality from her peers. He first provided educational training at a Greek school called Kyria Ellenie, then at Üsküdar American College. In addition, private teachers complete home education. Thus, he works away from Ottoman educational institutions where Islamic culture is active. Halide's first psychological developments took place in the Greek School, where the traditional Islamic understanding of the family and Christianity dominated, and in the American College, where liberal thought prevailed; The development of plants is also ensured by her husband, Zeki Salih, who has a non-religious appearance.

Religion is a phenomenon as ancient as human history and has a feature that directs human and social life in all nations on the stage of history. People show different tendencies in terms of perceiving and experiencing religion. Some people tend to live by understanding and feeling the religion by taking into account its basic principles, while others accept the religion in its traditional form without making a deep-rooted and comprehensive investigation and organize their lives with a superficial religious understanding. It is seen that the traditional religious understanding had an important place in the early years of Halide Edip's education. In her memories, Halide Edip states that the first influence on religion in her vaguely remembered childhood was Mevleviism, which she sensed in her grandmother, Eyüpsultanlı Nakiye Hanım. The aspects of Nakiye Hanım, whose uncle was the mausoleum of the Mevlevi lodge, who prayed regularly, fasted, and had a religious attire without being ostentatious, attracted Halide Edip's attention. Little Halide visiting her nurse and her nurse taking her to the Süleymaniye Mosque enables the author to become acquainted with traditional religious rituals in her childhood. Here are Islamic forms of worship such as praying, recitation of the Quran and hymns, and preaching; Ramadan, fasting, iftar, tarawih etc. Halide Edip, who is familiar with Islamic concepts, is fascinated by the mosque's simple architecture decorated with ridges. Since the motifs and images he sees regarding Ramadan originate mostly from the traditional beliefs of the people, they have a feature that nourishes the author's interest in Sufi folk literature. In her memoirs, Halide Edip refers to traditional religious motifs and images that manifest themselves in the religious atmosphere of Ramadan. In Halide Edip's art and especially in her novels, religion finds expression not as a worldview and lifestyle that gives color to every dimension of life, but as a mystical feeling and a traditional orientation. The atmosphere that Halide Edip witnessed in the Süleymaniye Mosque and its surroundings, especially during Ramadan, did not cause the development of a fundamental religious thought in her, but the painting created during the fulfillment of religious duties is a source of aesthetic pleasure based on visuality for the author. Religion shows its presence in both positive and negative aspects in the experiences that Halide Edip witnessed and experienced regarding religion in her childhood. Having Halide Edip read texts containing the hell motif in her childhood caused her to develop a sometimes negative perspective towards religion. In Islamic culture, depictions of heaven are used for the religious education and healthy spiritual development of children. However, since this issue was not taken into consideration in Halide Edip's spiritual and religious education, a dual perception emerged in her view of Islam. Going to the Greek School and becoming familiar with Christian culture should be considered a turning point in Halide Edip's education and training. It can be said that Halide, who studied at a Greek school, was influenced by the environment where Christian culture predominated. Halide Edip enrolls in the American College in İcadiye as a result of her father's insistence, and during this period she takes on a more questioning personality. The author's stay away from local educational institutions and the fact that the basis of his national identity consists only of some customs and traditions inherited from his family, causes him to disconnect from his own society in a cultural sense and to become accustomed to Western culture and lifestyle as a worldview and lifestyle.

Halide Edip, who was mostly "subject to mystical and spiritual influences" until she met Salih Zeki, is then introduced to a new worldview that does not allow any thought other than positive sciences to survive. Women are naturally more emotional than men. Being completely isolated from emotion and living in an atmosphere dominated by reason alone creates a depressive atmosphere in Halide Edip's soul. However, after becoming a mother, she regains her health in an atmosphere of positive emotions created by compassion, beyond the influence of pure reason.

For Halide Edip, who does not have a deep and fundamental religious background, religion stands in a place that should be read only in the context of culture and art. This applies to his tendency towards both Islam, Christianity and Buddhism. The behavior of the people in question is effective in the author's perspective on religion. The fact that his father does not allow him to study in schools and madrassas where Islamic culture is dominant prevents the author from gaining healthy scientific and cultural knowledge about Islam. Greek School and Christian culture have a great impact on the author's spiritual and intellectual world. In addition, the quality of education at the American College and the missionary activities there affect the author's perspective on life. The perspective on religion is shaped by information and cultural elements coming from three different sources: the traditional understanding of Islam, the Christian culture centered on Greek culture, and the liberal thought developed in the context of American college.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 14/1 2025 s. 102-120, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

LİMON AĞACI ROMANINDA FOUCAULTCU BİR BAKIŞ: ÖZNELLİK, İKTİDAR VE SÖYLEM

Alev ÖZTÜRK MERDİN*

Geliş Tarihi: 18 Aralık 2024

Kabul Tarihi: 16 Şubat 2025

Öz

İsrail ve Filistin arasındaki ilişki, uzun yıllardır yoğun akademik ve politik tartışmaların konusu olmuştur. Sandy Tolan'ın (2009) *Limon Ağacı* adlı eseri, İsrail-Filistin çatışmasının tarihsel ve kültürel bağlamını, iki ailenin hikâyesi üzerinden kimlik, aidiyet ve toprak gibi temalar etrafında ele alan bir kurguya sahiptir. Söylem çözümlemesi, romandaki dil kullanımını inceleyerek karakterlerin kimliklerinin nasıl inşa edildiğini, tarihsel olayların nasıl yorumlandığını ve kültürel değerlerin nasıl aktarıldığını ortaya koyabilir.

Bu çalışma, Sandy Tolan'ın *Limon Ağacı* romanını Foucaultcu söylem analizi yaklaşımıyla inceleyerek, eserdeki belirli temaların (zil, ev, göç, sürgün gibi) öznellik, iktidar ve söylemsel yapı kavramlarıyla nasıl ilişkilendirildiğini ve hangi söylemsel stratejileri ortaya koyduğunu analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın genelinde yer alan temel söylemler “toprak ve aidiyet”, “hafıza ve tarih”, “kimlik ve ötekileştirme”, “güç ve adaletsizlik” gibi temalar etrafında şekillenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Limon Ağacı, roman, söylem analizi, kimlik, Filistin.

A FOUCAULDIAN PERSPECTIVE ON THE NOVEL *THE LEMON TREE*: SUBJECTIVITY, POWER AND DISCOURSE

Abstract

The relationship between Israel and Palestine has been the subject of intense academic and political debate for many years. Sandy Tolan's (2009) *The Lemon Tree* explores the historical and cultural context of the Israeli-Palestinian conflict through the story of two families and the themes of identity, belonging and land. By examining the use of language in the novel, discourse analysis can reveal how characters' identities are constructed, how historical events are interpreted and how cultural values are transmitted. The novel *Lemon Tree* is an important example for understanding the complex relationship of discourse with culture, identity and history.

This study aims to examine Sandy Tolan's novel *The Lemon Tree* through a Foucauldian discourse analysis approach to analyze how certain themes in the novel (such as bell, house, migration, exile) are associated with the concepts of subjectivity, power and discursive structure and what discursive strategies they reveal. Throughout the study, the main discourses

* Öğr. Gör. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Rektörlük, Türk Dili Bölümü, alevozturk48@gmail.com

are shaped around themes such as “land and belonging”, “memory and history”, “identity and othering”, “power and injustice”.

Keywords: Lemon Tree, novel, discourse analysis, identity, Palestine.

Giriş

Söylem, dilin toplumsal kullanımlarını inceleyen çok yönlü bir kavramdır ve dilbilim, felsefe, sosyoloji, tarih ve halkbilimi gibi disiplinlerle bağlantılıdır. Latincedeki “tartışma, konuşma ve koşuşturma” anlamlarına gelen *discursus* sözcüğünden türeyen sözcüğün kökeni 2000 yıl öncesine dayanmaktadır (Kocaman, 1996, s. 1). Kelime ilk olarak Aquinalı Thomas tarafından “saf sezgi” ve “çıkarım” anlamlarında kullanılmıştır (Sözen, 2017, s. 17). Çağbayır (2007) söylemi, “düşüncenin sözlü veya yazılı ifadesi; dilin bireysel kullanımı; söz; konuşma” gibi çeşitli şekillerde tanımlar ve “sözcü”, “bilimsel yazı ve konuşma,” “düzenlenmiş göstergeler bütünü” gibi aksiyomlarla kavramın semantik genişliğini vurgular. Bu tanımlar, söylemin dilin farklı işlevlerini ve kullanım biçimlerini kapsadığını göstermektedir.

Dil, sadece iletişim kurmak için kullandığımız bir araç değil aynı zamanda toplumsal gerçekliği oluşturan, şekillendiren ve yansıtan bir güçtür. Söylem, dilin toplumsal bağlamlarda kullanımını inceleyen disiplinlerarası bir alan olarak dil, kültür, kimlik ve tarihle doğrudan ilişkilidir. Dil filozofları Searle ve Austin, dilin toplumsal bir olgu olduğunu ve anlamın sadece sözcük ve dil bilgisi yapılarından değil aynı zamanda onların metindeki işlevlerinden de kaynaklandığını vurgulamıştır (Kocaman, 1996, s. 44). Searle’nin Austin’den etkilenen söz eylem kuramı, dilin kullanım biçimlerini ve toplumsal gerçeklik üzerindeki etkisini inceler. Searle’e göre, dil toplumsal gerçekliklerin oluşmasında kurucu bir role sahiptir ve “para,” “alım-satım,” “evlilik,” “meclis” gibi beşerî ürünler, ilişkiler ve kurumlar söylem aracılığıyla var olurlar (Altınörs, 2020, s. 238).

Söylem analizi, bu gücü anlamak ve çözümlemek için dilin kullanım biçimlerini, anlamlarını ve toplumsal bağlamlarını derinlemesine inceler. Bu bağlamda kavram, toplumsal gerçeklikleri tarihsel ve kültürel bağlamlarında değerlendirmeyi mümkün kılar. Benzer şekilde Wittgenstein da dilin, dünyaya dair bilgi ve deneyimlerimizin aracı olduğunu ve dilin incelenmesinin dünyanın incelenmesine de olanak sağladığını savunur (Utku, 2014, s. 132-133). Söylem, sadece sözlü ve yazılı verileri değil aynı zamanda semboller, tatlar ve kokular gibi anlamlandırılabilen her şeyi kapsar (Çiçek, 2022; Hengirmen, 1999).

Söylem analizi, dilin toplumsal yaşamda nasıl kullanıldığını ve anlamın nasıl oluştuğunu inceleyen bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yaklaşım: özellikle beşerî bilimler ve sağlık bilimleri gibi alanlarda, toplumsal olguları ve süreçleri anlamak için yaygın olarak kullanılmaktadır. Söylem analizi, özellikle aşağıdaki konularda kullanılabilir:

İdeolojilerin analizi: Söylem analizi, toplumsal grupların veya kurumların ideolojilerini ve bu kavramın dil aracılığıyla nasıl yayıldığını inceleyebilir.

Kimlik inşası: Söylem analizi, bireylerin ve grupların kimliklerini nasıl inşa ettiklerini ve bunun dil aracılığıyla nasıl ifade edildiğini araştırabilir.

Güç ilişkilerinin analizi: Söylem analizi, toplumsal ilişkilerdeki güç dinamiklerini ve bunu nasıl yansıttığını veya yeniden ürettiğini inceleyebilir.

Toplumsal değişimin analizi: Söylem analizi, toplumsal değişim süreçlerini ve dilin bu döngüdeki rolünü araştırabilir.

Farklı disiplinlerden beslenen ve çeşitli kuramsal yaklaşımlar içeren bu yaklaşım, dilin toplumsal yapılarla ilişkisini farklı açılardan ele alır. Örneğin eleştirel söylem analizi, dilin iktidar ilişkilerini nasıl yeniden ürettiğini ve toplumsal eşitsizlikleri nasıl meşrulaştırdığını araştırırken; feminist söylem analizi cinsiyetçi dil kalıplarını ve kadınların dil içindeki temsilini mercek altına alır. Bu yaklaşımlar arasında en etkili olanlardan biri, Michel Foucault'un çalışmalarına dayanan: Foucaultcu söylem analizidir (Gül ve Nizam s. 2020). Bu kavram, dilin bilgiyi nasıl ürettiğini ve iktidarın bilgiyle nasıl iç içe geçtiğini inceler (Foucault, 2000, s. 40; Çiçek, 2022, s. 37). Söylemler sadece bilgiyi iletmekle kalmaz aynı zamanda sınırlar ve kontrol eder. Bilgi ve iktidar, Foucault'un kuramında birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. İktidar, bilgiyi üreterek ve yayarak kendini meşrulaştırır ve güçlendirir. Söylemler, bu iktidar ilişkilerinin aracıdır ve toplumsal düzenin korunmasına ve yeniden üretilmesine hizmet eder. Foucault'un söylem analizinde arkeoloji ve jenealoji olmak üzere iki temel yöntem kullanılır:

Arkeoloji söylemlerin tarihsel gelişimini ve dönüşümünü incelerken jenealoji, söylemlerin kökenlerini ve iktidar ilişkileriyle olan bağlantılarını ortaya çıkarmaya çalışır. Bu yöntemler söylemlerin nasıl oluştuğunu ve toplumsal gerçekliği nasıl etkilediğini anlamak için kullanılır (Foucault, 2000, s. 13). Bu analiz yöntemi araştırmacılara, gazetecilere, aktivistlere ve politika yapıcılara ve sosyal bilimcilere dilin toplumsal hayattaki rolünü ve etkisini daha iyi anlamaları ve daha bilinçli kararlar almaları konusunda yardımcı olabilir (Foucault, 2000, s. 58).

Foucault'un çalışmalarında özne ve öznellik teması, iktidar kavramıyla yakından ilişkilidir. Foucault, öznenin oluşumunda iktidar ilişkilerinin önemli bir rol oynadığını vurgular. İktidar, bireyleri belirli kalıplara sokarak onları öznelere dönüştürür. Bu süreçte söylemsel ve söylemsel olmayan pratikler etkilidir. Foucault'a göre öznel deneyimler "sorunsallaştırmalar" yoluyla oluşur, gelişir ve dönüşür. Sorunsallaştırma, bir şeyi düşünce nesnesi hâline getiren söylemsel ve söylemsel olmayan pratikler bütünüdür. Düşünce ise sadece felsefi veya bilimsel terimlerle sınırlı değildir; bireyin özneye dönüştüğünde gerçekleştirdiği tüm konuşma ve davranış biçimlerini kapsar. Foucault'nun arkeoloji ve soybilim yöntemleri sorunsallaştırmaların tarihsel çözümlemesini yapmayı amaçlar. Bu yöntemler söylemin bilgi, iktidar, güç ve pratiklerden bağımsız ele alınamayacağını vurgular. (Foucault, 2006, s. 15). Foucault'nun söylem anlayışını daha iyi kavramak için bazı temel noktaları ele almak önemlidir:

Söylem Oluşumları: Foucault, söylemleri tarihsel olarak şekillenen ve belirli ilgi alanları, kavramlar, temalar ve ifade biçimlerini bir araya getiren "söylem oluşumları" olarak tanımlar. Bu oluşumlar, söylemin sınırlarını ve olasılıklarını belirler; neyin düşünülebilir, söylenebilir ve yapılabilir olduğunu çerçeveler. Bir söylem oluşumu, belirli bir konuda kabul edilebilir bilgiyi, düşünce biçimlerini ve değerleri belirler.

Söylem İçi ve Söylem Dışı İlişkiler: Söylem, hem dilin içsel yapısıyla (retorik, mantık, hermenötik gibi) hem de dilin dışındaki toplumsal pratiklerle (aile, okul, ordu gibi kurumlar ve mekânsal düzenlemelerle) ilişkilidir. Söylem içi ilişkiler, bir söylem içindeki farklı unsurların birbirleriyle nasıl bağlantılı olduğunu incelerken söylem dışı ilişkiler; söylemin toplumsal yapılar, iktidar ilişkileri ve pratiklerle nasıl etkileşim içinde olduğunu gösterir. Bu iç ve dış ilişkiler ağı, söylemin karmaşıklığını ve çok boyutluluğunu vurgular.

Arşiv Kavramı: Foucault, arşivi yalnızca geçmiş belgelerin bir koleksiyonu olarak değil aynı zamanda belirli bir dönemdeki bilgi ve iktidar ilişkilerini yansıtan bir sistem olarak

ele alır. Arşiv, söylemlerin tarihsel olarak nasıl oluştuğunu, dönüştüğünü ve belirli bilgi biçimlerini nasıl meşrulaştırdığını anlamak için önemli bir kaynaktır. Arşiv, bir dönemin düşünce sistemini, değerlerini ve normlarını ortaya koyar.

Tarih Anlayışı: Foucault'nun tarih anlayışı, doğrusal ve sürekli bir ilerleme anlayışından farklıdır. Onun tarih anlayışı, kopuşlar, kırılmalar ve dönüşümlerle karakterize edilen bir süreçtir. Ona göre tarih, farklı söylemlerin mücadelesi ve çatışmasıyla şekillenir ve bu mücadeleler, bilgi ve iktidarın yeniden dağılımına yol açar (Foucault, 2000, s. 20; Keskin, 2011, s. 15-16).

Foucault'un söylem analizi yöntemi, metinlerin sadece ne söylediğini değil aynı zamanda nasıl söylediğini, hangi toplumsal ve tarihsel bağlamlarda üretildiğini ve hangi iktidar ilişkilerini yansıttığını anlamaya odaklanır. Bu analiz yöntemi, metinlerin ardındaki gizli anlamları, varsayımları ve ideolojik işlevleri ortaya çıkarmayı amaçlar.

Sözü edilen romanda, Siyonizm ve Filistin milliyetçiliği gibi farklı ideolojilerin söylemleri ve bu söylemlerde karakterlerin dile ve bakış açılarına yansımaları incelenebilir (Sözen, 2017, s. 34). Roman kahramanları arasında yer alan Dalia'nın ailesinin Siyonist söylemi, Kudüs'ü "vaat edilmiş topraklar" olarak tasvir ederken Beşir'in ailesinin Filistin milliyetçiliği söylemi, Kudüs'ü "işgal altındaki topraklar" olarak nitelendirir. Bu farklı söylemler, karakterlerin kimliklerini ve Kudüs'e olan bakış açılarını şekillendirir.

Roman, İsrail-Filistin çatışmasının tarihsel ve politik bağlamında iki ailenin yaşamını travma, hafıza, kimlik ve aidiyet gibi temalar üzerinden ele almaktadır. Bu bağlamda çalışmanın problem durumu *Limon Ağacı* romanında kullanılan dilin, anlatım biçimlerinin ve sembollerin hangi iktidar ilişkilerini yansıttığı, nasıl bir hakikat rejimi ürettiği ve bireysel / toplumsal kimlikleri nasıl şekillendirdiğini anlamaktır. Böylece edebiyatın toplumsal ve siyasal gerçeklikleri nasıl temsil ettiği ve yeniden ürettiği konusunda Foucaultcu bir bakış açısıyla daha derin bir anlayışa ulaşılması hedeflenmektedir.

1. Yöntem

Bu bölümde, Sandy Tolan'ın *Limon Ağacı* romanının incelenmesinde kullanılan yöntem ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. Aşağıdaki alt başlıklar, araştırmanın metodolojik çerçevesini oluşturmaktadır. Romanın seçilen temaları (1. Zil, 2. Ev, 3. Göç, 4. Sürgün), Foucault'nun öznellik, iktidar ve söylemsel yapı kavramları çerçevesinde analiz edilmiştir. Her tema, belirli bir söylemsel stratejiyi temsil eder. Örneğin, "zil" teması, aidiyet ve yabancılaşma söylemlerinin inşasında bir strateji olarak ele alınırken, "ev" teması, mekânın tahakküm ve direniş söylemleriyle ilişkisini ortaya koyan bir strateji olarak incelenmiştir. Bu analiz, temaların metinde nasıl konumlandırıldığını ve okuyucu üzerinde nasıl bir etki yarattığını anlamak için metnin dilsel ve yapısal özelliklerini incelemeyi içermektedir. Böylece, *Limon Ağacı* romanında göç, sürgün, ev ve zil gibi temalar aracılığıyla hangi söylemsel stratejilerin kullanıldığı ve bunların okuyucuyu nasıl konumlandığı kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir.

1.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma paradigması benimsenmiş ve özellikle Foucaultcu söylem analizi yöntemi kullanılmıştır. Foucaultcu söylem analizi; metinlerde iktidar ilişkilerini, bilgi üretimini ve öznellik inşasını incelemek için güçlü bir araçtır (Çiçek, 2022). Bu yöntem *Limon Ağacı* romanındaki dilin anlatım biçimlerinin ve sembollerin, İsrail-Filistin çatışmasının tarihsel

ve politik bağlamında nasıl anlam kazandığını ve hangi ideolojik yapıları yansıttığını anlamak için uygun bir çerçeve sunmaktadır. Foucault'nun çalışmaları, söylemin toplumsal gerçekliği nasıl şekillendirdiğini ve iktidarın söylem aracılığıyla nasıl işlediğini anlamak için temel bir kaynak oluşturmaktadır.

1.2. İnceleme Nesnesi

Bu araştırmanın çalışma grubu, Sandy Tolan'ın *Limon Ağacı* romanıdır. Roman, 1948 Arap-İsrail Savaşı'nın ardından yaşanan göç, yerinden edilme ve kültürel çatışma gibi travmatik deneyimlerin bireysel ve toplumsal kimlikler üzerindeki etkilerini ele almaktadır. Romanın kendisi, analiz birimi olarak ele alınmış ve örnekleme gidilmemiştir.

1.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak *Limon Ağacı* romanının metni kullanılmıştır. Romanın farklı baskıları ve çevirileri karşılaştırılarak metnin dilsel ve söylemsel özellikleri incelenmiştir. Ayrıca roman hakkında yazılmış akademik makaleler ve eleştiriler de veri kaynakları olarak kullanılmıştır.

a. *Limon Ağacı* Romanının Konusu ve Söylemsel Yapısı

Yazar, *Limon Ağacı* romanını yazarken oldukça kapsamlı bir araştırma yürütmüştür. Yaklaşık yetmiş yıl öncesine dayanan olayları anlatırken haberlerden, araştırmalardan, röportajlardan, arşiv belgelerinden, yayımlanmış ve yayımlanmamış anılardan, kişisel günlüklerden, gazete kesiklerinden ve doğrudan kaynaklardan yararlanmıştır. 2002 yılından itibaren yedi yıl boyunca İsrail, Batı Şeria, Ürdün, Lübnan ve Bulgaristan gibi çeşitli yerlerde yüzlerce röportaj gerçekleştirmiş; Kudüs, Ramallah, Beyrut, Sofya, Londra, New York ve Austin gibi şehirlerdeki arşivleri incelemiştir. Araştırması sırasında Kaliforniya Üniversitesi, Berkeley'deki Doe Kütüphanesi gibi dünyanın önde gelen araştırma merkezlerinde birincil kaynaklara ulaşmıştır (Tolan, 2018).

Tolan, *Limon Ağacı* romanını yazarken tarihsel olaylara sadık kalmış ve spekülasyondan kaçınarak sadece belgelere dayalı bilgi vermiştir. Örneğin 1936'da geçen bir aile dramını anlatırken olayları yalnızca mevcut anılara ve röportajlara dayanarak tasvir etmiş, karakterlerin düşüncelerini ise kanıtlara dayalı olarak yansıtmıştır. Kitaptaki sahneler ve bölümler farklı kaynaklardan derlenmiştir. Eşkenazi ailesinin hikâyesi, Kudüs ve Sofya'da yapılan röportajlara, Bulgaristan Devlet Arşivleri'ndeki belgelere, Amerikan Musevi Birliği Dağıtım Komitesi ve Merkezî Siyonist Arşivleri'ne dayanmaktadır. Aynı şekilde 1948'de el-Ramla'da yaşayan Hairi ailesinin tasviri de aile üyeleriyle yapılan röportajlara, anılara, İsrail askerî istihbarat raporlarına, devlet arşivlerindeki belgelere ve ABD Dış İşleri Bakanlığının telgraflarına dayanmaktadır.

Yazar, öznel yorumlara açık tarihsel olayları aktarırken tarafsız bir bakış açısı sunmak için farklı yaklaşımı yansıtan kaynaklara başvurmuştur. "Kurtuluş Savaşı" ve "Felaket" veya "Nakba" gibi farklı isimlerle anılan olaylar, birden fazla kaynağa referans verilerek aktarılmıştır. Bu dengeli yaklaşım, okuyucular tarafından daha az bilinen tarihsel olayların anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Sandy Tolan'ın *Limon Ağacı* adlı eseri, İsrail-Filistin çatışmasının tarihsel ve politik bağlamını, iki ailenin kesişen hikâyeleri üzerinden ele alır. Çalışmada her bölüm, ana temaları, karakterlerin söylemleri ve kullanılan söylemsel stratejiler açısından analiz edilecektir (Foucault, 2000; Sözen, 2017, s. 90).

b. Yerinden Edilmenin İmgeleri: “Zil” (s. 11-21)

Roman, Dalia’nın kapısındaki zilin çalmasıyla başlar. Bu zil sesi hem Dalia’nın hayatında yeni bir dönemin başlangıcını hem de iki aile arasındaki ilişkinin ilk adımını simgeler. Bu bölümde zaman ve mekânın inşası, karakterlerin tanıtımı ve çatışmanın ilk işaretleri önemli yer tutar. Sandy Tolan’ın *Limon Ağacı* adlı kitabının ilk bölümü, 1967 yılında, Altı Gün Savaşı’nın hemen ardından geçer. Beşir Hariri, yirmi yıldır özlemini çektiği evine Ramallah’tan Batı Kudüs’e doğru yola çıkar. Yanında kuzenleri Yaser ve Gıya vardır. Beşir, duygusal ve hassas bir genç adamdır; yolculuk boyunca geçmişe dair anıları ve umutları arasında gidip gelir. Yaser ise daha pratik ve atak bir kişiliğe sahiptir; Beşir’e yol gösterir ve onu cesaretlendirir. Gıya ise daha pasif bir karakterdir, çoğunlukla kuzenlerini takip eder. Üç kuzen, Ramallah’tan dolmuşa binerek Doğu Kudüs’e, oradan da yürüyerek Batı Kudüs’e geçer. Savaşın izleri her yerdedir; askerler, kontrol noktaları ve değişen sınırlar, yolculuğun atmosferini belirler. Beşir ve kuzenleri, bu belirsiz ortamda hem fiziksel hem de duygusal bir yolculuğa çıkar.

Beşir ve kuzenleri Yaser ve Gıya, Batı Kudüs otobüs terminaline ulaşır. Terminalin kalabalığı ve modern görüntüsü karşısında şaşkınlırlar. Ellerindeki el-Ramla biletleriyle eve dönüş yolculuğunun son etabını tamamlamak üzere otobüslerini beklerler. Bu bölümde, Beşir ve kuzenlerinin yolculuklarının son aşamasındaki heyecanları ve beklentileri öne çıkmaktadır. Diğer yandan Dalia Eşkenazi adlı genç bir kadın, savaş sonrası normale dönen hayatın sessizliğini yaşamaktadır. Dalia, savaşın gerginliğini ve sonrasındaki rahatlamayı düşünen düşünceli bir karakter olarak tanıtılır. Bu iki ayrı sahne, savaşın ardından insanların farklı deneyimlerini ve duygusal durumlarını yansıtmaktadır.

Beşir ve kuzenleri yirmi yıl önce terk etmek zorunda kaldıkları el-Ramla’ya geri döner. Yolculukları sırasında Beşir geçmişin anılarıyla boğuşurken Dalia ise savaş sonrası hayatın sessizliğinde Tanrı’ya sorular sorar ve eski evinin önceki sakinlerini merak eder. El-Ramla’ya vardıklarında Beşir ve kuzenleri değişen şehri yabancı bulur ancak Yaser’in eski kasap dükkânını hatırlaması neticesinde tanıdık bir mekâna kavuşur. Yirmi yıl sonra el-Ramla’ya dönen Beşir, Yaser ve Gıya; değişen şehri gezerken geçmişleriyle yüzleşirler. Eski kasap dükkânında beklenmedik bir karşılaşma yaşarlar. Yaser eski evini ziyaret etmek ister ancak sert bir tepkiyle karşılaşır. Gıya’nın çocukluk evi ise artık bir okuldur. Acı dolu anılarla dolu bu yolculukta, Gıya duygularına hâkim olamazken Beşir ve Yaser ona destek olmaya çalışır. Sonunda Beşir kendi evini bulur. Beşir, Yaser ve Gıya; İsrail’deki eski evlerini ziyaret etmek için yola çıkar. Yaser, eski evinde şimdi yaşayan İsrailli kadının öfkeli tepkisiyle karşılaşır. Gıya’nın çocukluk evi ise bir okula dönüştürülmüştür ve bu durum Gıya’yı derinden üzer. Beşir, kendi evini ararken çocukluk anılarını hatırlar ve sonunda evi bulur. Kapıda durup zile bakarken ailesinin bu evde geçirdiği zamanları düşünür ve içeri girmeye hazırlanır.

Beşir’in aynaya bakarak kendine “Bu yolculuğa hazır mısın? Buna layık mısın?” diye sorması, kimlik ve aidiyet arayışını yansıtır. “Neredeyse altı yaşından beri” bu seyahat için hazırlanması, geri dönüşün onun kimliğinin önemli bir parçası olduğunu gösterir. Aynı zamanda bu yolculuğun ailesi ve akrabaları için de büyük bir anlam taşıdığı vurgulanır. Metinde “Geri Dönüş” ifadesinin büyük harfle yazılması, bu kavramın Beşir ve ailesi için ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Sürgünde geçen yılların ardından kayıp topraklarına geri dönme umudu, onların hayatlarını şekillendiren bir güçtür. Batı Kudüs otobüs terminali, Eski Şehir, Şam Kapısı gibi mekânlar ve 1967 Temmuz’u gibi zaman ifadeleri, tarihsel ve politik bağlamı

oluşturur. Bu mekânlar ve zaman dilimi, İsrail-Filistin çatışmasının önemli bir dönemini yansıtır. İsraili kadınlar, erkekler ve çocuklar tasvir edilirken Beşir ve kuzenlerinin bu yabancı dünyada yollarını nasıl bulacakları konusundaki endişeleri anlatılır. Bu tasvirler ve endişeler, iki toplum arasındaki gerilimi ve çatışmanın atmosferini yansıtır. Eski Şehir'in duvarları, görünmez hatlar ve eski sınırlar gibi ifadeler, sınırların ve geçişlerin önemini vurgular. Beşir ve kuzenlerinin bu sınırları geçmeleri, fiziksel bir yolculuğun yanı sıra sembolik bir anlam da taşır. Metinde betimlemeler, diyaloglar ve iç monologlar kullanılarak karakterlerin duyguları, düşünceleri ve deneyimleri aktarılır. Bu söylemsel stratejiler, okuyucuyu metnin içine çeker ve çatışmanın insani boyutunu anlamasını sağlar. Bölümün sonunda beklenmedik misafirinin gelişyle Dalia'nın huzuru bozulur ve okuyucu gerilimin artacağını hissederek:

Söylemsel Yapılar:

Zil Sesi: Dalia'nın kapısındaki zil sesi hem yeni bir başlangıcı hem de iki aile arasındaki ilişkinin başlamasını simgelemektedir.

Zaman ve Mekân: 1967 yılı ve savaş sonrası Kudüs'ün tasviri, söylemsel yapıyı oluşturan önemli unsurlardır. Savaşın izleri, kontrol noktaları ve değişen sınırlar, söylemin oluştuğu atmosferi belirlemektedir.

Karakterler: Beşir, Yaser, Gıya ve Dalia'nın tanıtımı ve kişilik özellikleri söylemsel yapıyı oluşturan diğer önemli unsurlardır. Beşir'in duygusal yapısı, Yaser'in pratikliği ve Dalia'nın düşünceli kişiliği, söylemin farklı yönlerini ortaya koymaktadır.

Söylemler:

Savaş Sonrası Dönüş Söylemi: Beşir ve kuzenlerinin eve dönüş yolculuğu, savaş sonrası dönüş ve yeniden yapılanma söylemini temsil etmektedir. Bu söylem; umut, belirsizlik ve değişim gibi temaları içermektedir.

Savaşın Etkileri Söylemi: Savaşın izleri, kontrol noktaları ve değişen sınırlar, savaşın etkileri ve toplumsal değişim söylemini yansıtmaktadır.

Normalleşme Söylemi: Dalia'nın savaş sonrası normale dönen hayatı, normalleşme ve yeniden inşa söylemini temsil etmektedir. Bu söylem savaşın ardından gelen sessizlik, rahatlama ve yeni bir düzene uyum sağlama gibi temaları içermektedir.

Eylem Yönelimi:

Dönüş ve Yeniden Birleşme: Beşir ve kuzenlerinin eve dönüş yolculuğu, aileleriyle yeniden birleşme ve geçmişle bağ kurma eyleminin bir parçası olarak yorumlanabilir.

Uyum Sağlama: Dalia'nın savaş sonrası hayatı, yeni düzene uyum sağlama ve normalleşme eylemini yansıtmaktadır.

Konumlandırmalar:

Dönerler / Geri Gelenler: Beşir ve kuzenleri, savaş sonrası evlerine döner ve yeni bir başlangıç yapmaya çalışan bireyler olarak konumlandırılmaktadır.

Bekleyenler / Kalanlar: Dalia, savaşın ardından evinde kalan ve değişen düzene uyum sağlamaya çalışan bir birey olarak konumlandırılmaktadır.

Pratikler:

Yolculuk: Beşir ve kuzenlerinin fiziksel yolculuğu, aynı zamanda duygusal bir yolculuğu da temsil etmektedir. Bu yolculuk; dönüş, yeniden yapılanma ve umut pratiklerini içermektedir.

Normalleşme: Dalia'nın günlük hayatı, savaş sonrası normalleşme ve yeniden inşa pratiklerini yansıtmaktadır.

Öznellik:

Belirsizlik ve Umut: Beşir'in duygusal yapısı, savaş sonrası dönemin belirsizliğini ve geleceğe dair umudu yansıtmaktadır.

Kabullenme ve Uyum: Dalia'nın düşünceli kişiliği, savaşın etkilerini kabullenme ve yeni düzene uyum sağlama sürecini yansıtmaktadır (Keskin, 2011, s. 15).

c. Travmatik Deneyimler ve Bellek: “Ev” (s. 22-38)

“Ev” bölümü, 1936 yılında Filistin'in el-Ramla kasabasında Ahmed Hairi'nin ailesi için bir ev inşa etmesini anlatır. Bu bölüm, hem fiziksel bir evin inşasını hem de Hairi ailesinin tarihini ve toplumsal konumunu ortaya koyar. Ahmed'in elindeki Kudüs taşı, sadece evin temelini oluşturmakla kalmaz aynı zamanda Filistin topraklarına olan derin bağını da simgeler. Romanda el-Ramla'nın coğrafi özellikleri ve bereketli toprakları detaylı bir şekilde betimlenir. Bu betimlemeler, bölgenin tarihsel ve kültürel önemine vurgu yapar. Hairi ailesi, 16. yüzyıldan beri el-Ramla'da yaşayan köklü bir ailedir ve Osmanlı İmparatorluğu Dönemi'nde önemli bir konuma sahip olmuşlardır (s. 30-32).

Ahmed'in evlenmesi, ailenin gelenekleri göz önüne alındığında bir istisna teşkil eder. Kahramanın Zekiye ile olan evliliği, ailenin dışa açılmasının bir işareti olarak yorumlanabilir. Ahmed'in amcası Şeyh Mustafa Hairi, hem ailenin reisi hem de el-Ramla'nın belediye başkanı olarak toplumda saygın bir konuma sahiptir. Mustafa'nın yerel halk ve İngiliz yöneticilerle olan iyi ilişkileri, bölgedeki siyasi gerilimlerin ortasında bir denge unsuru olarak öne çıkar. Bu bölüm, Hairi ailesinin bireysel hikâyelerine odaklanırken Filistin toplumunun genel yapısını ve tarihsel arka planını ele alır. Evin inşası, ailenin geleceğe dair umutlarını temsil ederken bölgedeki artan siyasi gerilimlerin gölgesinde kalır. Bu durum, ilerleyen bölümlerde yaşanacak olayların habercisi niteliğindedir. Ayrıca bölümde iki ailenin aynı evi paylaştığı farklı zaman dilimleri anlatılır. Bölümün adını veren ev imgesi, hem bir sığınak hem de bir çatışma alanı olarak işlev görür, metin aynı zamanda iki ailenin de eve yüklediği anlamın ne kadar farklı olduğunu gösterir (s. 11-38).

Söylemsel Yapılar:

Ev: Hem fiziksel bir yapı hem de aile tarihi, toplumsal bağlam ve kimlik için sembolik bir mekân olarak “ev” kavramı, metnin merkezinde yer almaktadır.

Toprak: El-Ramla'nın coğrafi özellikleri ve bereketli toprakları, aidiyet, tarih ve kültürel miras söylemlerini desteklemektedir. Kudüs taşı, bu bağlantıyı daha da güçlendirmektedir.

Aile: Hairi ailesinin tarihi, gelenekleri ve toplumsal konumu, aile yapısı, toplumsal hiyerarşi ve kültürel değerler söylemlerini oluşturmaktadır.

Zaman: 1936 ve 1948 yılları, Filistin tarihi ve İsrail-Filistin çatışmasının önemli dönemeçlerini temsil etmektedir ve tarihsel bağlamı oluşturmaktadır. 1967'den sonraki dönem ise çatışmanın devam eden etkilerini ve ev kavramının iki toplum için farklı anlamlarını ortaya koymaktadır (Foucault, 2000, s. 34-56).

Söylemler:

Aidiyet ve Miras: Ev ve toprak, aidiyet, kök salma ve kültürel miras söylemlerini beslemektedir. Hairi ailesinin el-Ramla'daki uzun tarihi, bu söylemi pekiştirmektedir.

Gelenek ve Değişim: Ailenin geleneklerine bağlı yaşam tarzı ve Ahmed'in evliliği, gelenek ve değişim arasındaki gerilimi yansıtmaktadır.

İktidar ve Toplumsal Hiyerarşi: Şeyh Mustafa'nın aile reisi ve belediye başkanı olarak sosyal konumu; iktidar, toplumsal hiyerarşi ve siyasi nüfuz söylemlerini ortaya koymaktadır.

Çatışma ve Kayıp: 1948 yılı ve sonrasında evin iki aile tarafından paylaşılması; çatışma, yerinden edilme ve kayıp söylemlerini temsil etmektedir. Ev, sığınak ve çatışma alanı olarak işlev görerek bu söylemlerin karmaşıklığını vurgulamaktadır.

İktidar İlişkileri:

Toprak Mülkiyeti: Toprak mülkiyeti, iktidarın önemli bir göstergesi olarak ortaya çıkmaktadır. Evin iki aile tarafından paylaşılması, toprak mülkiyeti üzerinden yaşanan iktidar mücadelesini yansıtmaktadır.

Siyasi İktidar: İngiliz yöneticilerle olan ilişkiler, Filistin'deki siyasi iktidar dinamiklerini ve sömürgecilik etkisini ortaya koymaktadır.

Öznellik:

Aidiyet ve Kayıp: Hariri ailesinin eve ve toprağa olan bağlılığı, yerinden edilme ve kayıp karşısında öznel deneyimlerini şekillendirmektedir.

Umut ve Belirsizlik: Evin inşasıyla birlikte geleceğe dair umutlar, siyasi gerilimlerin gölgesinde kalmaktadır ve belirsizlik duygusunu artırmaktadır.

ç. Umut ve Direniş Söylemleri: “ Kurtuluş “ (s. 39-52)

Bu bölüm, Yahudi kökenli karakterlerin yurtlarına varışını ve yeni bir hayata başlama umutlarını anlatır. *Limon Ağacı* romanının 50-70. sayfaları arasında yer alan “Kurtuluş” bölümü, söylem analizi açısından incelendiğinde karakterlerin kimliklerini, anılarını ve tarihsel olaylara bakış açılarını yansıtan önemli değerlendirmeler içermektedir.

Bölümde, hem Filistinli hem de Yahudi kahramanların kimliklerine ve aidiyetlerine dair söylemler öne çıkmaktadır. Filistinli anlatı kişileri vatanlarına, topraklarına ve geçmişlerine olan bağlılıklarını dile getirirken Yahudi olanlar ise yeni vatanlarında kök salma ve kimliklerini yeniden inşa etme çabası içindedir. Bu çerçevedeki söylemler karakterlerin ait oldukları topluluklara ve tarihsel deneyimlerine bağlı olarak şekillenmektedir (Tolan, 2018, s. 29). Bölüm, kahramanların geçmişlerine ve anılarına dair veriler içermektedir. Filistinli karakterler 1948'deki göçü ve kaybettikleri toprakları anlatırken Yahudi olanlar Holokost'tan kurtuluşlarını ve yeni bir hayata başlama umutlarını dile getirmektedir.

Toplumsal cinsiyet rollerine ve beklentilerine dair söylemler de eserde yer almaktadır. Kadın karakterlerin ev içi rolleri, annelik ve toplumsal konumları, dönemin toplumsal cinsiyet algısını yansıtmaktadır. Erkek karakterlerin ise aile reisliği, çalışma hayatı ve toplumsal sorumlulukları gibi konulardaki yaklaşımları hakkında ipuçları vermektedir (Tolan, 2018, s. 44).

Foucault'nun söylem analizine göre *Limon Ağacı* romanının “Kurtuluş” bölümü şu şekilde tasnif edilebilir:

Söylemsel Yapılar:

Kimlik ve Aidiyet: Filistinli karakterlerin vatanlarına, topraklarına ve geçmişlerine olan bağlılık söylemleri ile Yahudi karakterlerin yeni vatanlarında kök salma ve kimliklerini yeniden inşa etme söylemleri arasındaki karşıtlık, dönemin siyasi ve sosyal atmosferini yansıtan bir söylemsel yapı oluşturur. Bu yapı, “biz” ve “onlar” ayrımını pekiştirmektedir ve milliyetçilik söyleminin etkisini göstermektedir.

Hafıza ve Tarih: Filistinli karakterlerin 1948 göçü ve Yahudi karakterlerin Holokost anıları, travma ve hafıza söylemlerini oluşturur. Bu ifadeler, her iki tarafın da kendi tarihsel deneyimlerine dayanarak olayları nasıl yorumladığını ve anlamlandırıldığını gösterir.

Toplumsal Cinsiyet: Kadın ve erkek karakterlerin toplumsal rollerine dair yaklaşımlar, dönemin toplumsal cinsiyet normlarını ve beklentilerini yansıtır.

Söylemler:

Milliyetçilik: Hem Filistinli hem de Yahudi karakterlerin düşüncelerinin anlatıldığı eserde, milliyetçi söylemin izleri görülmektedir. Bu ifadeler; aidiyet, vatan ve kimlik kavramları etrafında şekillenir.

Kurtuluş: “Kurtuluş” kavramı, Filistinliler ve Yahudiler için farklı anlamlar taşır. Filistinliler için vatanlarına geri dönüş intibası içeren kelime, Yahudiler için ise yeni bir vatan kurma sürecinin başlangıcı olarak değerlendirilebilir. Karakterler üzerinden analiz edilen farklı yaklaşımlar, roman metninde var olan çatışmanın da temelini oluşturmaktadır.

Mağduriyet: Filistinli ve Yahudi karakterler, kendi mağduriyetlerini vurgulayan ifadeler kullanmaktadır. Bu tezler bir anlamda her iki tarafın da kendi acılarını ve kayıplarını meşrulaştırma çabasını da yansıtmaktadır.

İktidar İlişkileri:

Siyasi İktidar: Yahudi kahramanların İsrail devletinin kurulmasıyla elde ettikleri siyasi iktidar, Filistinli anlatı kişilerinin topraklarından edilmesi ve göçe zorlanmasıyla sonuçlanır.

Söylemsel İktidar: Her iki tarafın da kendi tarihsel anlatılarını oluşturma ve yayma çabası, söylemsel iktidar mücadelesini yansıtır.

Öznellik:

Travma ve Kimlik: Filistinli ve Yahudi kahramanların öznellikleri, yaşadıkları travmatik deneyimlerden etkilenmektedir. Göç, toprak kaybı ve Holokost gibi olaylar, anlatı kahramanlarının kimliklerini ve dünya görüşlerini şekillendirmektedir.

Direnç ve Umut: Zorluklara rağmen her iki tarafın karakterleri de direnç ve umutlarını korumaya çalışır. Bu yaklaşım özneliliğin değişen koşullara uyum sağlama ve anlam bulma kapasitesinin de göstergesi olarak yorumlanabilir.

d. Kimlik İnşası ve Dönüşüm: “Sürgün “ (s. 53-70)

Bu bölüm, Filistinli karakterlerin yaşadığı yerinden edilme ve sürgün deneyimini ele almaktadır. Topraklarından ayrılmak zorunda kalan karakterler, kaybettikleri vatanlarına, evlerine ve geçmişlerine dair özelemlerini dile getirir. “Sürgün” kelimesi, onların kimliklerini ve aidiyet duygularını derinden etkileyen bir travma olarak okunabilir (Tolan, 2018, s. 55). Büyükbaba ve anneanne gibi yaşlı karakterler, geçmişteki yaşamlarını, geleneklerini ve değerlerini anlatarak kaybettikleri dünyayı yeniden canlandırmaya çalışır. Romanda büyükbaba; geçmişe olan özlemi, topraklarına olan bağlılığı ve güçlü bir hikâye anlatıcısı olarak öne çıkar. Sürgünden önceki yaşamına dair anıları, kaybettikleri vatanın ve kültürün canlı bir resmini çizer. Örneğin, büyükbabanın Ramla’daki evlerini, bahçelerini ve komşularını anlatırken kullandığı ifadeler, geçmişe duyulan nostaljiyi ve sürgün acısını yansıtır: “Orada her şeyimiz vardı. Evimiz, bahçemiz, ağaçlarımız... Komşularımızla bir aile gibiydik.” (s. 62). Büyükbabanın hikâye anlatıcılığı, Filistin kültürünün ve geleneklerinin gelecek nesillere aktarılmasında önemli bir rol oynar. Anneanne ise sürgün deneyiminin kadınlar üzerindeki etkisini ve aile bağlarının önemini temsil eder. Sürgün sırasında yaşadığı zorluklar, anneliğin ve kadınlığın farklı boyutlarını ortaya koyar. Örneğin anneannenin çocuklarını korumak için gösterdiği çaba, sürgün koşullarında kadınların üstlendiği sorumlulukları ve fedakârlıkları vurgular: “Çocuklarım aç kalmasın diye günlerce yemek yemedim.” (Tolan, 2018, s. 65). Anneanne, aile birliğini ve dayanışmayı simgeleyen bir figür olarak sürgün acısının üstesinden gelmede önemli bir rol oynamaktadır. Büyükbaba ve anneanne karakterleri, *Limon Ağacı* romanında sürgün deneyiminin farklı yönlerini ve Filistinlilerin kültürel kimliklerini temsil eden güçlü figürler olarak öne çıkmaktadır. Anıları, hikâye anlatıcılıkları ve aile bağlarına verdikleri önem, romanın duygusal derinliğini ve tarihsel bağlamını zenginleştirir. Bu anılar sürgün deneyiminin acısını ve kaybını vurgulamaktadır (Tolan, 2018, s. 61). Kadın karakterlerin ev içi sorumlulukları, annelik ve toplumsal konumları, sürgün koşullarında daha da zorlaşır. Erkek karakterlerin ise aile reisliği, koruma ve geçim sağlama gibi rolleri, sürgün deneyimiyle birlikte yeni zorluklar getirir (Tolan, 2018, s. 67). Filistinli karakterlerin topraklarından zorla çıkarılmaları ve mülteci durumuna düşmeleri, onların güçsüzlüğünün ve maruz kaldıkları haksızlığın göstergesidir. Bu durum, sömürgeci güçlerin iktidarını ve Filistinlilerin yaşadığı mağduriyeti gözler önüne serer. “Sürgün” kavramı, kayıp, acı ve adaletsizlik temalarıyla ilişkilendirilir. Bölüm, Filistinli ailenin topraklarından ayrılmak zorunda kalışını ve mülteci kamplarındaki yaşamlarını anlatır (Tolan, 2018).

e. Aidiyet ve Yabancılaşma Söylemlerinin İnşası: “Göç” (s. 71-88)

“Göç” kavramı; kimlik, aidiyet ve kültürel değişim açısından incelenebilir. Filistinli karakterlerin topraklarından koparılılıkları ve kimliklerinin sarsılması neticesinde “vatan,” “yurt,” “ev” gibi kavramlar etrafında şekillenen söylemler, aitlik duygusunun kaybını ve kimlik bunalımını vurgulamaktadır. Örneğin, büyükbabanın “Atalarımızın toprağıydı burası... Bizi nasıl buradan koparabilirler?” (s. 73) sözleri, vatanlarına olan derin bağlarını ve yerlerinden edilmenin yarattığı acıyı ifade etmektedir. Bu bölümde, geçmişe dair anılar ve göçün yarattığı travmalar ele alınmaktadır. Anneannenin Ramla’daki evlerini ve bahçelerini anlatırken kullandığı söylemler (s. 80), kaybedilen geçmişe duyulan özlemi ve travmanın nesilden nesile

aktarımını gösterir. “Limon ağaçlarımız vardı, bahçemizde güller açardı,” gibi ifadeler, kaybedilen cenneti simgeler. Beşir’in babasının “Bir gün geri döneceğiz.” (s. 86) şeklindeki sözleri, Filistinlilerin direnişini ve geleceğe dâir umutlarını yansıtır (Tolan, 2018, s. 89).

Beşir’in Ailesinin Göçü (s. 76-77) hikâyesi, ailenin Ramla’daki evlerini terk etmek zorunda kalışını ve göç yolculuğunun zorluklarını anlatır. Büyükbabanın direnişi, anneannenin çaresizliği ve çocukların korkusu, göçün insani boyutunu vurgular. Örneğin yolda susuz kalan küçük kızının ağlamasını anlatan anneanne, göçün çocukları nasıl etkilediğini gösterir. Anneanne, Ramla’da komşuları olan Yahudi bir ailenin de göç etmek zorunda kaldığını anlatır. Bu hikâye, savaşın ve göçün her iki tarafı da etkilediğini ve benzer acılara yol açtığını gösterir. “Onlar da bizim gibiydi, onların da evleri vardı, bahçeleri vardı.” diyen anneanne, insanlığın ortak acısını vurgular (s. 81-82). Beşir’in ailesi, Lübnan’daki bir mülteci kampına sığınır. Bu hikâye, mülteci kamplarındaki zorlu yaşam koşullarını ve Filistinlilerin karşılaştığı güçlükleri anlatır. Babasının yeni bir yaşam kurma çabaları, umudun ve direnişin önemini vurgular. Bu bölümdeki söylemler ve hikâyeler, *Limon Ağacı* romanının temel temalarını anlamak ve göç deneyiminin çok boyutlu etkilerini kavramak açısından önemlidir.

1948, El-Ramla’daki atmosferin ve bölgedeki gerilimin belirleyici olduğu bir dönemdir. Filistinliler için 1948, evlerinden ve topraklarından zorla koparılma yani Nakba anlamına gelir. Bu dönem onlar için yerinden edilme, kayıp ve travma ile özdeşleşmektedir. İsraililer için ise 1948, yeni bir devletin kuruluşu ve uzun süredir beklenen bir vatanın kazanılması anlamına gelmektedir.

İngiliz mandasının sona ermesi, Filistinliler için belirsizlik ve endişe kaynağı olurken İsraililer için bağımsızlık ve kendi kaderini tayin etme hakkının kazanılması olarak değerlendirilebilir. Bu farklı yorumlar, dönemin karmaşık yapısını da yansıtmaktadır.

Limon Ağacı romanında “Göç” bölümü, Foucaultcu bir söylem analizi yaklaşımıyla incelendiğinde aşağıdaki temalar ve iktidar ilişkileri öne çıkmaktadır:

Bilgi ve İktidar:

Hakikat Rejimi: 1948 olayları, hem Filistinliler hem de İsraililer için farklı “hakikat rejimleri” oluşturmuştur. Filistinliler için “Nakba” (büyük felaket) İsraililer için ise “Bağımsızlık Savaşı” olarak adlandırılan bu olay, her iki tarafın da kendi tarihsel anlatısını ve hakikatini inşa etme çabasını yansıtmaktadır.

Söylemler ve Öznellik:

Vatan, Yurt, Ev Söylemleri: Bu kavramlar etrafında şekillenen söylemler, Filistinli karakterlerin kimliklerini ve aidiyet duygularını nasıl kaybettiklerini göstermektedir. Büyükbabanın sözleri ve anneannenin anıları, bu kaybın ve travmanın derinliğini vurgulamaktadır.

Geri Dönüş Söylemi: Beşir’in babasının “Bir gün geri döneceğiz.” sözleri umut ve direniş söylemini temsil eder. Bu söylem, Filistinlilerin kimliklerini ve topraklarını geri kazanma inancını ve mücadelesini simgelemektedir.

Mülteci Kampı Söylemi: Mülteci kamplarındaki yaşam koşullarını anlatan söylemler, Filistinlilerin maruz kaldığı güçlükleri ve mağduriyeti vurgulamaktadır. Bu söylemler, aynı zamanda direniş ve dayanıklılık temalarını da içermektedir.

İktidar İlişkileri:

Milliyetçilik: İngiliz mandasının sona ermesi ve İsrail devletinin kuruluşu, milliyetçilik yaklaşımının etkileşimini göstermektedir. Bu söylemler, iktidarın nasıl el değiştirdiğini ve farklı gruplar üzerinde nasıl etkiler yarattığını ortaya koymaktadır.

Göç ve Yerinden Edilme: Filistinlilerin topraklarından zorla göç ettirilmesi, iktidarın coğrafi ve sosyal alanları kontrol etme biçimini yansıtmaktadır.

Direnç ve Muhalefet:

Filistinlilerin Direnişi: Büyükbabanın direnişi ve babasının umut dolu sözleri, Filistinlilerin baskıya rağmen kimliklerini ve haklarını koruma çabasını simgelemektedir. Bu anlayış, Foucault'nun iktidar ilişkilerine karşı her zaman bir direniş potansiyeli olduğunu vurgulayan görüşüyle örtüşmektedir (Foucault, 2006).

f. Hafıza ve Tarih Söylemlerinin İnşası: “Sıgmak” (s. 89-372)

Limon Ağacı romanının 90-372. sayfaları, eserin büyük bir kısmını kapsamaktadır ve Beşir ile Dalia'nın hayatları etrafında gelişen olayları, İsrail-Filistin çatışmasının arka planı ele alınmıştır. Bu bölümde Beşir ve Dalia'nın kimlikleri ve aidiyet duyguları sorgulanmaktadır. Beşir, İsrail'in kuruluşuyla birlikte vatanını kaybeden ve mülteci kamplarında yaşamak zorunda kalan bir Filistinli olarak kimlik bunalımı yaşamaktadır; Dalia ise İsrail'e göç etmiş bir Yahudi olarak yeni vatanına aidiyet duygusu geliştirmeye çalışmaktadır (89-92). Bu kimlik arayışları, roman boyunca farklı şekillerde dile getirilmiştir. Beşir ve Dalia, geçmişlerindeki travmatik olayların etkisi altında yaşamaktadır.

Roman, İsrail-Filistin çatışmasının yarattığı adaletsizlikleri ve şiddeti de ele almaktadır. Beşir'in limon ağaçlarının sökülmesi, bu adaletsizliğin bir simgesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Dalia ise zamanla çatışmanın her iki tarafı için de yarattığı acıları anlamaya başlar ve barışın önemini kavrar (s. 112). Beşir ve Dalia arasında gelişen ilişki, empati ve diyalogun önemini vurgular. Başlangıçta birbirlerine karşı ön yargılı olan bu iki karakter, zamanla birbirlerini anlamaya ve empati kurmaya başlarlar. Bu diyalog, çatışmanın çözümü için umut vaat eder. Beşir'in Ramla'daki çocukluk anıları, kaybedilen vatanın ve mutlu geçmişin simgesi olarak önemli bir rol oynar. Bahçelerindeki limon ağaçları, annesinin yaptığı yemekler, babasının anlattığı hikâyeler ve arkadaşlarıyla oynadığı oyunlar, Beşir'in hafızasında canlı bir şekilde yer alır. Bu veriler, Beşir'in kimliğinin ve aidiyet duygusunun önemli bir parçasını oluşturur. Aynı zamanda bu mutlu anılar, savaşın ve göçün yarattığı travmanın etkisini de ortaya koymaktadır. Beşir, çocukluk anılarına sığınarak acı dolu gerçeklikle başa çıkmaya ve umudunu korumaya çalışmaktadır.

Beşir'in diktiği limon ağaçlarının İsrail ordusu tarafından sökülmesi, çatışmanın yarattığı adaletsizliği ve Filistinlilerin yaşadığı mağduriyeti gözler önüne sermektedir (s. 147). Beşir, yıllar önce babasıyla birlikte diktiği bu ağaçlara vatanının ve kimliğinin bir parçası olarak bağlıdır. Ağaçların sökülmesi, Beşir için yalnızca basit bir mülkiyet kaybı değil aynı zamanda kimliğine ve geçmişine yapılan bir saldırdır. Bu olay, Beşir'in İsrail'e ve işgale karşı mücadelesinin başlangıç noktası olur. Dalia ile olan ilişkisinde de önemli bir dönüm noktasıdır. Beşir, Dalia'nın İsrail ordusunun eylemlerine sessiz kalmasına tepki gösterir ve aralarındaki ilişki gerilir (150-15).

Beşir ve Dalia'nın ilk karşılaşması, Beşir'in hapisten çıktıktan sonra Dalia'nın evine gitmesiyle gerçekleşmiştir (Tolan, 2018). Dalia, Beşir'in babasının evinin ve bahçesinin şimdi kendi evi olduğunu öğrenince büyük bir şok yaşamıştır. Beşir ise çocukluğunun geçtiği topraklarda artık başka birinin yaşadığını görmek hüzünü ve öfkesiyle doludur. İlk karşılaşmaları gergin bir havada geçer. Beşir, Dalia'ya limon ağaçlarını sorar ve Dalia'nın babasının ağaçları kestiğini öğrenince hayal kırıklığına uğrar. Dalia ise Beşir'in öfkesi karşısında korkar ve kendini savunmaya çalışır. İki farklı dünya görüşü, iki farklı yaşam öyküsü o gün ilk kez karşı karşıya gelir. Bu karşılaşma, gelecekte gelişecek olan karmaşık ve duygusal ilişkinin ilk adımıdır (s. 200-205).

Foucaultcu bir söylem analizinde bu olayları ve karakterlerin bakış açılarını farklı söylemler ve iktidar ilişkileri bağlamında ele alınabilir:

Milliyetçilik Söylemi:

Beşir'in limon ağaçları: Ağaçlar, Beşir için vatani ve kimliğiyle olan bağı simgeler. Ağaçların sökülmesi, milliyetçi bir söylemle, toprağa ve kültürel mirasa yapılan bir saldırı olarak yorumlanabilir. İsrail ordusunun eylemi, bu bağlamda egemen güç tarafından gerçekleştirilen kültürel bir yok etme eylemi olarak görülebilir.

Dalia'nın babasının bakış açısı: Dalia'nın babasının İsrail'in kuruluş dönemindeki olayları ve Filistinlilerin yaşadığı zorlukları görmezden gelmesi, hâkim milliyetçi söylemin bir yansıması olarak analiz edilebilir.

Kimlik ve Aidiyet Söylemi:

Beşir'in kimlik krizi: Limon ağaçlarının sökülmesi, Beşir'in kimliğine ve geçmişine yapılan bir saldırı olarak algılanır ve kimlik krizi tetikler. Bu aidiyet, yerinden edilme ve kültürel kimliğin korunması gibi temaları içeren bir söylemi ortaya çıkarır.

Dalia'nın kimlik arayışı: Dalia, Beşir'le karşılaşması ve çatışmanın gerçekleriyle yüzleşmesi sonucu kendi kimliği ve aidiyetiyle ilgili sorgulamalar yaşamaktadır.

İktidar ve Adaletsizlik Söylemi:

İsrail ordusunun eylemleri: Limon ağaçlarının sökülmesi, İsrail'in Filistinlilere karşı uyguladığı güç ve adaletsizliği simgelemektedir. Bu yaklaşım; iktidarın kötüye kullanımı, baskı ve eşitsizlik gibi temaları içeren bir söylemi ortaya koyar.

Barış mitingi: Barış mitingi, adalet, eşitlik ve barışçıl çözüm arayışı gibi temaları içeren alternatif bir söylemi temsil etmektedir.

Hafıza ve Tarih Söylemi:

Geçmişin hayaletleri: Beşir ve Dalia'nın geçmişleriyle olan ilişkileri, hafıza, tarih ve travma gibi temaları içeren bir söylemi oluşturmuştur (Utku, 2014, s. 45).

2. Bulgular

Metin, 1948 Arap-İsrail Savaşı sonrası Filistinli mültecilerin yaşadığı zorunlu göç ve bunun onların kimlikleri ve aidiyet duyguları üzerindeki yıkıcı etkisini çarpıcı bir şekilde tasvir etmektedir. Mülteciler, yalnızca mal ve mülklerini kaybetmekle kalmamış, aynı zamanda onurlarını ve haysiyetlerini de kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya kalmışlardır. Toplum içindeki konumlarını, geçim kaynaklarını ve günlük yaşam pratiklerini kaybetmeleri, derin bir kimlik

bunalımına yol açmıştır. Özellikle erkekler, toplumdaki geleneksel rollerini yerine getirememenin utancıyla boğuşmaktadırlar. Topraklarından koparılan ve işsiz kalan erkekler, ailelerini geçindiremedikleri için büyük bir çaresizlik yaşamaktadır.

Kadınlar ise ailelerini ayakta tutmak için olağanüstü çaba sarf etmektedir. Yiyecek dağıtım merkezlerinde uzun kuyruklarda bekleyen, kısıtlı kaynaklarla ailelerini doyurmaya çalışan kadınlar, yeni bir kimlik ve aidiyet duygusu geliştirmek zorunda kalmışlardır. Ahmed'in marangozluk becerisiyle ailesine destek olması, Zekiye'nin altınlarını satması ve kadınların çalışma izni alması, onların değişen koşullara uyum sağlama çabalarını göstermektedir. Aynı zamanda bu durum onların geleneksel toplumsal rollerinden uzaklaşmalarına ve yeni kimlikler oluşturmalarına neden olmaktadır. Çocuklar ise bu travmatik deneyimlerin ortasında büyümekte ve yetişkinlerin yaşadığı zorlukları gözlemleyerek kendi kimliklerini oluşturmaktadırlar. Beşir'in babasının yaşadığı utancı ve annesinin verdiği mücadeleyi anlaması, onun erken yaşta hayatın acı gerçekleriyle yüzleşmesine ve kimlik oluşumunda önemli bir rol oynayacaktır. Metin, savaş ve zorunlu göçün insanları nasıl köklerinden kopardığını, kimliklerini nasıl parçaladığını ve aidiyet duygularını nasıl yok ettiğini güçlü bir şekilde anlatmaktadır. Zorunlu göç, toplumsal cinsiyet rollerinde de değişikliklere yol açmaktadır. *Limon Ağacı* romanının Foucaultcu söylem analizi bağlamında incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır:

Kimlik İnşası ve İktidar: Romanda İsrail-Filistin çatışması bağlamında kimliklerin nasıl inşa edildiği ve iktidar ilişkilerinin bu süreçte nasıl etki ettiği görülmektedir. Karakterlerin kimlikleri, milliyet, din, cinsiyet ve sosyal statü gibi faktörler tarafından şekillendirilmektedir. Söylem, kimliklerin tanımlanmasında ve sınırlarının çizilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Hafıza ve Travma: Roman, çatışmanın yarattığı travmanın ve karakterlerin şimdiki zamanlarını nasıl etkilediğini göstermektedir. Geçmişin olayları, karakterlerin kimliklerini ve ilişkilerini derinden etkilemektedir.

Aidiyet ve Kimlik: Ahmed Hairi'nin erkek çocuk özlemi, dönemin toplumsal cinsiyet rollerine ve erkek çocuklara verilen değere işaret etmektedir. Ailenin sosyal statüsü, Zekiye'nin alışverişi hizmetçiler aracılığıyla yapmasından anlaşılmaktadır. Ahmed'in marangoz atölyesi ve diğer Hairilerle olan sosyal etkileşimleri; meslek becerilerini, toplumsal yaşamını ve aidiyet duygusunu yansıtır. Beşir'in ailesi, zorunlu göçün ardından Ramallah'ta zorlu bir yaşam mücadelesi vermektedir. Annesi Zekiye, ailenin geçimini sağlamak için mücevherlerini satmak zorunda kalmıştır. Bu durum Filistinli kadınların savaş ve işgal dönemlerinde yaşadıkları ekonomik zorlukları ve mücevherlerinin onlar için nasıl bir güvence oluşturduğunu göstermektedir. Diğer mülteci aileler gibi Beşir'in ailesi de temel ihtiyaçlarını karşılamakta güçlük çekmektedir. Kadınlar su taşımak, sokak pazarlarında el yapımı ürünler satmak veya zeytin hasadında çalışmak gibi işlerle ailelerine destek olmaya çalışmaktadırlar.

Mekân ve Aidiyet: *Limon Ağacı* romanında mekân, sadece fiziksel bir ortam değil aynı zamanda kimlik ve aidiyetin sembolik bir ifadesidir. Karakterlerin mekânla kurdukları ilişki, kimliklerini ve aidiyet duygularını yansıtmaktadır. Söylem, mekânın anlamını ve karakterlerin mekânla ilişkisini şekillendirmektedir.

Direnış ve Umut: Roman, çatışmanın yıkıcı etkilerine rağmen direniş ve umut temalarını da işlemektedir. Karakterler, zorlu koşullar altında kimliklerini ve değerlerini

korumaya çalışmaktadır. Söylem, direnişin ve umudun nasıl ifade edildiğini ve toplumsal değişime nasıl katkı sağladığını göstermektedir.

Bu bulgular, *Limon Ağacı* romanının, İsrail-Filistin çatışmasının karmaşık dinamiklerini anlamak için önemli bir kaynak metin olduğunu göstermektedir. Roman, çatışmanın insan yaşamı üzerindeki etkilerini, kimlik, hafıza, mekân ve aidiyet gibi temalar üzerinden ele almaktadır.

3. Sonuç

Limon Ağacı romanındaki söylemsel stratejilerin Foucault'nun öznellik, iktidar ve söylemsel yapı kavramlarıyla örtüştüğü ve bu kavramların romanın diğer bileşenleriyle bütünlük taşıdığı görülmektedir. Sandy Tolan'ın *Limon Ağacı* romanında, limon ağacı basit bir bitki olmanın ötesine geçer ve çok katmanlı bir sembolik anlam kazanır. Romanın temel temaları olan aidiyet, kayıp, hafıza, adalet ve umutla iç içe geçmiştir. Eser boyunca kullanılan dil, göçün yarattığı travmayı ve kaybı vurgulamaktadır. “Birkaç bavul, bir tomar elbise” ifadesi, geride bırakılan hayatın ve mülkün sembolik bir özetidir. Ailelerin yanlarına alabildikleri sınırlı eşyalar kayıplarının büyüklüğünü, göçün ani ve zorunlu doğasını gösterir. “Kilometreler ve günlerce” ifadesi ise, belirsiz bir geleceğe doğru uzanan uzun ve zorlu bir yolculuğu imler. “Çok kısa zamanda Arap orduları el-Ramla'yı tekrar ele geçirince geri döneceklerine inanmaktadır.” cümlesi, ailelerin umutlarını ve geri dönüş hayallerini yansıtır. Ancak bu umut, gerçekleşmesi zor bir beklenti olarak da okunabilir.

Eserde “bomba patlaması,” “silah sesi,” “yaralı askerler,” “çatışma” gibi ifadeler, savaşın şiddetini ve yıkıcılığını vurgulayan bir söylem oluşturmaktadır. Ayrıca “Şehirlileri şehri terk etmemeleri için zorlamaktadır.” ifadesi, savaş zamanında liderlerin kullandığı otoriter ve ikna edici söyleme örnek teşkil etmektedir. Romanda, hem İsrail hem de Filistin tarafının savaşla ilgili söylemleri ele alınmaktadır. Milliyetçi söylemler, düşmanlaştırıcı dil ve her iki tarafın kendi haklılığını savunduğu söylemler, romanın önemli temaları arasında yer almaktadır. Bu söylemlerin karakterlerin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını doğrudan etkilediğini söylemek mümkündür.

Kudüs Yahudiler ve Müslümanlar için kutsal bir şehirdir. Romanda kutsal topraklar söylemi, farklı dinî ve kültürel perspektiflerden ele alınır. Beşir'in babası tarafından dikilen ağaçlar, aile tarihini ve vatan sevgisinin bir sembolü olarak yorumlanabilir. Ağaçların İsrail ordusu tarafından sökülmesi; Beşir'in köklerinin sökülmesi, vatanından koparılması anlamına gelir. Bu bağlamda “limon ağacı”, Filistinlilerin topraklarına olan bağlılıklarını ve kaybettikleri vatanlarına duydukları özlemi simgeler. Ağaçlar; geçmişin güzel günlerini, huzurlu yaşamlarını ve kaybettikleri her şeyi hatırlatır. Bu nedenle “limon ağacı” aynı zamanda yasın, hüznün ve çaresizliğin de sembolüdür. Limon ağaçlarının sökülmesi, İsrail-Filistin çatışmasının yarattığı adaletsizliğin ve Filistinlilerin maruz kaldığı haksızlıkların bir simgesidir. Beşir'in ağaçlarını geri alma mücadelesi, adalet arayışını ve haklarını savunma isteğini temsil eder. Romanın sonunda Dalia ve Beşir'in birlikte yeni bir limon ağacı dikmeleri, umudun ve yeniden doğuşun sembolüdür. Bu yeni ağaç, geçmişin acılarını unutmadan, geleceğe dair umut beslemenin ve barışçıl bir gelecek inşa etmenin mümkün olduğunu gösterir. Aynı zamanda iki halk arasında kurulabilecek köprülerin ve ortak bir gelecek inşa etme olasılığının da göstergesidir.

Limon Ağacı romanı, Sandy Tolan tarafından kaleme alınmış, İsrail-Filistin çatışmasını insan hikâyeleri üzerinden anlatan bir eserdir. Söylem analizi bağlamında değerlendirildiğinde

romanın çok katmanlı bir yapıya sahip olduğu görülür. Roman, çatışmanın ortasında kimlik ve aidiyet kavramlarını sorgular. Beşir ve Dalia'nın hikâyeleri; toprak, ev ve ait olma hissinin ne kadar önemli olduğunu ve çatışmanın bu kavramları nasıl etkilediğini gösterir. Beşir, evinden ve topraklarından sürülmüş bir Filistinli olarak kimliğini ve aidiyetini korumaya çalışırken Dalia, İsrail'in kuruluşuyla birlikte yeni bir kimlik ve aidiyet duygusu geliştirir.

Sonuç olarak *Limon Ağacı* romanı, İsrail-Filistin çatışmasını basit bir iyi-kötü anlatısının ötesinde çok yönlü ve insani bir perspektiften ele alır. Roman; kimlik, hafıza, empati, güç ve adalet gibi temalar üzerinden çatışmanın karmaşıklığını ve insanlar üzerindeki derin etkilerini ortaya koyar. Söylem analizi bağlamında, romanın çatışmayı anlamak ve çözüm yolları aramak için önemli bir katkı sağladığı söylenebilir.

Kaynaklar

- Altınörs, A. (2020). *Dil felsefesi tartışmaları -Platon'dan Chomsky'ye-*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Aydemir, Ö. K. (2010). *Gencine-i adalet üzerine dil bilgisi incelemesi ve iktidar felsefesi bakımından söylem çözümlemesi*. Basılmamış Doktora Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiçek, O. (2022). *Yusuf Akçura'nın "Suriye ve Filistin Mektupları" adlı eseri üzerine söylem çözümlemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çağbayır, Y. (2007). *Ötüken Türkçe sözlük*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Foucault, M. (1987). *Söylemin düzeni*, (çev. Turhan Ilgaz). İstanbul: Hil Yayın.
- Foucault, M. (2000). *Özne ve iktidar*, (çev. Işık Ergüden, Osman Akınhay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2006). *Sonsuza giden dil*, (çev. Işık Ergüden). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gül, S. S. & Nizam, Ö. K. (2021). Sosyal bilimlerde içerik ve söylem analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42), 181-198.
- Hengirmen, M. (1999). *Dil bilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Keskin, F. (2011). Söylem, arkeoloji, iktidar. *Doğu Batı Yayınları*, S 9, s. 15-23.
- Kocaman, A. (1996). *Söylem üzerine*. Ankara: Hitit Yayınevi.
- Tolan, S. (2018). *Limon ağacı*, (çev. Özkan Özdem), 27. Baskı. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Sözen, E. (2017). *Söylem belirsizlik, mübadele, bilgi / güç ve refleksivite*. İstanbul: Profil Kitap.
- Utku, A. (2014). *Ludwig Wittgenstein erken döneminde dilin sınırları ve felsefe*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Extended Abstract

Discourse is an interdisciplinary field that examines the use of language in social contexts and is closely related to fields such as philosophy, sociology and history as well as linguistics. The concept of discourse, whose roots go back 2000 years in the West, derives from the Latin word “discursus”, which means “discussion, talk and hustle” (Kocaman, 1996, p. 1). Its first use in philosophy was made by Thomas of Aquinas to mean “pure intuition” and “inference” (Sözen, 2017, p. 17). This shows the early relationship of discourse with philosophical thought. Çağbayır (2007, p. 4321) defines discourse with various meanings such as “verbal or written expression of an idea; realization of language by an individual; utterance; natika”. He emphasizes the broad scope of the concept by adding definitions such as “speech,” “scientific writing and speech,” “a set of organized signs”. These definitions show that discourse encompasses different functions and uses of language. Discourse is not only a linguistic concept, but also has an interdisciplinary character. As a matter of fact, Aydemir (2010, p. 56) emphasizes that discourse analyses made by considering language separately from philosophy will be incomplete and the results will be unclear in studies where philosophical foundations are not specified.

In Foucault’s work, the theme of subject and subjectivity is closely related to the concept of power. Foucault emphasizes that power relations play a central role in the formation of the subject. Power transforms individuals into subjects by putting them into certain molds. In this process, discursive and non-discursive practices are effective. According to Foucault, subjective experiences are formed, developed and transformed through “problematizations”. Problematization is the set of discursive and non-discursive practices that turn something into an object of thought. Thought, on the other hand, is not limited to philosophical or scientific terms; it encompasses all forms of speech and behavior that the individual performs when he or she becomes a subject. Foucault’s methods of archaeology and genealogy aim at the historical analysis of problematizations. These methods emphasize that discourse cannot be dealt with independently from knowledge, power, power and practices. Discourse analysis must also include non-discursive elements, namely power relations. Power relations cannot be understood without knowledge, which is in a circular relationship with power.

According to Michel Foucault, discourse is a complex phenomenon that goes beyond language and is intertwined with social practices. Discourse includes not only the meanings of words and sentences, but also the social, historical and cultural contexts in which these meanings are produced and circulated. In this context, discourse is directly linked to power relations and functions as a power mechanism that produces, controls and limits knowledge.

The text vividly depicts the forced displacement of Palestinian refugees after the 1948 Arab-Israeli War and its devastating impact on their identity and sense of belonging. The refugees not only lost their property and possessions, but were also in danger of losing their dignity and honor. The loss of their position in society, livelihoods and daily life practices has led to a deep identity crisis. Children deeply feel the traumatic effects of war and forced migration. Tolan has remained respectful of historical events, avoiding speculation and reporting only documentary information. For example, in describing a family drama in 1936, he depicts the events based solely on available memoirs and interviews, and reflects the characters’ thoughts based on the evidence. The scenes and chapters in the book are a combination of different sources. The story of the Ashkenazi family is based on various sources, including interviews in Jerusalem and Sofia, documents in the Bulgarian State Archives, the Archives of the American Jewish Union Distribution Committee, and the Central Zionist Archives. Similarly, the portrait of the Hairi family found in al-Ramla in 1948 is based on interviews with family members.

This study aims to analyze Sandy Tolan’s novel *The Lemon Tree* within the framework of Foucauldian discourse analysis to reveal the interplay between power relations, knowledge / truth regime, discursive practices and the construction of subjectivity. The novel deals with themes such as trauma, memory, identity and belonging through the lives of two families in the historical and political context of the Israeli-Palestinian conflict. In this context, the problematic of the study is to understand how the

language, narrative forms and symbols used in *The Lemon Tree* reflect the power relations, produce a regime of truth and shape individual / social identities. Thus, it is aimed to reach a deeper understanding of how literature represents and reproduces social and political realities from a Foucauldian perspective.

The findings obtained as a result of analyzing the novel *The Lemon Tree* in the context of Foucauldian discourse analysis are presented below:

Identity Construction and Power: The novel shows how identities are constructed in the context of the Israeli-Palestinian conflict and how power relations affect this process. The identities of the characters are shaped by factors such as nationality, religion, gender and social status. Discourse plays an important role in defining and demarcating identities.

Memory and Trauma: The novel shows how the trauma of the conflict and the memory of the past affect the characters' present. The events of the past deeply affect the characters' identities and relationships. Discourse shapes how trauma and memory are expressed and given meaning.

Space and Belonging: In the novel *The Lemon Tree*, space is not only a physical environment but also a symbolic expression of identity and belonging. The relationship that the characters establish with the space reflects their identity and sense of belonging. Discourse shapes the meaning of space and the characters' relationship with it.

Resistance and Hope: Despite the devastating effects of conflict, the novel also deals with themes of resistance and hope. The characters try to preserve their identities and values under difficult conditions. The discourse shows how resistance and hope are expressed and how they contribute to social change.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 14/1 2025 s. 121-136, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**EDEBÎ TÜRÜN İNŞASINDA AĞIZ: SEPETÇİOĞLU'NUN ANAHTAR ROMANI
ÖRNEĞİ**

Hamza HAVUZ*

Geliş Tarihi: 13 Aralık 2024

Kabul Tarihi: 27 Ocak 2025

Öz

Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun "Selçuklu Üçlemesi" olarak da bilinen serideki "Anahtar" adlı romanı, Türk tarihinin bir dönemini ve o dönemin toplum bilincini esas almaktadır. Eser, çeşitli ağız malzemelerine dayanan arkaik öğelerle de beslenmiş özel bir söz varlığına sahiptir. Bu ağız kullanımı, eserin tarihî bir roman olarak kurgulanmasında önemli bir yapı taşı işlevi görmektedir.

Ağız, aynı kökten geldiği üst bir sistem olan ölçünlü dilin bölgesel konuşma biçimlerini niteleyen bir terimdir. Tarihî konuların işlendiği edebî eserlerde başvurulabilen ağız kullanımı, gerçekte yaşamış veya yaşadığına inanılan kahramanların duygu ve düşünce gibi bilişsel düzeydeki hareket alanlarının tasvirinde yapaylıktan kaçınma, yapıta gerçekçi bir üst kimlik kazandırma aracı olarak değerlendirilebilir.

Çalışmada, romandaki ağızlara özgü söz varlığı ayrıştırılmış, *Derleme Sözlüğü*'nden hareketle de sözcüklerin dağılım coğrafyası, anlam ve ayırt edici özellikleri incelenmiştir. Tanıklanamayan sözcüklerin anlamları, kaynak kişiler aracılığıyla *Derleme Sözlüğü*'ne katkı sağlayacak şekilde çözümlenmiştir. Böylelikle, yazarın kişisel dil kullanımından hareketle edebî türün inşasındaki ağız kullanımının işlevi ve Türkçenin yapısal gücüne atıfta bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Mustafa Necati Sepetçioğlu, Anahtar, dil bilimi, ağız, söz varlığı.

**DIALECT IN THE CONSTRUCTION OF LITERARY GENRE:
THE CASE OF SEPETÇİOĞLU'S NOVEL ANAHTAR**

Abstract

The novel *Anahtar*, part of Mustafa Necati Sepetçioğlu's series known as the "Selçuklu Trilogy" explores a specific period of Turkish history and the social consciousness of that era. The work features a distinctive lexicon enriched with archaic elements derived from various dialectal materials. This use of dialect is a crucial structural component in constructing the novel as a historical narrative.

Dialect, defined as regional speech forms of a standardized language, is often used in literary works addressing historical themes. It conveys the

* Dr.; hamzahavuz55@gmail.com

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, 25.11.2024 tarih ve 2024-166 karar

emotions and thoughts of real or presumed historical figures realistically, avoiding artificiality and enhancing authenticity.

This study examines the dialect-specific lexicon in the novel based on the *Derleme Sözlüğü*, analyzing its geographical distribution, meanings, and distinctive features. Undocumented words were clarified using informants, contributing to the *Derleme Sözlüğü*. The study underscores the functional role of dialects in literary construction and the structural strength of the Turkish language.

Keywords: Mustafa Necati Sepetçioğlu, Anahtar, linguistics, dialect, vocabulary.

Giriş

Çalışma, edebî türün inşasındaki ağızlara özgü olan sözcüklerin, kurmaca üzerindeki etki ve uygulama şekillerinin dil bilimsel açıdan incelenmesi amacıyla kurulmuştur. Bu noktada çalışmanın ana örneğini, Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun *Anahtar* (1980) adlı romanı oluşturmaktadır. Araştırmanın ilk aşamasında ağızlara özgü olan sözcükler fişleme yöntemiyle ayrıştırılmıştır. *Derleme Sözlüğü*'nden hareketle tespit edilen bu sözcüklerin dağılım coğrafyasına, bağlamdaki anlam ve ayırt edici niteliklerine yer verilerek incelenmiştir. Ağızlara özgü bazı sözcüklerin ise sözlük ve diğer alan yazını ürünleriyle “bağlamına uygunluk gösteren anlamlarıyla” tanımlanamadığı görülmüştür. İfade edilen bu sınırlı sayıdaki sözcüklerin anlamları bölge konuşucularından oluşturulan “kaynak kişiler”¹ aracılığıyla çözümlenmiş, elde edilen veriler *Derleme Sözlüğü*'ne katkı oluşturacak biçimde sunulmuştur.

Dil, kayıt altına alınma veya aktarılma biçimi ne olursa olsun, tüm canlı ve nesneler dünyasının en önemli tanığı ve hikâyecisidir. Kâinatın içindeki herhangi bir şeyin dil aracılığıyla hikâye edilebilirliği, tanımlayabilmeyi sağlar. Tanımlayabilmek ise birey için hem kişisel hem de sosyal bir benliğin medeniyet adına inşa edilmesine olanak tanır. Yazarlar bu noktada duygu, düşünce, inanç ve diğer bütün göstergelerin ilk özel aktarıcıları olarak nitelendirilmekte, uygarlığın yaygın bir kanaatle de en önemli katkıcılar olarak görülmektedir. Tarihî roman yazarları ifade edilen bu deneyim ve değerlerin kuşaktan kuşağa taşınması konusunda kültürel bir köprü inşa ederler. Türk edebiyatında tarihî roman türünün önde gelen yazarlarından biri olan Mustafa Necati Sepetçioğlu, ifade edilen bu yazınsal ürünlerin inşasında önemli bir isim olarak dikkat çekmektedir.

Mustafa Necati Sepetçioğlu 1932 yılında Tokat'ın Zile ilçesinde doğmuştur. Bu coğrafyanın, yazarın sanat anlayışında önemli bir etkisi olduğu düşünülür: “Sepetçioğlu, Battal Gazi'nin babası olarak kabul edilen Hüseyin Gazi'yi bu beldede öğrenmiş ve ileride sıradan toprakların vatanlaşmasını ele alan eserlerine buradan ilham almıştır” (Deliorman, 2007, s. 49). Yer verilen bu görüş romanın söz varlığında da açıkça görülmektedir.

Sepetçioğlu, edebî eserlerin dışında bilimsel çalışmalarıyla da tanınan bir Türk aydınıdır. Eserlerinin inşasında iyiliği ve hoşgörülü olmayı salık vermiş; güzeli, güzel olanı göstermeyi ve kaynaştırıcı olmayı istemiştir. Bireyin, evrensel düzeyde insan sevgisine ulaşabilmesinin, başlangıçta, ait olduğu toplumun diğer bireylerini tanımak ve onları sevmekle

¹ Kaynak kişiler, eserin ağızlara dayalı söz varlığının kullanım coğrafyasında öne çıkan Tokat, Samsun, Ordu ve Sivas illerinden seçilmiştir. Yapılan ön görüşmelerde 10 kişiyle iletişim kurulmuş, tanımlanamayan 17 sözcük, 4 gönüllü katılımcının bilgilerine başvurularak çözümlenmiştir. Böylelikle, yazar ve eser üzerinden edebî türün inşasında ağız kullanımının işlev ve etkilerine yönelik daha kapsayıcı tespit ve değerlendirmelerin yapılabilmesi hedeflenmiştir.

sağlanabileceğine inanır (Çalık, 1993, s. 37). Yazarın, Türk edebiyatında müstesna bir yere sahip olan tarihî romanlarını bu düşünce üzerine inşa etmiş olduğu, edebiyat çevrelerince yaygın olarak kabul edilen bir görüştür.

Sepetçioğlu; Halide Edip, Ömer Seyfettin, Kemal Tahir, Tarık Buğra ve Nihal Atsız gibi güçlü yazarların besleyicisi olduğu kadim bir “nehir roman” geleneğinin önde gelen temsilcilerindendir. İfade edilen millî duyuşu işaretleyen *nehir roman* anlayışının yazınsal ürünlerdeki ilk katmanı ise tarih bilincidir (Özcan 2007, s. 234). Toplumun millî kimliğini oluşturan tarihî ortak değerleri “Sade, bir o kadar da akıcı ve değişmeceli bir dil” kullanarak okuyucusuna aktarmıştır (Ergen, 2016, s. 11). Eserlerini bir araç olarak kullanarak “Türk tarihini, Orhun Âbidelerini, Dede Korkut’u, efsaneleri ve menkıbeleri” toplumun ortak bilincine işlemeyi istemiştir (Çalık, 1993, s. 401). Yazar, eserlerindeki “tarihî dekoru” kurgulama sürecinde mekâna ait olan verileri anlatmakta olduğu dönemin hayatına uygun olarak seçmekte, ilgili zaman dilimlerinde yaşamış olan kişilerle bu tarihî dekoru birleştirmiştir. Anlatıma dayalı olan tekniklerde de aynı hassasiyeti göstererek eserlerini, tarihî dönemi niteleyen bir söz varlığı ile sunmuştur (Özkan, 2007, s. 252). Ağız içeren edebi metinler, ağız örneklerini taşıyan ve koruyan birer doküman işlevi görür (Göztaş, 2017, s. 132). İfade edilen bu yaklaşım, ağızlar ve ölçünlü dil arasındaki mutlak karşılıklılığı göstermektedir.

1. Ağız ve ölçünlü dil

Ağız, kavram sahası itibarıyla; “belli yerleşim bölgelerine özgü, yazı dili hâline gelmemiş dil; diyalekt” (TDK, 2023, s. 74); “yetiştikleri bölge, meslek, çevre ve öğrenim farkları gibi etkenler ve kişisel eğilimler dolayısıyla, bir dilin kişiden kişiye değişen kullanılışı ve konuşma biçimleri.” (Korkmaz, 2023, s. 67); “ölçünlü dil ya da aynı ölçünlü dilin birleştirdiği lehçe içinde birbirine benzeyen konuşma biçimlerinin/birey dillerinin toplamı;” (İmer vd., 2011, s. 19); “bir dil alanı içinde görülen konuşma biçimlerini, söyleyiş türlerini, kimi durumlarda da toplumsal özellikleri yansıtan kullanımların her biri.” (Vardar, 2002, s. 14) şeklinde benzer yaklaşımlarla ele alınmaktadır. İfade edilen bu dil katmanı, ölçünlü dilin ve bunun bir göstergesi durumunda olan yazı dilinin de temel yapı taşı oluşturmaktadır.

Yazının, dili kalıcı ve gösterdiği gelişmelerin takibine izin veren sistemli yapısı yeni bir gelişme olarak görülmektedir. Yazının ilk örneklerini yansıtan farklı biçimler, dilin kaydedilme düşüncesine bağlı olarak inşa edilmediğini, insanlığın, gözle algılanabilen bir anı bırakma ve buna bağlı olarak da bellek oluşturma amacıyla ilişkilendirilmektedir (User, 2015, s. 13). Alfabenin bir sistem olarak kuruluşuna ilişkin ise birçok teori ileri sürülmüştür. Bunların arasında yaygın olarak kabul edilen teori, Sami halkın oluşturduğu Kuzey Sami alfabesi veya onun proto Sami alfabesi olarak da bilinen eski şeklinin mevcut dil sistemlerindeki alfabenin kökenini oluşturduğu düşüncesidir (User, 2015, s. 17). Çağımızdaki yazı dilinin standartlaşma temayülü ise toplumun inşa ettiği otoriter devlet yönetim sisteminin ve bu sistemin gerektirdiği kurumsal yapıların ilk ve en önemli göstergesi olarak ortaya çıkmaktadır. Standartlaşmanın gereklilik ve geçerliğini zorunlu kılan bir diğer dinamik ise millî benliği oluşturan değerlerin sabit göstergelerle yaratılabilmesi ve ortak bellekte yaşatılabilmesiyle yakından ilişkilidir.

Ağızlar, ortak dile nazaran hem söz varlığı bakımından hem de cümle kuruluşu açısından daha büyük bir çeşitliliğe sahiptir. Ortak dil, ağızlarla olan etkileşiminden “renk, canlılık ve hayata yakınlık” konularından beslenir. Dilin bu iki katmanı arasındaki karşılıklı etkileşim, olumlu gelişmelerin yanı sıra belirli alanlarda sorunlara da neden olabilir. Ortak dil,

ağızlarla olan etkileşiminde çok fazla veya hiçbir ölçüt gözetmeden dil işletim birimlerini edinmesi hâlinde, öncelikle bütünlüğünü ve dolayısıyla da dilin diğer katmanları üzerindeki belirleyici gücünü kaybeder. İfade edilen bu yoğun ve ölçüsüz ilişkiler, ağızlar için daha büyük bir tehlike arz ederek “kusurlu bir yöresel bozuntu”ya dönüşmelerini, sonunda ise tamamen yok olmalarına neden olur (Porzığ, 1986, s. 24). Konuyla ilgili alan yazınındaki önemli yaklaşımlardan bir diğeri, yazı dilinin konuşma diline nazaran taşıdığı üstünlüktür: “Standart dil, konuşurların büyük bir bölümü tarafından en saygın varyant kabul edilir. Bu varyantı kullanmak diğerlerinden daha itibarlıdır. Dili “doğru” ve “güzel” kullanmak isteyenlerin ulaşmaya çalıştıkları ideal biçimi bu varyant temsil eder.” (Demir, 2010, s. 97).

Dil ve yazı birbirinden bağımsız iki ayrı gösterge sistemidir. Dil biliminin bu noktadaki ana odağı sözcük ve sözcüğün işaret ettiği ses birimlerindeki ilişki değil; konuşmadaki sözcüğün kaynağı, yani *ses birim*dir. Yazılı durumda olan sözcükler *ses birimleri*yle güçlü bir görsel ilişki kurar. Bu sebeple de göstergenin kendisiyle ilgili çözüm ya da değerlendirmeler için yanlısamalara sebep olurlar. Günümüzde dile ilişkin yaygın olan yaklaşımlarda aynı görüşün izlerine rastlanır. Örneğin, yaygın kanaatle yazının olmaması hâlinde, dilin hızlı bir şekilde bozulacağına inanılıyor olsa da bu varsayım yanlıştır: “Evet, yazı kimi durumlarda dilin değişmesini önleyebilir, ama yazının bulunmaması hiçbir zaman dilin değişmesine yol açmaz.” (Saussure, 2001, s. 56).

Ağız ve ölçünlü dil, aynı dil sistemine bağlı olarak hareket ederler. Yapılarındaki ses, kelime türetimi ve söz dizimsel yapının oluşumundaki temel araçlar özdeştir. Ağızların, dolaşımdaki söz varlıkları büyük ölçüde aynı olmakla birlikte, standart dile göre bazı farklılıklar taşıdığı görülebilir. Bu farklılıklar, ağızların standart dildeki *sesletim değerleri*yle sınırlı değildir. Kullanım alanının genişlikleri ve birçok kaynaktan devamlı olarak gelişmeleri sebebiyle standart dile nazaran daha büyük bir söz varlığına ve yine bu zengin çeşitliliğin beraberinde getirdiği “karmaşık bir söz dizimi”ni içinde barındırabilirler (Demir, 2002, s.112). Ağızlarda bulunan çeşitli göstergeler, yerel kullanım alanlarının dışına çıkarak yaygınlaşabilir, bu suretle de bağlı bulundukları müşterek dilin genel dil birimleri hâline gelebilirler. Bu noktadan bakıldığında da ağızlardaki söz varlığının dilin önemli bir üretim merkezini oluşturduğu anlaşılmaktadır (Tekin ve Cantürk, 2019, s. 176).

Anahtar romanında ağız ve ölçünlü dil birbirine uyumlu bir şekilde iç içe geçmiş durumdadır. Bu birleşim, eserin edebî niteliğini zedeleyen bir düzensizlik yaratmak yerine, Türk dilinin canlı ve renkli yapısını doğal bir biçimde yansıtacak şekilde kurgulanmıştır. Romandaki ağız kullanımı, arkaik unsurlarla birleşerek Türk tarihinin kültürel belleğine atıfta bulunan imgesel bir boyutun inşasına katkıda bulunmuştur.

2. Ağız Kullanımına Özgü Sözcükler

Mustafa Necati Sepetçioğlu’nun *Anahtar* adlı romanı, Türk tarihinin belirli bir dönemini ve toplumsal yapısını ele alan tarihî bir romandır. Romandaki olaylar Anadolu’nun çeşitli köyleri, kasabaları ve büyük şehirlerinde geçmektedir. Eser, Selçuklu Devleti’nin son dönemindeki siyasi, kültürel ve toplumsal dinamikleri yansıtmaktadır. Türk halkının o dönemde yaşadığı zorlukları, toplumsal değişimleri ve bireysel mücadeleleri konu edinmektedir.

Romandaki ağız kullanımı, eserin yapısal bütünlüğünü güçlendiren önemli bir araçtır. Karakterlerin çevreleriyle olan iletişimlerini yansıtarak hem sosyal ilişkilerin hem de tarihî bağlamın anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Sepetçioğlu tarafından yürütülen bu edebî inş

anlayışı, karakterlerin yalnızca yaşadıkları dönemle değil, aynı zamanda ait oldukları toplumun kültürel hafıza ve tarihî birikimleriyle de doğrudan bir ilişki içinde olmalarını sağlamaktadır.

Anahtar romanında ağızlara özgü sayılabilecek 152 sözcük fişlenmiştir. Tespit edilen sözcükler bağlamlarındaki anlamlarını işaret edecek şekilde, ilk olarak TDK'nin *Derleme Sözlüğü* vasıtasıyla, tespit edilememesi hâlinde diğer alan yazınları -sözlük ve ağız çalışmaları- veya bölgede yaşayan dil konuşucuları aracılığıyla tanıqlama yoluna gidilmiştir.

Aşağıda listelenen sözcüklerin devamındaki parantezin içindekiler sırasıyla (A/x) *Anahtar* (1988) romanını ve sözcüklerin tespit edildikleri sayfa numaralarını göstermektedir. Sözcüğün bağlamı niteleyen anlamları *Derleme Sözlüğü*'nden alıntılanması hâlinde (DS: c. -cilt-x, s. -sayfa- x) kısaltması kullanılmıştır. Sözcüklerin kullanım coğrafyasının 3 ilden fazla olması durumunda ise "+" işareti kullanılarak kendilerine yer verilen iki ilin dışındaki yerleşim birimlerinin toplam sayısı gösterilmiştir. Bu yerleşim birimlerinin arasında, eserin ağızlara özgü sözcüklerin kullanımında yoğunluk gösteren illere -Tokat, Samsun, Ordu ve Sivas- özellikle yer verilmiştir. Sözcüklerin diğer kaynaklarla tanıqlanması durumunda ilgili kaynaklara; kaynak kişilere başvurulması hâlinde ise çalışmanın sonunda verilen kaynak kişileri niteleyecek şekilde (K.K. x) atıflarda bulunulmuştur.

Aba (A/133): Abla, büyük kız kardeş; Tokat, Samsun +53 il (DS: c.I, s. 1-2).

Abrak (A/271): Kum, taş ve çamur ile karışık toprak; Afyonkarahisar (DS: c.I s. 28).

Absık (A/223): Sözcük *Derleme Sözlüğü* ve alan yazınındaki diğer kaynaklarda tespit edilememiştir. Bağlamın "...zaten absık olan alt katta..." şeklindeki yapısı, sözcüğün "basık" olacak şekilde kullanıldığını, dolayısıyla da sözcüğün asli yapısında meydana gelen bir göçüşme hadisesini işaret etmektedir. Fakat Türkçede göçüşme daha çok akıcı ünsüzler -l, m, n, r, y- arasında gerçekleşen bir ses olayıdır. Sözcüğün araştırmaya konu edinilen romanın 1988 yılındaki baskısında tek kullanımı tespit edilmiştir. *Absık* sözcüğü romanın aynı yayınevinden 2020 yılında çıkan baskısında ise "basık" (Sepetçioğlu, 2020, s. 208) olarak düzeltilmiştir. İfade edilen bu durum, sözcüğün basım hatası olarak *absık* şeklinde yayımlandığını göstermektedir.

Amanin (A/109): Korku, dehşet, hayret, üzüntü, sevinç bildirir ünlem; Kayseri, Konya +3 il (DS: c.I, s. 236).

Annac (A/46): Karşı, ön taraf, göz önü, her taraftan görülebilen yer, meydan, açıklık; Tokat, Sivas + 37 il (DS: c.I, s. 275-276).

Artçı (A/183): Arkadan gelen; Isparta, Burdur +5 il (DS: c.I, s. 334).

Ayızıt (A/72): Sözcük, *Derleme Sözlüğü*'nde tespit edilememiştir. 'Ayısıt, Ayısit' Türk mitolojisindeki dişi bir ilâhedir. Yakutlar tarafından 'Karun/Hatun' şeklinde de anılmaktadır. İnanişâ göre kadınların doğum yapma süreçlerinde yardımcı olan, doğumdan sonra da bebeği üç gün boyunca bakıp koruyan kutsal bir ruhtur (Çoruhlu, 2017, s. 57-58). Ayızıt diğer alan yazını ürünlerinde de (Kakan, 2018, s. 28; Küçük, 2013, s. 116) koruyucu ve yapıcı bir kimlikle tasvir edilen olağanüstü bir ruh olarak tanımlanmaktadır. Eserde bir kullanımı tespit edilen sözcük ise insan kanını emen şeytani bir ruh şeklinde ele alınmış, zıt bir anlam üzere kullanılmıştır.

Balaban (A/19): Şişman, gürbüz (kimse, çocuk); Tokat, Sivas +12 il (DS: c.I, s. 496).

Başıbozuk (A/14): Kötü (kimse), dirliksiz, serseri, külhanbey; Edirne (DS: c.I, s. 558).

Bek (A/11): Sert, katı, sağlam, kuvvetli; Tokat, Samsun +18 il (DS: c.I s. 600).

Bele (A/72): Böyle; Sivas, Kars +4 il (DS: c.I, s. 608).

Belen (A/108): Sırt, bayır, yamaç, dağ eteği; Tokat, Sivas +16 il (DS: c.I, s. 611-612).

Belinle- (A/226): Şaşkınlıkla karışık korku duymak, irkilmek, ürkmek, uykudan sıçrayarak korku ile uyanmak, afallamak, şaşırmak; Tokat, Çorum +26 il (DS: c.I, s. 618).

Belle- (A/21): Tanımak, öğrenmek; Malatya (DS: c.I, s. 622).

Bezele- (A/97): “Beze yapmak” (Demircan, 2017, s. 100).

Bıldırın süğlemesi (A/179): ‘Süğleme’, *Derleme Sözlüğü*’nde tespit edilememiştir. Sözcükle ilgili yapılan genel taramada, “süğleme” ‘et yemeği, yahni yemeği’ (Karakurt, 2017, s. 225) karşılığı kurulmuştur.

Boşböğür (A/46): Kalça ile kaburga arasındaki kısım; Denizli, Antalya +2 (DS: c.I, s. 743).

Böğür (A/119): Göğüs; Ordu (DS: c.I, s. 766).

Bulamaç (A/46): Ayrarla döğme buğdaydan yapılan çorba; Gaziantep, Hatay ve Yozgat (DS: c.I, s. 766).

Büngül (A/123): Suyun topraktan kaynarak çıkması; Isparta, Çorum +3 il (DS: c.I, s. 822).

Büngülde- (A/123): Su topraktan kaynamak; Tokat, Giresun +25 il (DS: c.I s. 823).

Büngüldek (A/179): Kaynak, pınar; Tokat, Yozgat +17 il (DS: c.I, s. 823).

Cılban (A/125): Burçak; Tokat, Amasya ve Gaziantep (DS: c.II. s. 908).

Cibre (A/245): Ezik meyve; Balıkesir (DS: c.II, s. 957).

Çalkama (A/225): Sulandırılmış yoğurt, ayran; Tokat, Çorum +20 il (DS: c.II, s. 1057).

Çamçak (A/151): Kova, bakraç; İzmir, Ankara ve Konya (DS: c.II, s. 1064).

Çaşıt (A/166): Dedikoducu; Bolu, Kayseri ve Adana (DS: c.II, s. 1085).

Çenelek (A/110): “Çok konuşan” (Özkan, 2007, s. 246).

Çengi (A/96): Çalgılı eğlence; Manisa (DS: c.VI, s. 4479).

Çetre (A/262): Çetrin, Türkçe’ye Farsça’dan geçtiği ve kökeninin Sanskritçe olduğu ifade edilmektedir. Hükümdarların seferlerinde başları üzerinde tutulan bu saltanat sembolünün, mızrak ucunda küçük bir kubbe şeklinde açıldığı, atlas veya altın sırmalı kadifeden yapıldığı ve tepesinde “altın top” adı verilen bir alem bulunduğu bilinmektedir. Mezopotamya’dan başlayarak Asur, eski İran ve İslam devletlerinde kullanılan çetr, Selçuklular döneminde hükümdarlık sembolü olarak ok ve yay motifleriyle süslenmiş ve sultanlara tasdik amacıyla gönderilmiştir. Ayrıca, Anadolu Selçukluları’nda sultanların ölümünden sonra çetrlerin türbeler üzerine yerleştirilmesi bir gelenek hâline gelmiştir (Taneri, 1993, s. 293-294).

Çile- (A/273): Terlemek, nemlenmek; Zonguldak, Çorum +2 il (DS: c.II, s. 1216).

Çiriş (A/21): Kapı kirişi; Balıkesir (DS: c.II, s. 1235).

Çopur (A/38): Sözcük, ağız çalışmalarında “yüzü çiçek hastalığından kalma küçük yara izleri taşıyan kimse, sakat” (Gülseren, 2000, s. 448); “yüzü çiçek bozuğu ya da sivilceli ve çilli” (Demircan, 2017, s. 142) şeklinde tanımlanmıştır. Aynı sözcük *Anahtar* romanında ise bir tür “yol” tasviri için kullanılmıştır. Yara izlerinin, bir yolda bulunması muhtemel olan çukurların ifade edilmesinde anlamlı bir birim olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır. Kaynak kişi, sözcüğün yerel ağızdaki kullanımına ilişkin “Lakap olarak çok kullanılır, hastalıklı anlamında” şeklinde açıklamıştır (K.K. 1).

Çömüt (A/79): “Kepçe” (K.K. 2).

Dağdağa (A/12): Geçimsizlik (Olçay, 1995, s. 130).

Debelleş- (A/29): Tepinmek, çırpınmak, kımıldamak, hareket etmek; Denizli (DS: c.II, s. 1392).

Değirmil- (A/65): Yemeni, yazma, yaşmak, yemeni, başörtüsü, tülbent; Afyon, Isparta +8 il (DS: c.II, s. 1401). Sözcük, *Derleme Sözlüğü*’nde *değirmi* şeklinde isim olarak yer almaktadır. Eserde ise bu ismin tülbent takmak, başörtüsü bağlamak anlamlarında fiilleştirilerek kişisel bir kullanımın yaratılmış olduğu anlaşılmaktadır.

Denk (A/123): Yük, eşya (Gülseren, 2000, s. 448).

Dolama (A/44): Sedir yastıkları üzerine örtülen dokuma örtü, yaygı; Konya (DS: c.II, s. 1542).

Dulda (A/166): Yağmur, güneş ve rüzgârın etki yapmadığı gizli, kuytu yer, kenar, saklanılacak yer, ağaç, bina gölgesi, gölge; Tokat, Afyon +27 il (DS: c.II, s. 1596).

Ebem kuşağı (A/130): Gökkuşağı; Tokat, Afyon +34 il (DS: c.III, s. 1654-1655).

Esrük (A/150): Sarhoş; Kars (DS: c.VI, s. 4500).

Evenlik (A/171): Acelecilik; Tokat, Amasya (DS: c.III, s. 1803).

Evelek boranisi (A/179): Labada yaprağından yapılır, “labada” da derler (K.K. 1). evelek=evelik; Yaprakları yenilebilen, tohumlarından da çay yapılan ıspanağa benzeyen bir çeşit ot, labada; Tokat, Afyon +12 il (DS: c.III, s. 1804). Sözcük ağızlarda tespit edilen “evelik” yapısına göre *evelek* “genişleme yoluyla ilerleyici benzeşme” göstermektedir. Borani: Yumurta, yağda kızartıldıktan yahut suda haşlandıktan sonra üzerine sarımsaklı yoğurt dökülerek yapılan yemek; Tokat, Samsun ve Ankara (DS: c.III, s. 738).

Eyi (A/7): İyi, peki; Sivas (DS: c.III, s. 1821).

Ezele- (A/141): Ezmek; İçel (DS: c.III, s. 1828).

Fırdolay (A/6): Her taraf (Demir, 2001, s. 360).

Filizî(lik) (A/32): Açık yeşil, filiz rengi (Parlatır, 2017, s. 468). Bu temel anlamdan da hareketle metinde tespit edilen “filizîlik” sözcüğünü “açık yeşillik” şeklinde anlamlandırabilmek mümkündür.

Genş (A/103): Genç; Erzurum (Olçay, 1995, s. 130).

Gıymathlı (A/111): Kıymetli; Ankara (DS: c.III, s. 2067).

Göğde (A/200): Vücut; Kırşehir (DS: c.III, s. 2127).

Gögnü- (A/228): Yanacak derecede ısınmak, hafif sararmak; Afyon, Isparta +8 il (DS: c.III, s. 2132).

Gölek (A/129): Suyu biriktirmek için önüne yapılan set, bütet; Tokat, Maraş ve Kayseri (DS: c.III, s. 2141-2142).

Gön (A/188): Deri, hayvan derisi; Tokat, Afyon +25 il (DS: c.III, s. 2151).

Görklü (A/84): Gösterişli, yakışıklı, göz alıcı (kimse); Samsun, Gümüşhane +12 il (DS: c.III, s. 2161).

Göver- (A/75): Filizlenmek; Eskişehir, Zonguldak, Gaziantep ve Kayseri (DS: c.III, s. 2169).

Göz bağıcı (A/14): Göz boyayıcı, sihirbaz; Afyon, Burdur +16 il (DS: c.III, s. 2175-2176).

Gücenliklik (A/105): Sözcük, “güceniklik” şeklinde, “gücenik olma durumu, kırıklık” anlamıyla *Türkçe Sözlük*’te yer almaktadır. Sözcüğün bağlamdaki kullanımı, +lik ekinin üst üste gelmesini gerektiren özel bir yapım eki işlevinde değildir. Yapı, ek yığılmasına örnek teşkil edebilecek “isim+lik+lik” şeklinde alan yazınındaki benzer bir gelişimle tanıklanamamaktadır.

Heyvah (A/105): Eyvah (Gösterir, 2022, s. 263).

Höngürdeyiş (A/71): Söylenme, bağırma (K.K. 2).

Höykür- (A/124): Heyecanlı heyecanlı ve bağırarak konuşmak; Kastamonu (DS: c.III, s. 2439).

İğil ıgil (A/179): Sürekli, yavaş yavaş. Tokat, Isparta +13 il (DS: c.IV, s. 2457).

İnçkin- (A/6): Haykırmak (Özkan, 2007, s. 232).

İnçkırış (A/6): İçini çekerek ağlama (K.K. 1).

Isıtma (A/115): Sıtma hastalığı (Gösterir, 2022, s. 280).

İşmar et- (A/115): İşaret etmek; Bolu (DS: c.IV, s. 2498).

İvım ıvımlık (A/32): Süne süne akma (K.K. 4)

İkinciklen- (A/138): İki(r)ciklenmek “İşkillenmek” (DS: c.III, s. 2517).

İkincikli (A/106): İkinc(ü)klü “İki tarafı da idare eder biçimde” (DS: c.III, s. 2516).

İkinciklik (A/104): Sözcük, *Türkçe Sözlük*’te *ikirciklik* “kuşkuculuk, kararsızlık” şeklinde yer almaktadır (2023, s. 1680).

İpil ipil (A/112): Parça parça, lime lime; Tokat, Sivas, Ordu ve Amasya (DS: c.IV, s. 2546).

İpildekli (A/128): Süslü püslü (K.K. 4).

Kaltaban (A/78): Kof, korkak, tabansız kimse; Bolu (DS: c.IV, s. 2611).

Kanır- (A/275): Bir araçla ya da zorlayarak bir şeyi yerinden ayırmak, kırmak, bükmek; Isparta, Burdur +5 il (DS: c.IV, s. 2625).

Kantarma (A/209): Dizgin, at başlığı; Kastamonu, Isparta ve Artvin (DS: c.IV, s. 2628).

Kardaş (A/115): Kardeş, dostluk, kardeşlik (Hacıyeva, 2011, s. 263)

Kas kas gül- (A/204) İçten, karnını zıplata zıplata gülmek (K.K. 1)

Kefere (A/25): Terbiyesiz, kötü adam; Afyon ve Balıkesir (DS: c.IV, s. 2720).

Kel kel (A/39): Yarım; Konya (DS: 2725). Sözcük, *Derleme Sözlüğü*'nde ağırlık birimi olan bir okkanın yarısını niteleyen ölçü birimi olarak "yarım" şeklinde tanımlanmış ve bu doğrultuda da örneklendirilmiştir. Sözcük, *Anahtar* romanında bağlı olduğu cümlede "yer yer, parça parça, kısım kısım" anlamlarına gelecek şekilde kullanmıştır. Sözcüğün metindeki kullanımı temel anlama bağlı olarak bir anlam genişlemesine uğradığı söylenebilir.

Kelli (A/141): Sonra; Burdur, Ordu +8 il (DS: c.IV, s. 2735).

Kepenek (A/46): Çobanların omuzlarına aldıkları keçeden giysi, aba; Tokat, Isparta +31 il (DS: c.III, s. 2746).

Kepenik (A/260): Çobanların omuzlarına aldıkları keçeden giysi, aba; Tokat, Isparta +31 il (DS: c.IV, s. 2746).

Kevrüz (A/282): Su tutması için taştan oyulmuş sulak (K.K. 4).

Kırba (A/204): Su kabı, maşrapa (Çağbayır, 2007, s. 4353).

Kırçıl (A/7): Tavşan; Uşak (DS: c.IV, s. 2820).

Kıvrak (A/125): Yerli dokuması, kara bezden yapılmış köylü kadın yeldirmesi, ferace; Isparta, Denizli +9 il (DS: c.IV, s. 2852).

Kıymıklan- (A/203): Çok hüzünlenmek, dayanılmaz bir acı duymak (K.K. 1).

Ko- (A/182): Bırak, koy; Manisa ve Yozgat; (DS: c.VI, s. 4564).

Kop- (A/46): Kalkmak, ayrılmak, çıkmak, gitmek; Trabzon ve Konya (DS: c.IV, s. 2922).

Koşam (A/225): Avuç, iki avuç dolusu; Tokat, Eskişehir +11 il (DS: c.IV, s. 2933).

Koyak (A/108): Etkili, dokunaklı, acıklı, içli (ses, şarkı vb.); Afyon, Isparta +11 il (DS: c.IV, s. 2943).

Lök (A/120): Büyük çamur parçası; Gümüşhane (DS: C.IV, s. 3091).

Nayınca (A/83): Boşta, boşta olma, boşta kalma. (K.K. 1)

Öğseği (A/126): Ucu yanmış odun parçası; Tokat ve Amasya (DS: c.V, s. 3320).

Ören (A/139): Şehir ya da ev yıkıntısı, kalıntı; Tokat, Ordu +28 il (DS: c.V, s. 3347).

Övenderele- (A/110): Üvendere ile dürtmek (Demircan, 2017, s. 326).

Partal (A/123): "Elbise" (Ali ve Yıldırım, 2024, s. 429).

Pekey (A/198): Peki; Gaziantep (DS: c.V, s. 3423).

Peşkir (A/58): Havlu (Asıl, 2021, s. 161).

Pırpır (A/7): Çabuk öfkelenen (Kimse); Niğde (DS: c.V, s. 3446).

Pürtük (A/6): Çok küçük parça, tanecik; Bolu, Kastamonu +6 il (DS: c.V, s. 3502).

Sağrı (A/56): Toprak üstündeki küçük tepeler; Tokat, Niğde ve Konya (DS: c.V, s. 3517).

Saraka (A/110): Alay, eğlence; İzmir Samsun ve Niğde (DS: c.V, s. 3544).

Sayvan (A/224): Çardak; Çorum (DS: c.VI, s. 4678).

Seğirt- [AN/42] Koşmak; Trabzon, Iğdır ve Kars (DS: c.VI, s. 4679).

Seğri- (A/301): Seğirmek; Afyon, Isparta +12 il (DS: c.V, s. 3568).

Sonunaca (A/189): Sona dek, bitene kadar. (K.K. 2)

Soyha (A/123): Aşağılık, kötü insan; Düzcce, Giresun +2 il (DS: c.V, s. 3671).

Süğleme (A/179): Sulu yemek, yahni (K.K. 1)

Sübaşı (A/111): sü (ordu, asker) + baş-ı ...] (su 'başı) is. {eAT} {OsT} Kumandan; zabıta memuru, zabıt (Çağbayır, 2017, s. 4342).

Süzük (A/67): Süzölmüş; duru, berrak; temiz (Çağbayır, 2007, s. 4406).

Tamu (A/54): Cehennem; İzmir, Samsun +7 il (DS: c.V s. 3820).

Teyin (A/301): Sincap; Tokat, Samsun +14 il (DS: c.V, s. 3862).

Tirşe (A/228): Küçük parça; Isparta ve Hatay (DS: c.V, s. 3941).

Tokuç (A/228): Kirli giysileri yıkamaya yarayan tahta tokmak; Tokat, Isparta +14 il (DS: c.V, s. 3951).

Tutamak (A/87): İpucu; Tokat, Manisa +12 il (DS: c.V, s. 4000).

Tutmaç çorbası (A/179): Küçük, dört köşe kesilerek kurutulmuş hamur ve mercimekle pişirilen bir çeşit yoğurtlu çorba; Sivas, Isparta +18 il (DS: c.V, s. 4002).

Tutsaklamak (A/190): Alıkoymak, mahrum bırakma (K. 3).

Tüleme (A/143): Kırkma; ateşte ütme (K.K. 4).

Uğul (A/105): Bağırmayı, haykırmayı ve uğuldamayı anlatan yansımalı gövde (Çağbayır, 2007, s. 4971).

Uğun- (A/6): Ağlaya ağlaya bayılmak, kendini yitirmek; Tokat, Kayseri +20 il (DS: c.VI, s. 4031).

Uğunuş (A/32): Kendini yerlere atma, kendinden geçme. (K.K. 4)

Urba (A/13): Elbise (Olçay, 1995, s. 130).

Urumeli (A/9): Rumeli (Olçay, 1995, s. 92).

Usulsa (A/56): Yavaşça, ağır ağır (K.K. 4)

Vığıl vığıl (A/56): Çok çok, bol bol; Tokat, Sivas +10 il (DS: c.VI, s. 4101).

Vınıltı (A/19): Çınlama; tedirgin eden vızıldama, sızlanma; Niğde (DS: c.VI, s. 4103).

Yağı (A/145): Düşman; Denizli, Bolu +7 il (DS: 4121).

Yağır (A/137): Yük ve binek hayvanının sırtında, eğer ve semerin açtığı yara; Tokat, Uşak +30 il (DS: c.VI, s. 4121).

Yalabı- (A/29): Işık yansımak, parlak bir nesne parlayıp sönmek; şimşek çakmak, Tokat, Samsun +16 il (DS: c.VI, s. 4134).

Yalabuk (A/18): Cilalı, parlak, ışıldak, düzgün; Tokat, Ordu +17 il (DS: c.VI, s. 4133).

Yalabuklan- (A/22): Gözü almak, parlamak (K.K. 2)

Yalap yalap (A/70): Dalga dalga, bölük bölük; Amasya (DS: c.VI, s. 4142).

Yalaz(ımsı) (A/33): Alev, (alevimsi); Samsun, Sivas +13 il (DS: c.VI, s. 4143).

Yapağı (A/228): Kırkılmış koyun yünü; Sivas, Denizli +3 il (DS: c.VI, s. 4177).

Yaykan- (A/285): Yıkanmak; Erzincan (DS: c.VI, s. 4213).

Yeğ (A/17): Çok bol, bereketli; Tokat, Sivas +15 il (DS: c.VI, s. 4226).

Yeğnilik (A/217): Hoppalık; Tokat, Sivas +6 il (DS: c.VI, s. 4229).

Yeğnilt- (A/34): Yükünü azaltmak, hafiflemek; Tokat, Sivas +5 il (DS: c.VI, s. 4229).

Yel yepelek (A/143): Çabucak; Sivas, Samsun +11 il (DS: c.VI, s. 4242).

Yelmük (A/125): İlkbaharda yetişen, uzun ve sivri yapraklı, toplanıp yenilen bir yabancı ot; Tokat, Sivas +25 il (DS: c.VI, s. 4245).

Yen (A/8): Giysi kolu, kol ağzı; Tokat, Samsun +27 il (DS: c.VI, s. 4246).

Yıykan- (A/70): Yıkanmak (Sel, 2014, s. 140).

Yoksam (A/145): Yoksa (Saracoğlu, 2004, s. 53).

Yoo (A/43): Hayır, asla olmaz; Samsun, Sivas +17 il (DS: c.VI, s. 4297).

Yu- (A/225): Yıkamak; Samsun, Ordu +38 il (DS: c.VI, s. 4316-4317).

Yunak (A/124): Yıkanacak kirli giysi, vb.; Yozgat, İçel (DS: c.VI, s. 4827).

Yuy- (A/47): Yıkamak; Samsun, Ordu +38 il (DS: c.VI, s. 4316-4317).

Yüksün- (A/228): İncinmek, gücenmek, alınmak; Samsun, Afyon +5 il (DS: c.VI, s. 4330-4331)

3. Sonuç

Çalışmada Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun *Anahtar* adlı romanında ağız kullanımına bağlı olarak tespit edilen sözcükler listelenmiş, alan yazını ürünleri ve kaynak kişiler vasıtasıyla da bağlama dayalı anlam ve kullanım coğrafyalarına yer verilmiştir. Yapılan bu incelemeye bağlı olarak *Anahtar* romanında yerel ağız niteleyen 152 sözcükten 52'si doğrudan Tokat ve ilçelerinden; kalan kısmın büyük çoğunluğu ise komşusu durumunda olan Orta Karadeniz bölgesindeki Samsun, Ordu, Sivas, Yozgat ve Amasya illerinden seçilmiştir. Fişlenen sözcüklerin bir kısmı ise Türkiye'nin farklı bölgelerindeki ağızlardan alınmıştır. Sözlük ve ağız çalışmaları vasıtasıyla tanımlanamayan 17 sözcük, kaynak kişilerin aracılığıyla anlamlandırılmış, elde edilen veriler *Derleme Sözlüğü*'ne katkı oluşturabilecek şekilde sunulmuştur. Metinde tespit edilen sözcüklerin bazılarını, Türk dilinin tarihî dönemlerinden kalan arkaik öğeler olarak

değerlendirebilmek mümkündür. Yazarın bu sözcükleri özellikle kullanması, eserin olay zamanı ve okuyucu arasında tarihî bir ilişki kurma isteğiyle açıklanabilir.

Yansıma sözcükler eserin ağza dayalı söz varlığında önemli bir yere sahiptir. Kişi veya nesnelerin gözleme dayalı olarak tespit edilen özelliklerini yansıtan bu sözcükler (ıvıl, vıgıl, ıvım, ınçkırış, ıgıl vb.) genellikle madde-çevre ve insan-çevre ilişkisini niteleyen göstergelerden oluşmaktadır. İşaret edilen sözcüklerin bir kısmı derleme faaliyetleriyle kayıt altına alınmamış oldukları anlaşılmaktadır. İlgili sözcüklerin gösterge-anlam ilişkileri kaynak kişilerin bilgilerine başvurularak çözümlenmiştir. İşaret edilen bu özgün ifade öğeleri, eserin ahenk unsurlarının inşasında önemli bir araç olarak kullanılmış, anlatımın doğallık kazanarak ilgili aksiyonlarda görsel bir yapının inşa edilmesine de ayrıca olanak sağlamıştır.

Romanda tespit edilen bazı sözcüklerin *-kel kel, çopur-* anlam genişlemesine/değişimine uğramaları, dilin ağızlardaki dinamik yapısının bir göstergesidir. İfade edilen bu dönüşümler, sözcüklerin temel anlamlarından bağımsız bir şekilde yeni bağlamlarda kullanılabilir bir hâle geldiklerini, değişen sosyal ve kültürel ihtiyaçlara uyum sağlayabildiklerini, dolayısıyla da bölgesel farklılıkların kelime anlamlarına etkisini ortaya koymaktadır.

Romadaki Türk mitolojisi ve kültürel belleğin izlerini taşıyan *çetre* ve *ayızıt* gibi sözcükler, toplumun tarihsel köklerini nitelemektedir. Edebî türün inşasında kullanılan bu yaklaşım ise eserin tarihsel bir perspektif sunarak toplum geçmişindeki sembolik değerlerin bugüne taşınmasına olanak sağlamaktadır.

Edebî eserlerde ağza dayalı sözcüklerin kullanımı ciddi bir dikkat gerektirmektedir. Edebî metin/eser kavramı, yazınsal ürünleri niteler durumdadır. Bu doğrultuda kurgulanan eserlerin; estetik bir boyut taşıması ve kaleme alındığı dönemi dilsel göstergeler vasıtasıyla temsil etmesi beklenmektedir. İfade edilen ‘kaleme alındığı dönemi dilsel göstergelerle temsil etmesi’ doğrudan ölçünlü dil kullanımını vurgulamaktadır. Bu noktada ölçünlü dil ve ağızlara dayalı söz varlığının iç içeliğindeki temel esas ise dengedir. Sepetçioğlu, karakterlerin hem iç hem de birbirleriyle olan diyaloglarının bir kısmını konuşma dili üzerine kurar. Yazarın buradaki ana eğilimi, eserdeki ilgili söz varlığının, ölçünlü dilin önüne geçmeyecek şekilde bir araç olarak kullanması yönündedir. Tespit edilen bir örneğin dışında (gücenliklik) eserin söz varlığı ve söz dizimsel yapısı bu anlayışla inşa edilmiştir.

Sepetçioğlu, Türk tarihini edebiyat çevresine taşıyan önemli yazarlardan biridir. Eserlerindeki bu zengin dil malzemesini yeni baskılarda sadeleştirmek, onun dil işletimindeki titiz yaklaşımına ters düşecektir. Bu noktada eserleri üzerinde yapılacak ağız çalışmaları hem Türk dilinin ağız malzemesi bakımından incelenmesine hem de eserin okuyucuyla bir bütün olarak çıkacağı tarihî yolculuğa anlam boyutunda katkı sağlayacaktır.

Sözcükler beraberinde kültürel bir bellek taşır. Bu bellek, toplumların genel yaşam tasarımlarını oluşturan bütün düşünce ve davranış kalıplarının canlı bir üretim ve aktarım ocağıdır. Sepetçioğlu’nun bu değerlerin yaşatılması ve hissedilmesi konularında bir görev üstlendiği anlaşılmaktadır. Çalışmaya konu edinilen eserin yer aldığı serideki diğer romanların da dil bilimsel açıdan incelenmesi, “nehir roman” anlayışının sürdürülmesi konusunun gerekliliğine ve Türk dilinin edebî türlerin inşasındaki yapısal gücünün anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Alı, T. M. A. ve Yıldırım, S. (2024). Musul ili Reşidiye Türkmen kasabasında evlenme merasimi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 13(38), 419-439. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/87999/1514073>
- Asıl, E. (2021). Elbistan / Alembey ve Ekinözü / Alishar Köyleri ağızlarından derleme sözlüğüne katkılar. *Asya Studies*, 5(17), 153-164. doi:10.31455/asya.882766
- Çağbayır, Y. (2007). *Ötüken Türkçe sözlük*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Çalık, E. (1993). *Mustafa Necati Sepetçioğlu hayatı sanatı ve eserleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çoruhlu, Y. (2017). *Türk mitolojisinin ana hatları*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Deliorman, A. (2007). Mustafa Necati Sepetçioğlu. H. Argunşah (Ed.), *Mustafa Necati Sepetçioğlu içinde* (s. 48-53). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Demir, N. (2001). *Ordu ili ve yöresi ağızları (inceleme-metinler-sözlük)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Demir, N. (2002). Ağız terimi üzerine. *Türkbilig*, 3(4), 105-116. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilig1/issue/13375/161785>
- Demir, N. (2010). Türkçede varyasyon üzerine. *Türkoloji Dergisi*, 17(2), 93-106. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkoloji/article/527007>
- Demircan, A. (2017). *Kütahya-Simav Naşa ağızı sözlüğü*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Devellioğlu, F. (2013). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Ergen, M. E. (2016). *Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun "Selçuklu Üçlemesi" adlı roman dizisi (Kilit-Anahtar-Kapı)'ndeki halk bilimi unsurlarının tespiti ve incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gösterir, İ. (2022). *Çorum yöresi ağızları sözlüğü*. Çorum: Salmat Basım Yayım.
- Göztaş, G. (2017). Edebî metinlerde ağız kullanımı: Bekir Yıldız örneği. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (42), 113-134. doi:10.21563/sutad.359655
- Gülseren, C. (2000). *Malatya ili ağızları: inceleme, metinler, sözlük ve dizinler*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hacıyeva, A. (2011). Fizyon mekanizmasının Türk dillerinin erken dönem kelime türetimindeki rolü ve bir akrabalık teriminin etimolojisi. *Electronic Turkish Studies*, 6(3), 259-267. doi:10.7827/TurkishStudies.2652
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Kakan, E. (2018). Türk kültüründe beyaz renk ve çağdaş Türk sanatına yansımaları. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3), 26-40. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aksos/issue/39699/461420>
- Karakurt, D. (2017). *Aktarma sözlüğü*. Erişim adresi: <https://books.google.com.tr/books?id=UENBDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false>
- Korkmaz, Z. (2023). *Dil bilgisi sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Küçük, M. A. (2013). Geleneksel Türk dinindeki ‘ana / dişil ruhlar’a mitolojik açıdan bakış. *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (1), 105-134. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ifder/issue/39358/464343>
- Olca, S. (1995). *Erzurum ağzı (inceleme-derleme-sözlük)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özcan, T. (2007). Sepetçioğlu’nun Kilit, Anahtar ve Kapı romanlarında tarihî roman olgusu. H. Argunşah (Ed.), *Mustafa Necati Sepetçioğlu içinde* (s. 234-241). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Özkan, N. (2007). Tarihî zamanın kurgulanmasında dil kullanımı: Mustafa Necati Sepetçioğlu örneği. *Erdem*, 17(49), 225-254. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erdem/issue/43894/540484>
- Parlatır, İ. (2016). *Osmanlı Türkçesi sözlüğü*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Porzığ, W. (1986). *Dil denen mucize* (V. Ülkü, Çev.). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Saracoğlu, E. (1992). *Kıbrıs ağzı, sesbilgisi özellikleri-metin derlemeleri, sözlük*. Ankara: KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Saussure, De F. (2001). *Genel dilbilim dersleri*. (B. Vardar, Çev.). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Sel, P. (2014). *Karamanlıca Sıhhetin Sırrı adlı eser üzerine dil incelemesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sepetçioğlu, M. N. (1988). *Anahtar*. İstanbul: İrfan Yayınevi.
- Sepetçioğlu, M. N. (2020). *Anahtar*. İstanbul: İrfan Yayınevi.
- Taneri, A. (1993). Çetr. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (Cilt 8, s. 123-124). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Tekin, F. ve Cantürk, S. (2019). Giresun ve Ordu yöresi ağızlarında fındıkla ilgili söz varlığı. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (77), 163-178. doi:10.29228/JASSS.39976
- Türk Dil Kurumu (2019). *Derleme sözlüğü I-II-III-IV-V-VI*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2023). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- User, H. Ş. (2015). *Başlangıcından günümüze Türk yazı sistemleri*. Ankara: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Kaynak Kişiler

Ad-Soyadı

- K.K. 1.** Suzan YILMAZ (Tokat)
- K.K. 2.** Hanım EREN (Samsun)
- K.K. 3.** Sezai BAŞA (Ordu)
- K.K. 4.** Şahin KARAKILIÇ (Sivas)

Extended Abstract

Mustafa Necati Sepetçioğlu's novel *Anahtar*, part of the "Selçuklu Üçlemesi" serves as a remarkable example of historical literature that embodies Turkish cultural and linguistic elements. The novel not only portrays a specific period of Turkish history but also reflects the socio-cultural consciousness of that era. This study primarily investigates the novel's use of dialects and its linguistic implications, aiming to highlight the functional and aesthetic role of dialectal vocabulary in constructing a literary genre.

Dialect, as a regional variation of a standard language, plays a significant role in literature, especially in works addressing historical themes. The strategic use of dialect enables authors to enhance the realism and authenticity of their narratives, offering a deeper connection to the historical and cultural settings depicted. Dialects also provide a means of depicting the cognitive and emotional dimensions of characters in a way that resonates with their historical and geographical context. In *Anahtar*, Sepetçioğlu employs dialectal elements to reinforce the historical and cultural authenticity of the narrative, blending regional speech patterns with standard Turkish in a balanced manner.

The study examines dialect-specific vocabulary within *Anahtar*, systematically identifying and analyzing 152 dialectal words and phrases. These terms were first extracted using a card-indexing method and subsequently cross-referenced with the *Derleme Sözlüğü* (Compilation Dictionary) and other linguistic resources. For words not documented in existing literature, consultations were conducted with native speakers from the relevant regions, particularly focusing on the provinces of Tokat, Samsun, Ordu, Sivas, and Amasya which feature prominently in the novel. The study categorizes these terms based on their geographical distribution, contextual meanings, and distinctive linguistic features.

The 152 dialectal terms identified in the novel showcase the linguistic richness of regional Turkish. Many of these words originate from the Tokat region, Sepetçioğlu's birthplace, reflecting his personal linguistic background and connection to local culture. The analysis reveals the following:

Several terms, such as "ayızıt" (a mythical female spirit) and "çetre" (a royal emblem), trace their origins to Turkish mythology and ancient cultural practices. These words link the novel's narrative to the collective memory and heritage of Turkish society. Words like ıvıl and vıgıl, which are onomatopoeic, exemplify how dialectal vocabulary captures environmental and sensory phenomena. These terms often denote interactions between humans and their surroundings, enriching the narrative's descriptive quality. Some words, such as çopur (traditionally meaning "pockmarked" but used metaphorically to describe uneven roads), demonstrate semantic transformations, reflecting the dynamic nature of dialects and their adaptability to evolving cultural contexts.

While most terms are rooted in the Central Black Sea region, others reflect broader usage across Türkiye, illustrating the interconnectedness of regional dialects. The dialectal vocabulary in *Anahtar* strengthens the historical realism of the narrative, providing readers with a vivid sense of place and time. By incorporating dialects, the novel serves as a linguistic repository, preserving regional expressions and cultural nuances that might otherwise fade over time. Dialectal speech patterns are integral to character portrayal, reflecting their social background, regional identity, and emotional states.

The study highlights the challenges authors face in incorporating dialects into literary works without compromising linguistic balance. In *Anahtar*, Sepetçioğlu skillfully integrates dialectal elements without overshadowing the standard language. However, one instance (gücenliklik) deviates from this balance, reflecting a rare instance of overextension in word formation.

Sepetçioğlu is celebrated as a significant figure in Turkish historical fiction, alongside authors like Halide Edip, Ömer Seyfettin, and Nihal Atsız. His works bridge the past and present, embedding historical consciousness into the collective cultural memory of Turkish society. The use of dialects in *Anahtar* exemplifies the structural power of the Turkish language in literary construction, emphasizing its versatility and richness.

Moreover, the study underscores the importance of preserving regional dialects as vital components of linguistic diversity. Future research could expand on this work by analyzing the other novels in the "Selçuklu Üçlemesi" and examining the broader "Nehir Roman" tradition in Turkish literature.

The study of dialect usage in *Anahtar* reveals the intricate interplay between regional and standard language forms in literary construction. Sepetçioğlu's deliberate use of dialectal elements enhances the novel's historical authenticity, cultural depth, and aesthetic appeal. By preserving and celebrating regional linguistic features, *Anahtar* serves as both a literary masterpiece and a valuable contribution to Turkish linguistic heritage. This research not only enriches our understanding of Sepetçioğlu's literary techniques but also highlights the enduring significance of dialects in shaping national identity and cultural continuity.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 14/1 2025 s. 137-149, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

KAZAK TÜRKÇESİNDE KULLANILAN -(U)w MASTARI VE İŞLEVLERİ

Gülşah KADEM*

Geliş Tarihi: 17 Aralık 2024

Kabul Tarihi: 19 Şubat 2025

Öz

Eylemlere eklenerek soyut adlar yapan, onları adlaştıran cümlede çeşitli görevler yükleyen, denetleme yapılarında kullanılan mastar ekleri pek çok çalışmada anlamsal veya söz dizimsel açıdan ele alınmıştır. Anlamsal yaklaşımda, mastarların kalıcı ad yapma özelliğine değinilirken söz dizimsel yaklaşımda ise denetleme eylemlerinin Türkçede mastar ekli tamlayıcılara ihtiyaç duymasından ve bunun neticesi olarak mastar ekli yan cümlenin ana cümleye bulunduğu eşgönderim ilişkisinden bahsedilir. Kıpçak grubu Türk lehçelerinde işlek olarak kullanılan -(U)w mastarının oldukça geniş bir yelpazede görev alanı bulunduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada Kıpçak grubu Türk lehçelerinden biri olan Kazak Türkçesinde -(U)w mastarının bağlam içerisinde nasıl kullanıldığı, cümle içindeki işlevleri ve sahip olduğu anlamlar Türkiye Türkçesindeki mastar ekleri ile karşılaştırmalı olarak analiz edilecektir. -(U)w mastarının cümle içerisindeki konumu, durum ve iyelik ekleriyle uyumu, cümleye kattığı anlamları, hangi eylemlerle bir araya geldiği yani cümledeki diğer dilbilgisel ve sözlüksel unsurlarla nasıl etkileşime girdiği kapsamlı bir şekilde analiz edilecektir.

Anahtar Sözcükler: Kazak Türkçesi, Mastarlar, -(U)w mastarı, denetleme.

THE -(U)w INFINITIVE USED IN KAZAKH AND ITS FUNCTIONS

Abstract

Infinitive suffixes, which attach to verbs to create abstract nouns, nominalize them, and assign various roles within sentences, have been addressed in numerous works from both semantic and syntactic perspectives. In the semantic approach, while addressing the characteristic of infinitives as permanent nominalizers, the syntactic approach discusses the necessity of supervisory actions for infinitive-embedded complements in Turkish and, as a result, the co-reference relationship between the infinitive-embedded subordinate clause and the main clause. This study aims to analyze how the -(U)w infinitive is used in context in Kazakh comparing its functions. The position of the -(U)w infinitive within sentences, its harmony with case and possessive suffixes, the meanings it contributes to sentences, and the verbs it combines with—including how it interacts with other grammatical and lexical elements in the sentences—will be analyzed comprehensively in this work.

Keywords: Kazakh, Infinitives, -(U)w suffix, control.

* Dr. Öğr. Üyesi; Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, gulsahbulut22@gmail.com

Giriş

Mastarlar, fiil tabanına eklenen eklerden biridir ve fiildeki soyut hareketi adlandırır. Her türlü fiil tabanına gelen mastarlar, kılış adları yapan geniş bir kullanım alanı ve işlevliği olan eklerdir. Bunun yanı sıra mastarların kalıplaşma yoluyla bazı kalıcı adlar yapabildiği de gözlemlenmiştir: *ekmek, ilmek, çakmak, dolma, unutuş* vb. (Korkmaz, 2007, s. 96). İmer vd. göre mastarlar, bir fiilin zaman ve uyum göstermeyen çekimsiz biçimlerinden biridir ve denetim yapılarında görülür (2013, s.192). Vardar, eylemlik olarak adlandırdığı mastarların asıl görevinin eylemin belirttiği oluşu göstermek olduğunu dile getirir (2007, s.98). Mastarlar bir dizi işlevsel kategori ile ilişkilidir ve cümlede çeşitli görevlerde karşımıza çıkar. Mastar konusunun alan yazında semantik ve söz dizimsel açıdan iki yönlü bir yaklaşımla ele alındığı görülür. Anlamsal yaklaşımda, mastarların fiilleri nasıl adlaştırdığından bahsedilerek mastarların kalıcı ad yapma özelliğine değinilir (Korkmaz, 2007; Banguoğlu, 2007; Ergin, 2006 vd.). Söz dizimsel yaklaşımda ise bazı söz dizimsel mekanizmalar neticesinde mastar eki almış olan fiilin oluşturduğu yan tümcenin cümleye kattığı işlevler, uyuma girip girmemesi, denetleme vb. açılardan incelenir (Kural, 1994; Kornfilt, 2000; Kunduracı, 2008; Van Schaak, 2020; Gürkan, 2021 vd.).

İngilizcede mastarlar için kullanılan *infinitive* terimi, bitimsiz eylem (non-finite verb) yapıları için kullanılır (Crystal, 2008, s. 243). Mastarlarla ilgili adlandırmalar konusunda Türkçede farklı görüşler bulunmaktadır. Bazıları mastar terimini kullanırken bazıları da *ad-fiil* veya *eylemlik* terimlerini tercih etmektedir. Ergin, mastarların fiilden türetilmiş adlar yaptığını belirterek *fiil ismi* terimini (2006, s. 185) kullanır. Korkmaz, mastar terimi yerine *isim-fiili* kullanarak mastarların fiil tabanlarının oluş, kılış, durum, şahıs ve zamana bağlı olmadan kullanılmasını sağladığını belirtir (2007, s. 864). Banguoğlu, mastarları kendi içinde tasnif eder. *-mA* mastarının, *-mAk* mastarının ünlüyle başlayan bir ek alması sonucu /k/ sesinin iki ünlü arasında kalarak süreklileşip düşmesiyle ortaya çıktığını ileri sürer ve *hafif mastar* olarak ele alır. *-mAk*'ı ise mastar olarak değerlendirir (2007, s. 264).

Mastarlar bir fiilin zaman ve uyum göstermeyen çekimsiz biçimleridir ve genellikle denetim yapılarında kullanılırlar. Mastar eklenen eylem cümlede hem özne hem de yüklem olarak kullanılabilir. Ayrıca mastarlar çeşitli durum ekleriyle birlikte farklı anlamlar kazanabilir. Üretici Dil Bilgisinde, İlkeler ve Değiştirgenler Kuramının bir alt kuramı olan denetleme, ADIL'ın varlığına gönderim yapar. Denetleme, cümlelerin yönetici konumunda bulunan üyesi ile örtük bulunan üyesi arasında gerçekleşen bağımlı bir ilişkidir ve yan cümlelerin sessiz (gizli) öznesinin ana tümcedeki bir ad öbeği ile aynı gönderimsel özellik taşımasıdır (İmer vd., 2013, s. 83). Denetlemenin gerçekleşmesi hem eylemin kategorisine hem de birleştiği tümleç türüne bağlıdır (Kunduracı, 2008, s. 1). Cümle-anlam ilişkisinin bir sonucu olan denetleme, Türkçede *-mAk* mastarlı cümlelerde görülür. *-mAk* mastarlı öznesiz tümleç, cümlede kişi ve sayı uyumuna girmeyerek ana cümlelerin yönetici eylem öbeği tarafından denetlenir. Böylece mastar cümlesinin öznesi, ADIL ile temsil edilir. *-mA* mastarının kişi ve sayı uyumuna girmesi, bu cümlelerde özne konumunun dolu olması üst cümlede denetleyen tarafından denetlenecek bir üye olmadığı anlamına gelir. Bu nedenle bir denetleme gerçekleşmez (Gürkan, 2021, s. 203). Bu açıdan mastarların farklı özellikler gösterdiği söylenebilir.

Mastarların yalnızca söz dizimsel değil anlamsal açıdan da başkalaştığı görülür. Türkçede fiillere getirilen *-mAk* mastarı, fiilleri adlaştırır ve fiillerden cümlede ana fiile bağlı nesneler kurar. Van Schaak'a göre *-mAk* mastarı İngilizcede *impersonal* denilen kişi zıtlığından

yoksun genellikle üçüncü şahısta görülen fiil yapıları ile kurulan bir cümle tipinde kullanılır: *Yüzmek tehlikeli ve yasaktır*. Genelgeçer bilgilerin sunulduğu bu cümlelerde mastar ekli fiiller cümlelerin öznesi görevini görür. Bu cümle tipinin kişi eki eklenmiş hali *-mA* mastarı ile yapılmaktadır: *Benim konuşmam lazım* (2020, s.65-566). *-mA* mastarı ile *-mAk* mastarının aldıkları durum ekleri de birbirinden farklılık arz etmektedir. Van Schaaik’a göre *-mAk* mastarı bulunma, ayrılma ve vasıta eklerini alırken; *-mA* mastarı ilgi, yönelme ve belirtme durum eklerini alıyor gibi görünür. Van Schaaik, *-mA* mastarının belirtme ve yönelme durum ekli biçiminin modern varyantta *-mAyA* ve *-mAyI* şeklinde görülmesinin yanıltıcı olduğunu, tarihî biçimin *-mAğA* ve *-mAğI* şeklinde olduğunu belirtir ve bu durum eklerinin *-mAk* mastarına getirildiğini varsayar (2020, s. 222). Durum eki alan *-mA* ve *-mAk* mastarları, yüklemde belirtilen eylemin başlama ve bitişi konusunda ve eyleme dair tutum konusunda yeni bilgiler sunar (*-mAyA başla-*, *-mAk için*, *-mAktA*, *-mAktAn çık-* vs.). Van Schaaik’a göre fiilin tanımladığı eylem veya sürece vurgu yapıldığında *-mA* mastarı daha fazla tercih edilir (2020, s. 565). Underhill ise *-mAk* mastarlı yapıyı eylemlerin aktarım biçimi olarak tanımlamakta ve bu mastarın eylemin adını veya hareketin kendisini ifade ettiğini vurgulamaktadır. “*Orhan’ın dostuna kızdım.*” ve “*Orhan’ın dostu olmasına kızdım.*” cümleleri arasındaki nesne olma farkının bulunmadığını ifade etmektedir. Ayrıca dolaylı emir ifadelerinde kullanılan mastarlı eylemlerin, genellikle ana cümlede “*söyle-*,” “*iste-*” gibi fiillerle birleşim gösterdiğini vurgular (Underhill, 1976, s. 307-311). Göksel ve Kerslake’e göre, *-mA* ile oluşturulan isim cümleleri, *-mAk* ile oluşturulanlara göre anlam bakımından daha az soyuttur. Bunun bir sonucu olarak *-mA* mastarının somut anlamlara sahip isimler yaptığı görülür. *-mA* mastarlı yapının, aldığı durum ekleriyle cümleye çeşitli anlamlar (açıklama, nedensellik, istenilen eylem veya durum, dolaylı komutlar, istekler ve önerilerdir) kattığı vurgulanır (2005, s. 362-364).

Cümle yapıları ile morfolojik unsurların kesişme noktasında yer alan mastar öbekleri, cümlede anlamsal rollerin ne şekilde belirlendiğini anlamak açısından kritik öneme sahiptir. Kornfilt, *-mAk* mastarlı yapıların cümlede bulunan isim öbekleri ile eşdeğer işlevler üstlendiğini belirterek *-mAk* mastarlı yan cümlelerin, ana cümlelerin fiilinin tematik rolü ve gramer ilişkileriyle uyumlu bir biçimde oluşturulduğunu, *-mAk* mastarlı yan cümlelerin ad öbekleriyle benzer konum ve tematik rol üstlenen durum belirticileriyle ilişkilendirildiğini ifade eder. Buna karşın, dolaylı emir yapıları, yan cümledeki eylemin *-mA* mastarıyla çekimlenmesi ve ana cümlelerin yüklemine *söyle-*, *emret-* gibi uygun fiillerin olmasını gerektirir. Mastarlı yan cümlelerin zaman, görünüş, kiplik ekleriyle çekimlenemediğine vurgu yapan Kornfilt, mastarların yan cümlede eylemlerin zaman / görünüş morfemlerinin morfolojik alanını işgal ettiğini; böylelikle, yan cümlelerin ana cümlelerin zaman ve görünüş ve kiplik değerlerini benimsediğini, bu kategorilerin cümlede perifrastik yollarla ifade edildiğini şart, istek, emir gibi kipsel biçimlerin ana cümlede yer alan eylem öbeğine eklenen eklerle belirginleştirildiğini ifade eder (2000, s. 49-54). Her iki mastarın da zaman, görünüş ve kiplik anlamlardan yoksun olması onların olgusal olmayan eylemler için kullanılmasına yol açmıştır. Coşkun’a göre olgusal olmayan *-mAk* ve *-mA* mastarları, ana cümlede *san-* eylemiyle kullanılamamaktadır. Bu durum olgusallığın *-mA* ve *-mAk* mastarlarından ziyade bağlı olduğu ana eylemin önvarsayım bilgisi ile ilişkidir (2019, s. 12).

Mastarlar içerisinde yer alan *-y(X)ş* ekinin ise diğerlerinden ayrılan yönleri bulunmaktadır. Göksel ve Kerslake’e göre *-y(X)ş* eki soyut veya yarı soyut isimler oluşturur. Bir önermenin olgusal statüsüne ilişkin cümlelerde veya bir duruma karşı iradî bir duruşu (arzu, emir, rica, izin vb.) ifade eden cümlelerde de kullanılamaz. Bu nedenle *-DIK/(y)AcAK* veya *-*

mA'nın kullanıldığı bağlamların çoğundan hariç tutulur. *-y(X)ş*'in temelde iki işlevi vardır; bir eylemin gerçekleştirilme şeklini veya bir olay veya eylemin tek bir örneğini ifade edebilir. Her iki işlevde de *-y(X)ş* biçimleri diğer fiil adlarına göre daha isme benzer bir statüye sahip olabilir (2005, s. 370-371). Kural'a göre karşılık *-y(X)ş* ekini taşıyan tümceciklerin sözünü ettiği eylemler bir üst tümcecikteki eylem ya da duruş zamanında gerçekleşmiş olmalıdır. *-y(X)ş*'li tümcecikler çeşitli belirteçlerle zaman olarak ileriye kaydırılabilir ve olgusalılık bildirir, bu nedenle diğer mastarlardan farklı yorumlanması gerekir (1994, s. 86-87).

*-mA*k mastarı ve türevlerinin Oğuz grubu Türk lehçelerinin dışındaki diğer lehçelerde kullanımının sınırlı olması ve özellikle Kıpçak grubu Türk lehçelerinde *-(U)w* mastarının daha işlek kullanılması, bu mastarın özel bir ilgi ile incelenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu çalışma, Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kazak Türkçesi ile sınırlı tutulmuştur.

Bu çalışmada, Kuzey-Batı Kıpçak grubu Türk lehçelerinden biri olan Kazak Türkçesinde mastar eki olarak kullanılan *-(U)w* biçiminin kullanım örnekleri üzerinden işlevlerine ve anlamsal rolüne değinilmiştir. Kazak gramer kitaplarında *-(U)w* mastarının adlaştırma ve perifrastik yapılarıdaki kullanımlarına değinilmiş ancak denetleme yapılarında ne tür bir rolü olduğundan bahsedilmemiştir. Yapılan inceleme ile *-(U)w* mastarının diğer mastarlardan işlev ve anlam bakımından benzerlikleri ve farklılıkları tespit edilmiştir. *-(U)w* mastarının cümle içerisindeki konumu, durum ve iyelik ekleriyle uyumu, cümleye kattığı anlamları, hangi eylemlerle eş dizimlendikleri yani cümledeki diğer dilbilgisel ve sözlüksel unsurlarla nasıl etkileşime girdiği bu çalışmada kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir. Bu çalışmada, ana dili Kazak Türkçesi olan konuşurlardan yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan örneklerin yazılı metinlerden alındığı durumlarda, ilgili kaynaklara atıfta bulunulmuştur. Sunulan örnekler, çalışmanın temel argümanlarını desteklemek ve derinlemesine analiz yapmak amacıyla titizlikle seçilmiştir.

Çalışmada *-(U)w* mastarının Kazak Türkçesinde dil bilgisel işlevleri üzerinde durulmuş, yan cümlelerde eylem adları yapmasının yanı sıra, tıpkı *-mA*k mastarında olduğu gibi durum ekleri ve modal sözlerle ile birleşerek ve belirli eylemlerle eş dizimlenerek nasıl kiplik anlamlar kazandığı örnekler üzerinden değerlendirilmiştir.

1. Türk Lehçelerinde Mastarlar

Türk lehçelerinde mastar eklerinin benzer ve farklı biçimleri bulunmaktadır. Bu biçimlerin işlevsel açıdan değerlendirilmeyi beklediği görülmektedir. Eylemleri adlaştırarak cümlede çeşitli işlevler üstlenmesini sağlayan mastar eklerinin söz dizimi, anlam ve morfolojik açıdan incelenmesi gerekmektedir. Alan yazındaki çalışmalara bakılacak olursa en çok *-mA*k ve *-mA* mastarları üzerinde durulduğu görülür. Ancak bunların dışında diğer Türk lehçelerinde mastar eki olarak işlev gören farklı biçimler bulunmaktadır.

*-mA*k mastarının Türk lehçelerindeki dağılımı oldukça dikkat çekicidir. Johanson'a göre Eski Doğu Türkçesi ve bugünkü birçok Oğuz ve Batı Kıpçak dillerinde bulunan *-mA*k mastarın bazı Türk lehçelerinde kullanımı sınırlıdır. Kuzeybatı Karay Türkçesinde *oĥu-maĥ* "okuma" yalnızca bir isim olarak kullanılır. Özbekçede *-māG* mastarı oldukça nadirdir. Yeni Uygur Türkçesinde *-mAG* yalnızca resmî türlerde ve bazı deyimlerde yer alır. *-mA*k mastarının Türk lehçelerinde farklı ad çekim ekleri ile biçimlendiği de görülmektedir; Halaç Türkçesinde *höl-māk-īmiz* "ölmemiz"; Özbek Türkçesinde *bār-māk-lig-īm lāzim* "gitmem lazım" (2021, s. 744-745). Kısa mastar eki olan *-mA*'nın ise Eski Doğu Türkçesi ve Eski Anadolu Türkçesi

döneminde fiilden türemiş isimler yapmak için kullanıldığını vurgulayan Johanson, Türk lehçelerinde de *-mA* mastarının fiil adları yaptığını belirtir: Kumuk Türkçesinde *gāt-mā* “gitmek”, Kuzeybatı Karayım Türkçesinde *oĥu-ma* “okumak”, *keí-mā* “gitmek” vb. Bunlardan bazılarının, mastarın yönelme durum ekli biçimi olan *-mA-GA* kökenli olup, amaçsal anlamlar taşıyabildiğini vurgular; örneğin Gagavuz Türkçesinde *yaz-ma*: <yaz|maa> “yazmak için”, *gir-mā*: <gir|mää> “girmek için” vb. (2021, s. 75). Çuvaş dilindeki *-mA* mastarı ise açıkça amaçsal çağrışımlara sahip olarak kullanılır; *il-mā*- “elde etmek için”, *ķalaš-ma tūriš*- “konuşmaya çalışmak”, *ķayma ĥuš*- “gitmeye emretmek” vb. (2021, s. 746).

Türk lehçelerinde işlek olarak kullanılan bir diğer mastar eki, Orhun Türkçesinde fiilden isim türetmek için kullanılan, daha sonra Türk lehçelerinde mastar ekine dönüşen eski bir form olan *-I(G)* biçiminden türetilmiş (Gabain, 1988, s. 51; Tekin, 2003, s. 89) *-(U)w*’dur. Aydoğdu’ya göre ekin mastar görevlerinde kullanımı Karahanlı döneminde başlamış, *-(^o)g > -(U)w* değişimi Kıpçak Türkçesi döneminde yaşanmıştır. Bu ek, Kıpçak Türkçesi döneminde bazen *-/ğ/*, *-/g/* seslerinin düşürülmesiyle bazen de *-/ğ/*, *-/g/* seslerinin */w/* sesine dönüşmesiyle günümüzdeki biçimini almıştır (2009, s. 91-92). Günümüzde bazı fonetik değişikliklerle Kuzeybatı Kıpçak grubu Türk lehçelerinde mastar eki olarak kullanılan *-(U)w* eki durum ekleri olarak tıpkı *-mA* ve *-mA* mastarları gibi cümleye çeşitli anlamlar katar. Kıpçak grubu Türk lehçelerinde *-mA* mastarının işlek olmayıp kalıcı isimler türeten bir ek olarak bulunması, *-(U)w* mastarının daha yaygın kullanımının ve diğer mastarların cümle, anlam ve morfolojideki yerini almasının bir sonucu olarak yorumlanmalıdır.

Sıfat-fiil ve zarf-fiil eklerinden görev ve anlam açısından önemli farklılıkları olan mastarların sayılarının azlığı ve işlevlerinin farklılığı alan yazında az da olsa dikkat çekmiştir. Tenişev, çağdaş ve tarihî Türk lehçelerinde mastar biçimlerinin eksikliğinden bahsederek bu durumun anlam ve işlev bakımından örtüşmeme hâliyle ilişkili olduğunu öne sürmektedir. Tenişev’e göre, mastar ekleri, genel Türk lehçelerinde yeni bir fenomendir (1988, s. 483). Tiymebayev ve Safidolda’ya göre Kazak Türkçesi gramerlerinde isim-fiiller sıfat-fiil ve zarf-fiillerden ayrı bir gramer kategorisi içinde değerlendirilir: Bunun nedeni, eylem isminin (mastar) anlamsal özellikleri bakımından isme yakın olması ve fiilin gramer kategorileri açısından nötr olmasıdır. (2016, s. 224). Tarihî süreçte sıfat-fiil ve zarf-fiil eklerinin Türk lehçelerinde zaman, görünüş ve kiplik işlevler için yenilenmesi, bu eklerin sıklığını ve kalıcılığını artırmış; mastar eklerinin bu işlevlerden yoksun olması sayıca az ve işlevlerinin sınırlı kalmasına neden olmuş olabilir.

2. Kazak Türkçesinde *-(U)w* Mastarı

Kazak Türkçesinde mastarlar diğer Türk lehçelerinde olduğu gibi, eylemlerin üzerine gelerek onları adlaştıran, eylem oluşunu gösteren ana cümlelerin eylem öbeği ile eşgönderimli yan cümleler üreten eklerdir. Kazak Türkçesi gramerlerinde *qıymıl atawı* “hareket adı” (Iskakov, 1991, s. 287), *tuyık etistik* “isim-fiil” (Tiymebayev ve Safidolda, 2016, s. 226) gibi adlarla anılan mastarların en işleği *-(U)w* şeklindedir.

-(U)w mastarının Kazak Türkçesinde ad (аппы “ağrı, hastalık”, қашай “kaçış”), sıfat (жүдеу “zaııf”, қаты “katı”, бітеу “bütün, tüm, kapalı”), eylemsi formları (оқы “okumak”, байқау “fark etmek”, жылы “ısınmak”) oluşturmak için kullanıldığını ifade eden Iskakov, mastarların eylemlerin gerçekleşme süreci hakkında bilgi sunmadığını yalnızca eylem adları yapmak için kullanıldığını ve bu nedenle güçlü bir anlam taşımadığını ifade eder (1991, s. 154).

Mastarlar, bir eylemin belirli bir sürecini değil, sadece eylemin adını ifade ettiği için zaman kavramı taşımaz ve fiillere özgü ekler olan kiplik, zaman, kişi ekleri (şahıs ekleri) hareket adlarına gelmez. Bu nedenle mastarlar, anlam ve yapı bakımından fiilden çok isimlere benzerler ve isimlere gelen çokluk, iyelik, durum eklerini alabilirler. Kazak Türkçesindeki *-(U)w* mastarının çeşitli ekler, yardımcı eylemler ve modal sözlerle bir arada sık ve uzun süre yüklem olarak kullanılması, dilbilgisel morfo-sentaktik yapıların içinde yer almasına ve bağlı olduğu bütün içerisinde zaman anlamı kazanmasına da sebep olmuştur. Iskakov'a göre *-(U)w* mastarı ile çekimlenen eylem hem anlamını korumuş hem de zaman özelliği kazanarak geniş bir anlam yelpazesinde kullanılmaya başlamıştır (1991, s. 300).

a. Denetleme Yapılarında *-(U)w*+ Mastarı

Üretici Dil Bilgisi Kuramı'nın bir çıktısı olan denetleme, söz dizim ve anlambilimin kesişim noktasında yer alır. Ana cümledeki özne veya nesnenin yan cümledeki örtük özneye ilişkisini açıklayan denetleme, denetlemeye izin veren eylemlerle yapılır. Gürkan'a göre bu ilişkide temel cümlelerin eylemi, bağımlı ve bitimsiz olan cümlelerin temel üyelerini denetler. Denetlenen üye, genellikle boş kategori olarak temsil edilen ADIL ile gösterilir. ADIL, geleneksel dil bilgisinde gizli olarak adlandırılır (2021, s. 203). Kazak Türkçesinde *-(U)w* mastarlı yapıların denetleme yaptığı, hem de bazı kullanımlarında iyelik eki alarak ana tümlecenin eylemiyle uyuma girip denetleme yapamadığı görülür. Böylece Türkiye Türkçesindeki *-mAk* ve *-mA* mastarının iki işlevini birden üstlenir. *-(U)w* mastarlı yapıların iyelik ekli kullanımlarında, ADIL düşürme gerçekleşmez. Türkçede *-mAk* mastarlı cümle, herhangi bir uyum eki (kişi / sayı) almaz. Aşağıdaki örneklerde *-(U)w* ekinin eylemi adlaştıracak çokluk ve iyelik ekleri aldığı ve denetleme yapmadığı görülmektedir.

1a. Жиынға қатысуыңыз біз үшін маңызды. “Toplantıya katılmanız bizim için önemli.”

1b. Меніңмен үйге келуің мүмкін бе? “Benimle eve gelmen mümkün mü?”

1c. Оны көріп қалуым болды. “Onu görmem mümkün oldu.”

1d. Келмеуі мені қынжылтады. “Gelmemesi beni üzüyor.”

-(U)w mastarının denetleme yaptığı örnekler de mevcuttur. Denetleme eylemleriyle kurulan bu cümlelerde *-(U)w* mastarı iyelik eki almaz.

2a. Ол_i [ADIL_i келуден] бас тартты. “Gelmekten vazgeçti.”

2b. Анам_i [ADIL_i тамақ жасауға] кірісті. “Annem yemek yapmaya girişti/başladı.”

2c. Мен_i [ADIL_i Парижге баруды] армандаймын. “Paris’e gitmeyi hayal ediyorum.”

2d. Мен_i [ADIL_i жұмысқа баруға] үйрендім. “İşe gitmeye alıştım.”

2e. Ол_i [ADIL_i кітап оқуды] қалайды. “O kitap okumak istiyor.”

Görülmektedir ki Kazak Türkçesindeki *-(U)w* mastarı hem denetim hem de uyuma girerek adcıl şekilde kullanılabilir. Bu durum *-(U)w* mastarından değil denetleme eylemlerinin denetlemeye izin veren türden üye yapıları olmasından kaynaklanmaktadır. Denetleme eylemleri, yan cümlede özne üzerinde kontrol sağlayarak yan cümledeki eylemin ortak bir özne tarafından gerçekleştirildiğini gösterir. *iste-*, *başla-*, *umut et-* eylemleri denetim eylemleridir. Bu eylemler cümledeki mastarlı yapı ile etkileşime girerek denetimi gerçekleştirir.

Türkiye Türkçesinde hem nesne hem de özne denetlenebilmektedir. Nesne denetlemesi, ana fiilin öznesinin gömülü cümledeki nesneyi kontrol ettiği durumları ifade eder. Türkiye Türkçesinde *söyle-* eylemi özne denetleme yapamaz. Buna koşut olarak Kazak Türkçesinde *ayt-* “söylemek” eylemi de özne ve nesne denetimi yapamamaktadır. Ancak *yәде бер-* “söz vermek” hem özne hem de nesne denetleyebilmektedir. Bu tarz durumlarda cümlede *birliktelik* anlamı söz konusudur.

3a. Ол қызға кітап **оқуды** айтты. “O kıza kitap okumasını söyledi.”

3b. Мені саған [ADIL_i фильм **көруге**] уәде бердім. “Sana bir film izlemek için söz verdim.”

Yukarıdaki örneklerin ilkinde geçen *кітап оқуды* “kitap okumayı” ifadesinin dolaylı öznesi “o” değil, “kız”dır. Bu nedenle Türkiye Türkçesine çevirisi iyelik ekli “okumasını” şeklinde yapılır. Ancak ikinci örnekte geçen *фильм көруге* “bir film izlemek için” tamlayıcısı, hem sözün aynı kişi tarafından verildiğini hem de söz vermenin niteliğini (nesne) belirtir.

Türkiye Türkçesindeki *-mA* / *-mA* mastarı ile kurulan pek çok cümle, Kazak Türkçesinde her zaman *-(U)w* mastarıyla kurulmaz. Bu durum her iki Türk lehçesinde farklı dil bilgiselleşme süreçlerinin meydana geldiğini gösterir. Özellikle görünüş-zamanlı ve kiplik bildiren ifadelerde Türkiye Türkçesinde kullanılan *-mA* mastarlı yapıların, Kazak Türkçesinde farklı analitik şekillerle ifade edildiği görülür.

4a. Үйден шығайын деп жатыр/шыққалы жатыр. “Evden çıkmak üzere.”

-(U)w mastarının bunlara ek olarak Türkiye Türkçesindeki *-y(X)ş* mastarı gibi eylemleri adlaştıran yan cümledeki eylemin ana cümledeki eylem gerçekleşmeden önce gerçekleştiğini veya kesinlik kazandığını bildirmek için bir önvarsayım¹ bilgisi sunduğu söylenebilir. Yani Türkçede önvarsayım bilgisi sunan *-y(X)ş* mastarının benzer işlevi, Kazak Türkçesinde *-(U)w* mastarı ile sunulur.

5a. Кеше ұшағым **ұшу** рейсіні кейінге шегерді. “Dün uçuşum ertelendi.”

5b. Мені **алдауы** бірінші емес. “Beni kandırışı ilk değil.”

5c. Жұмыссыз **қалуы** бәрімізді қайғыртты. “İşsiz kalışı hepimizi üzdü.”

b. *-(U)w+* Mastarı ve Durum Ekleri

Dil bilgiselleşme sürecinde *-(U)w* mastarının farklı bağlamlarda işlev ve anlam açısından geniş bir yelpazede kullanıldığı belirtilmişti. Bunlardan biri de *-(U)w* mastarının yanına çeşitli durum ekleri ve yardımcı sözler alarak ana cümlelerin yüklemine zaman, görünüş veya kiplik bildiren bir işaretleyiciye dönüşmesidir. Netaliyeva, *-(U)w* mastarlı eylemlerin yüklem biçiminde gelme yollarının üç şekilde olduğunu dile getirmiştir: 1. üzerine herhangi bir ek almadan; 2. çeşitli durum ekleriyle 3. Modal sözlerle veya yardımcı eylemlerle (1997, s.59). *-(U)w* mastarının yönelme durum ekiyle birlikte kullanılması, eylem sürecinin kime veya neye yönelik olduğunu, yönünü ve eylemin sürekli artan bir dinamizmle gerçekleşeceğini göstermektedir. Abilmajinova, *-yza*, *-yze* yapısının *құқылы* “haklı”, *құзырлы* “yetkili”, *керек* “gerek” kelimeleriyle birleşerek eylemin gerçekleştirilmesinin zorunluluğunu ifade ettiğini

¹ Önvarsayım bilgisi, bir konuşmacının bir eylem veya durumun gerçekleşme şekline dair yorum veya algısı, dinleyiciye bu eylem veya durumun gerçeklik veya gerçekleşmişlik bilgisini çıkarımsal olarak sunmasıdır (Coşkun, 2019, s. 20).

belirtir. Ayrıca *-(U)wgA* yapısı, resmî belgelerde eylemin gerçekleşmekte olduğunu ve etkinliğin yoğun bir biçimde sürdüğünü göstermektedir (2018, s. 64). Kazak Türkçesinde yasaklar genellikle datif ekli mastar *-(U)wgA* ile olumsuzlaştırılmış *bol-* “olmak” ile ifade edilir. Günlük Kazakça, yasaklama ifade etmek için yaygın bir şekilde Rusça *nel’zja* “olamazsın” ifadesini kullanır. En resmî yasaklama, datif ekli mastardan sonra gelen *tüyim salin-* “yasak koymak” fiil ifadesi ile belirtilir. Muhamedowa, bu ifadenin yasaklamaları ifade eden kamu duyurularında düzenli olarak kullanıldığını göstermektedir (2016, s. 203). Johanson’a göre Rus etkisi altındaki Türk lehçelerinde, kısa, genellikle yazılı komutlarda veya talimatlarda imperatifler yerine sonsuzluk biçimlerini kullanma eğilimindedir. Kazakça örnekler, *Temekiček-pe-w!* “Sigara içmek yok!”, *Tiñ iş wotır-ıw!* “Sessiz otur!” gibi ifadeler, karşılık gelen Rusça ifadelerin kopyalarıdır: *He курить* ve *Сидеть тихо!* (2021, s. 671).

6a. Комиссияның өз миндеттеріне сәйкес: -уақытша және тұрақты жұмыс істейтін сарапшылық және жұмыс топтарын ұйымдастыруға **құқылы**. “Komisyon kendi görev tanımına uygun olarak: Geçici ve kalıcı çalışma grupları ve uzman ekipler oluşturma hakkına sahiptir” (Abilmajinova, 2018, s.63).

6b. Үй тапсырмаларын орындауға **тырысып жатыр**. “Ödevlerini yetiştirmeye çalışıyor.”

6с. Бұл жерде кіруге **болмайды**. “Buraya girmek yasak”

6d. Бұл жерде шуға **болмайды**. “Burada gürültü yapılmaz.”

-(U)w mastarının Kazak Türkçesinde bulunma durum ekiyle birleşerek görünüş-zamanlı işaretleyiciye dönüştüğü örnekler de bulunmaktadır. Bu ilerleyici şimdiki zaman yapısı yalnızca Kazak Türkçesinin yazı dilinde yaygındır, konuşma dilinde genellikle kullanılmaz. En yaygın biçimi 3. tekil şahıs eki ile kurulur. *-(U)wdA* ile ifade edilen ilerleyici şimdiki zamanın en yaygın olduğu metin türleri haber yayınlarıdır. Bu metin türü, anlık olayların ve güncel gelişmelerin aktarılması için sıkça kullanılır, bu nedenle ilerleyici zaman yapıları haberlerin dinamik doğasını yansıtmak için idealdir (Muhamedowa, 2016, s. 172). Genellikle sürekli veya devam eden bir durumu belirtmek için tercih edilen *-(U)wdA* biçimi sayesinde, dinleyiciye anlık bilgi aktarımı sağlanır. Türkiye Türkçesinde kullanılan *-mAktA* biçimine benzeyen bu yapı, konuşma zamanına yakın olan yüksek odaklı şimdiki zamanı belirtir.

7a. Ол кітап оқуда. “O kitap okumakta.”

7b. Мен серуенде жүрудемін. “Ben yürüyüşteyim.”

7с. Қазір жер сілкінісі жалғасуда. “Şu an deprem devam etmekte.”

c. *-(U)wMastarı ve Yardımcı Eylemler*

-(U)w mastarının yardımcı eylemlerle birleşerek zaman, görünüş ve kiplik anlamlar kazandığı da tespit edilmiştir. *-(U)wsI* ekinin *-(U)w* mastarı ile *-şI* vurgu ekinin birleşiminden oluştuğu düşünülmektedir. Çok güçlü bir yasaklama veya talep bildirilecekse *-(U)wsI* ekinin olumsuzlanmış *bol-* yardımcı fiiliyle birleştiği görülmektedir (Muhamedowa, 2016, s. 174).

8a. Мектепте тәртіпсіздік **жасаушы болма**. “Okulda disiplin bozan olma.”

Kazak Türkçesinde alışkanlık geçmiş zaman ifade eden *-(U)wşI edi* yapısından da bahsetmek gerekir. Bu şekil, konuşma anından önceki bir zaman diliminde sürmüş bir olayı ifade etmektedir (Muhammedova, 2016, s. 174).

9a. Ол кітап оқыған кезде, түрі ләззат **алушы еді**. “O kitap okuduğunda keyif alıyor görünüyordu.”

d. *-(U)w+ Mastarı ve Modal Sözcükler*

-(U)w mastarının modal sözlerle bir araya gelerek, gereklilik ve zorunluluk anlamını ifade eden perifrastik kullanımları da bulunmaktadır. *-(U)w* mastarının durum ekli ve *керек, тиіс, міндетті, қажет, мүмкін* modal sözcükleriyle kullanımlarına da rastlanır. Bu tür ifadelerde cümlede bahsedilen eylemin yerine getirilmesi, olasılık dahilinde olması, eylemle ilgili kararlar alınması durumları söz konusudur. *-yға тиіс, -yға міндетті, -yі мүмкін, -yы қажет* şeklindeki ifadeler Kazak Türkçesinde sıkça kullanılmaktadır. *-yға міндетті* şeklindeki kuruluş, eylemde bahsedilen durumunun gerçeğe dönüşmesi gerekliliği ve zorunluluğunu ifade eder. *-yы мүмкін* ifadesinde ise eylemin, eylemlerin gerçekleştirilmesine dair öznenin olasılığını; şüphe, endişe, korkma, kaygılanma, güvensizlik belirtme, endişe, ima etme, tahmin etme gibi çeşitli anlamları ifade eder; *-yға керек* zorunluluğu iletir. Muhamedova’ya göre Kazakça yazı dilinde gerekliliği ifade etmek için sıklıkla *-(U)w* mastarlı bir eylem ve ardından *қажет* “gerekli” veya *тиіс* “gerekli” modal sözleri gelir. Bu perifrastik yapılar, bir eylemin zorunlu olduğunu belirtmek için yaygın olarak tercih edilir (2016, s. 205). Bunların dışında mastarlı kiplik işlemcilerinin uyuma girerek ad tamlaması şeklinde kullanıldığı görülmektedir.

10a. Ол уақытында жұмысты бітіріп, кездесуге **қатысуы міндетті**. “O, zamanında işini bitirip toplantıya katılmak zorunda.”

10b. Олардың жұмысты **тездетуі қажет**. “Onların işi hızlandırması gerekiyor.”

10c. Бүгінгі матчта жеңіс **алу мүмкіндігі жоғары**. “Bugünkü maçta galip gelme olasılığı yüksek.”

10d. Сабакқа **жақсы дайындалуға керек**. “Derse iyi hazırlanmak gerekiyor.”

-(U)w mastarının söylem, aktarım ve stilistik işlevleri de bulunmaktadır. Abilmajinova’ya göre *-(U)w* mastarlı eylemler, kural, karar, yönetmelik gibi resmî belgelerde bolca kullanılmaktadır. Metin bütünlüğünü sağlamak amacıyla, bilgi akışını sağlayan maddelerin sonunda yer alan mastarlı eylemler, cümlelerin sonunda yer alır. Bu sayede resmî belgelerde ana düşüncenin mantıksal düzenliliği korunur, önemli ve esas meselelerin ortaya konulması sağlanır (2018, s. 57-58). *-(U)w* mastarlı eylem isimlerinin resmî belgelerde hazır cümle kalıpları oluşturması Türkiye Türkçesinde de görülmektedir. Dilekçelerin son cümlesinin *-mAsInI arz ederim, -mAsI uygun görülmüştür* gibi ifadelerin kullanılması mastarların söylem türünde de önemli rolleri olduğunu göstermektedir.

11a. Орындаушы өзіне мына міндеттерді қабылдайды: 1.1 Институт қызметкерлері үшін «Нарықтық экономика және ауыл шаруашылығын **дамыту**» лекциялар курсын оқу.. “Yürütücü kendisinde şu yükümlülükleri kabul eder: 1.1 Enstitü personeli için ‘Pazar Ekonomisi ve Tarımın Geliştirilmesi’ konulu dersler vermek” (Abilmajinova, 2018, s. 59).

-(U)w mastarının yardımcı eylemlerle birleşerek kullanıldığı perifrastik kullanımları da bulunmaktadır. Muhamedowa'ya göre belirli bir kişiye yöneltilmemiş genel izin ifadeleri, -*uwga bol-* yapısı ile sunulur. Genellikle soru cümlelerinde geçen bu kullanım, eken koşacı ile daha nazik hâle getirilebilir. Bunun dışında -*uwga tura kel-* yapısı, daha zayıf bir gereklilik bildirir (2016, s. 202-206).

12a. Кешкі **асқа баруға бола ма?** “Akşam yemeğine gitmek mümkün mü?”

12b. Бұл кітапты **оқуға болады ма екен?** “Bu kitabı okumak mümkün mü acaba?”

12c. Ол соңғы минутта өзгерістер **енгізуімізге тура келді.** “Son dakika değişiklik yapmamız gerekti.”

-(U)w mastarının Kazak Türkçesinde kullanım sıklığının 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren arttığını dile getiren Sızdıkova, bundan önce -*mAk* ve -(U)w mastarlarının birlikte kullanıldığını önceki dönemlerde etkin olan -*mAk* mastarının giderek yerini -(U)w mastarının almaya başladığını ifade etmiştir. Sızdıkova Kazak edebî dilinin tarihi üzerine yaptığı çalışmada, 18. yüzyılın ikinci yarısındaki resmî belge dili içerisinde -(U)w mastarının, -*ey* ekinin alternatifi olarak kullanıldığını, resmî kurumlara yazılan dilekçe ve şikâyetlerde, farklı askerî ve idarî düzenlemelerde, emir ve talimatlarda sıklıkla kullanıldığını örneklerle göstermektedir (1993, s. 45). Abilmajinova da -(U)w mastarının ilk olarak Kıpçak dillerinin eski metinlerinde fiilden ad yapmak için kullanılan -*ey*, -*ey* “-gu/-gü” eklerinin yerini almak için ortaya çıktığını düşünmektedir. “*қачу*” ve “*бақу*” kelimelerindeki -*ey* ekinin, Kazak dilindeki “*қауу*” (kaçmak), “*бауу*” (bakmak) gibi -(U)w formuyla yapıldığını iddia etmektedir. -(U)w mastarlı eylemlerin cümlede yüklem olarak kullanılması tarihî ve resmî belgelerde yaygın şekilde kullanılmış, zamanla Rusçadaki -*ание*, -*ение*, -*ивание* gibi eklerin tercüme edilmesi sonucunda iş hayatı alanına adım adım girmiştir (2018, s. 61). Kordabayev de -(U)w mastarının Kazak Türkçesinde 19. yüzyılın sonuna kadar yazılı kaynaklarda nadiren kullanılmış ve çok önemsiz bir işlevi olduğunu günümüzde ise yazılı dilde oldukça sık kullanılan ve karmaşık söz dizimsel işlevler üstlenen aktif bir biçim hâline geldiğini dile getirir (1966, s. 62).

Kazak Türkçesinde pek çok işlevinin -(U)w mastarı ile yenilediği -*mAk* mastarı da özellikle yazı dilinde varlık göstermektedir. Bu ekin günümüzdeki kullanım alanı atasözü, deyim, bilmece gibi halk edebiyatı örnekleriyle sınırlı kalmış görünmektedir. Abiş'e göre erken dönem Kazak edebî eserlerinde -*mAk* mastarının görece sık kullanımı, muhtemelen Çağatay etkisindendir (2014, s. 152). Kazak Türkçesinde denetleme görevini aktif olarak -(U)w mastarı gerçekleştirmektedir. -*mAk* mastarının kullanım alanı ise perifrastik yapılarda görülür. Yanına modal sözcükler alarak eylemin belirli bir niyet ve amaç içinde gerçekleştirilmesini ifade eder. Muhamedowa'ya göre günümüz Kazak Türkçesinde -(U)w mastarı ile birleşen *yuin* “için”, *kerек* “gerek” yardımcı kelimeleri, 19. yüzyılın sonuna kadar -*mAk* mastarı ile yapılıyordu. Nadiren amaca yönelik cümleler, -*mAk* mastarı ile *bol-* eyleminin birleşmesiyle kurulurdu. Günümüz Kazak Türkçesinde -*mAk* mastarı resmî belgelerde ve edebî metinlerde kullanılmaya devam etmektedir (2016, s. 61).

13a. Бәрін **білмек керек.** “Her şeyi bilmek gereklidir.”

13b. Жақсы көріп, **көңілді болмақ.** “Sevmek, mutlu olmaktır.”

-*m/b/pAk* mastarının gramer kitaplarında amaçlanan gelecek zaman (*maqsattı keler šaq*) işlevinden de bahsedilir. Kazak Türkçesinde -*mAk* mastarının yüklem sonuna yalnız başına

getirilerek bir eylemi gerçekleştirme niyetini ifade eden bir kiplik işaretleyicisi olarak kullanıldığı görülür. *-mAk* mastarının sözlü dilde kullanılmayan yalnızca yazılı metinlerde kullanılan bu az yaygın formu genellikle gazete başlıklarında ve fal metinlerinde kullanılır (Muhamedowa, 2016, s. 173-174). Abiş'e göre *-mAk* mastarı, ana cümlelerde yüklem olarak kullanılabilir ve öngörülen veya tahmin edilen bir şeyin olasılığını belirtir (2014, s.153).

14a. Ол жұмысқа **бармақ**. “O işe gidecek.”

14b. Олар кешкі ас **дайындамақ**. “Onlar akşam yemeği hazırlayacak.”

14c. Біз жаңа фильмді көруге **бармақпыз**. “Biz yeni filmi izlemeye gideceğiz.”

Kazak Türkçesinde *-y(X)s* eki de bulunmaktadır ve gramer kitaplarında mastar eki olarak tanımlanmaktadır. Ancak bu ek, fiillerden isim türetmek için kullanılan bir yapım eki gibi işlev görmektedir: *Байталдың жүрісі* “Baytal’ın yürüyüşü”, *Айгүлдің күлісі* “Aygül’ün gülüşü”, *жүріс* “yürüyüş” vb. (Tiymebayev ve Safidolda, 2016, s. 227).

3. Sonuç

Mastarlar, bir fiilin çekimlenmeden, yani kişi, zaman ve kip ekleri almadan sadece fiilin adını ifade eden biçimlerdir. Cümlede farklı görevler üstlenebilen mastarlar, dil bilgiselleşmenin farklı aşamalarından geçerek cümlede esnek olarak kullanım alanı kazanmıştır. Türk lehçelerinde *-mA*, *-mAk* ve *-y(X)s* mastarlarının dışında özellikle Kıpçak sahasında kullanılan bir başka mastar eki de *-(U)w*’dur. Bu çalışmada *-(U)w* mastarının Kazak Türkçesi özelinde kullanım alanları ve işlevlerine değinilmiştir. Sonuç olarak *-(U)w* mastarının temelde 3 farklı işlevde kullanımı tespit edilmiştir:

1.-*(U)w* mastarı, genel durumlardan bahseden eylem adları yapmak için kullanılır: оқы “okuma”, жазу “yazma”. Kimi durumlarda kalıcı adlar yapar: Зерттеу “araştırma”, Сөйлеу “konuşma”, Бақылау “gözlem”

2.-*(U)w* mastarı Kazak Türkçesinde özne ve nesne denetleme cümlelerinde kullanılır. Ana cümlelerin eyleminin belirleyici olduğu bu süreçte *-(U)w* mastarı uyuma girmezse denetleme yapar, uyuma girdiği durumda Türkiye Türkçesindeki *-mA* mastarı gibi bir kullanıma sahiptir.

3.-*(U)w* mastarı çeşitli durum ekleri, yardımcı eylemler ve modal sözlerle birleşerek ana cümlelerin yüklemine kullanılır. Cümleye çeşitli görünüş-zamanlı ve kiplik anlamları kazandırır.

-(U)w mastarının Kazak Türkçesinde yazı ve konuşma dilinde *-mAk* mastarının yerini aldığı görülmüştür. *-mAk* mastarının kullanım alanlarının günümüzde resmî belgelerde ve edebî metinlerde sınırlı kaldığı görülmüştür.

-(U)w mastarının Türkiye Türkçesindeki mastarlardan dil bilgiselleşme yönü açısından, görev ve anlam açısından farklılıkları tespit edilmiş, Türkiye Türkçesinde kullanılan *-mAk*, *-mA* ve *-y(X)s* mastarlarının işlevlerini bünyesinde bir araya topladığı görülmüştür. *-(U)w* mastarının Kazak Türkçesindeki işlevlerine odaklanan bu çalışma, gelecekte mastarlar konusunda daha kapsamlı ve derinlemesine incelemelerin yapılmasını sağlayacak bir temel sunmaktadır.

Kaynaklar

- Abilmajinova, B. J. (2018). *Is Kağazdar stiliniñ sintaksisi-monografiya*. Turan-Astana Üniversitesi Yayınları.
- Abish, A. (2014). *Modality in Kazakh as spoken in China*. Uppsala University.
- Aydoğdu, Ö. (2009). *Türk dilinde mastarlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elâzığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Coşkun, H. (2019). Türkçe çekimsiz tümleç yan cümlelerinde olgusalılığın kapsamı. *Türkiyat Mecmuası*, 29(1), 1-25.
- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Blackwell Publishing.
- Ergin, M. (2006). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayıncılık.
- Gabain, A. von (1988). *Eski Türkçenin grameri*. (M. Akalın, Çev.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Göksel, A., & Kerslake, C. (2005). *Turkish a comprehensive grammar*. Routledge.
- Gürkan, D. Ö. (2021). Denetleme ve yükseltme görüngüsü açısından Türkçede mastar cümleleri. *Söylem Filoloji Dergisi*, 6(1), 201-206.
- Iskakov, A. (1991). *Qazirgi Qazaq tili-morfologiya*. Almatı.
- İmer, K., & Kocaman, A., & Özsoy, S. (2013). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Johanson, L. (2021). *Turkic*. Cambridge University Press.
- Qordabayev, T. (1966). *Tarihi sintaksis мәseleleri*. Astana.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kornfilt, J. (2000). *Turkish*. Routledge.
- Kunduracı, A. (2008). *Sözdizim-anlambilim etkileşimi olarak sözlüksel dil bilgisinde denetleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kural, M. (1994). Yantümcelerde çekim ekleri. *Dilbilim Araştırmaları*, 5, 80-111.
- Muhamedowa, R. (2016). *Kazakh-a comprehensive grammar*. Routhledge.
- Netaliyeva, K. (1997). Qazirgi Qazaq tilindegi kımıl esimi. *Filologi jäne Öñertanuw Seriyası*, 1(17).
- Sızdıkoğlu, R. (1993). *Qazaq ädebi tiliniñ tarihi*. Almatı.
- Tekin, T. (2003). *Orhon Türkçesi grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tenişev, E. (1988). *Sravnitelno istoričeskaya grammatika Tyurkskih yazıkov- mofologiya*. Nauka.
- Tiymebayev, J. ve Safidolda, G. (2016). *Qazaq jäne Türük tilderi dıbıstıq jüyeleriniñ salıstırmalı sıpattaması*. Qazıgurt.
- Underhill, R. (1976). *Turkish grammar*. MIT Press.
- Van Schaaijk, G. (2020). *The Oxford Turkish grammar*. Oxford University Press.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Extended Abstract

Infinitives are one of the suffixes that we add to the verb base morphologically in Turkish and they name the abstract action in the verb. Infinitives that come to any verb base are suffixes that have a wide range of usage and functionality, making action nouns. In addition, it has been observed that infinitives can make some permanent nouns through morphology: *ekmek*, *ilme*, *çakmak*, *dolma*, *Unutuş* etc. (Korkmaz, 2007, p. 96). According to İmer et al., infinitives are one of the inflected forms of a verb that do not show tense and agreement and are seen in control structures (2013, p. 192). Vardar states that the main function of infinitives, which he calls action, is to show the occurrence indicated by the action (2007, p. 98). Infinitives are related to a series of functional categories and appear in various functions in the sentence. It is seen that the subject of infinitives is addressed in the literature with a two-way approach in terms of semantics and syntax. In the semantic approach, it is mentioned how infinitives nominalize verbs and the feature of infinitives to make permanent nouns is mentioned (Korkmaz, 2007; Banguoğlu, 2007; Ergin, 2006 et al.). In the syntactic approach, as a result of some syntactic mechanisms, the functions added to the sentence by the subordinate clause formed by the verb that has taken the infinitive suffix are examined in terms of whether it is in harmony or not, control, etc. (Kural, 1994; Kornfilt, 2000; Kunduracı, 2008; Van Schaaik, 2020; Gürkan, 2021 et al.). The limited use of the *-mA* infinitive and its derivatives in other Turkic languages other than the Oghuz group of Turkic languages and the more active use of the *-(U)w* infinitive, especially in the Kipchak group of Turkic languages, indicate that this infinitive should be examined with special attention. This study is limited to Kazakh, one of the Kipchak group of Turkic languages. In this study, the functions and semantic role of the *-(U)w* suffix used as an infinitive suffix in Kazakh, one of the North-Western Kipchak group Turkic languages, will be discussed through usage examples. In Kazakh grammar books, the uses of the *-(U)w* infinitive in nominalization and periphrastic structures have been mentioned, but the role it plays in control structures has not been mentioned. With the examination to be conducted, the similarities and differences of the *-(U)w* infinitive from other infinitives in terms of function and meaning will be determined. The position of the *-(U)w* infinitive in the sentence, its compatibility with case and possessive suffixes, the meanings it adds to the sentence, the verbs it collocates with, in other words, how it interacts with other grammatical and lexical elements in the sentence have been analyzed comprehensively in this study. The study will focus on the grammatical functions of the infinitive *-(U)w* in Kazakh, and in addition to making action names in subordinate clauses, how it gains modal meanings by combining with case suffixes and modal words and collocating with certain actions, just like the infinitive *-mA*, will be evaluated through examples.

This study addresses the areas of use and functions of the infinitive *-(U)w* in Kazakh. As a result, it has been determined that the infinitive *-(U)w* is used in 3 different functions. First, the infinitive *-(U)w* is used to make action names that mention general situations: *оқы* “reading”, *жазы* “writing”. In some cases, it makes permanent names: *Зерттеу* “research”, *Сөйлеу* “speaking”, *Бақылау* “observation”. Secondly, the infinitive *-(U)w* is used in subject and object control sentences in Kazakh. In this process where the action of the main sentence is decisive, if the infinitive *-(U)w* does not enter into harmony, it controls; in the case of harmony, it has a usage like the infinitive *-mA* in Turkish. Thirdly, the infinitive *-(U)w* is used in the predicate of the main sentence by combining with various case suffixes and modal words. It gives various aspect-time and modal meanings to the sentence.

It has been observed that the infinitive *-(U)w* has replaced the infinitive *-mA* in written and spoken language in Kazakh. It has been observed that the areas of use of the infinitive *-mA* are limited in official documents and literary texts today.

The differences between the infinitive *-(U)w* and the infinitives in Turkish have been determined in terms of grammaticalization, function and meaning, and it has been observed that it brings together the functions of the infinitives *-mA*, *-mA* and *-y(X)ş* used in Turkish.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 14/1 2025 s. 150-160, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

TAHİR KARAUĞUZ'DAN DERLEME SÖZLÜĞÜ'NE KATKILAR*

Arda KARADAVUT**

Geliş Tarihi: 25 Aralık 2024

Kabul Tarihi: 23 Ocak 2025

Öz

Zonguldak'ın ilk gazetecisi ve matbaacısı olarak bilinen Tahir Karauğuz, aynı zamanda Kuvayimillîye mensubu bir şair, yazar ve siyasetçidir. Basın yayın hayatı boyunca on bir gazete ve beş dergi çıkaran Karauğuz, Zonguldak'ta kurduğu Karaelmas Matbaası'nda kırk bir farklı kitap basmış; bu kitapların on dokuzunu ise kendi kaleme almış veya yayımlamıştır. Millî Mücadele yıllarında Zonguldak ve çevresinde aktif görev alan İstiklal madalyası sahibi Karauğuz, Cumhuriyet'in ilanından sonra silahı bırakarak kalemiyle vatanına hizmet etmeye devam etmiştir. Türkçü bir yazar olan Karauğuz, Dil Devrimi sürecindeki Türkçeleştirme faaliyetlerinde etkin rol oynamıştır. Zonguldak Halkevi aracılığıyla Zonguldak ve çevresinden pek çok sözcük derleyerek Türk Dil Kurumuna göndermiştir. Yine yazmış olduğu *Öz Türk Adları Kılavuzu*, *Ekler Kökler Üzerinde Deneçler*, *Dil Araştırmalarına Gereçler* adlı eserleri de onun Türk diline verdiği önemi göstermektedir. Bu çalışmada Karauğuz'un *Ekler Kökler Üzerinde Deneçler*, *Dil Araştırmalarına Gereçler* adlı eserindeki sözcükler incelenerek bu sözcüklerden *Derleme Sözlüğü*'nde olmayan veya Zonguldak yöresinde tanıklanmayanlar belirlenmiş ve böylece *Derleme Sözlüğü*'ne katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Derleme Sözlüğü, Dil Devrimi, Karaelmas, Tahir Karauğuz, Zonguldak.

CONTRIBUTIONS FROM TAHİR KARAUĞUZ TO THE DERLEME SOZLUGU

Abstract

Tahir Karauğuz, known as the first journalist and printer of Zonguldak, is also a Kuvayimillîye poet, writer and politician. Karauğuz, who published eleven newspapers and five magazines throughout his press life, also published forty-one different books in the Karaelmas Printing House he founded in Zonguldak; He wrote or published nineteen of these books himself. Karauğuz, the owner of the Independence Medal, who took an active role in Zonguldak and its surroundings during the War of Independence, laid down his weapon after the declaration of the Republic and continued to serve his country with his pen. Karauğuz, a Turkist writer, played an active role in the Turkishization activities during the Language Revolution. He compiled many words from Zonguldak and its surroundings through Zonguldak

* Bu makale 16-19 Kasım 2023 tarihlerinde Zonguldak'ta düzenlenen I. Uluslararası Karaelmas Disiplinlerarası Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü olarak sunulan bildiriden genişletilerek oluşturulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi; Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, ardakaradavutt@gmail.com

People's House and sent them to the Turkish Language Association. His works titled *Guide to Pure Turkish Names*, "*Öz Türk Adları Kılavuzu*" *Experiments on Suffixes and Roots*, and *Tools for Language Research* "*Ekler Kökler Üzerinde Deneçler Dil Araştırmalarına Gereçler*" also show the importance he gave to the Turkish language. In this study, the words in Karauguz's work titled *Experiments on Suffixes and Roots*, and *Tools for Language Research* "*Ekler Kökler Üzerinde Deneçler Dil Araştırmalarına Gereçler*" were examined and the words that were not in the *Derleme Sözlüğü* or not witnessed in the Zonguldak region were determined and thus it was aimed to contribute to the *Derleme Sözlüğü*.

Keywords: Derleme Sözlüğü, Karaelmas, Tahir Karauguz, Turkish Language Revolution, Zonguldak.

Giriş

Türkçe yayıldığı geniş coğrafya ve çeşitli dillerle girdiği etkileşim sonucu zaman içerisinde pek çok lehçeye ve ağıza ayrılmış bir dildir. Türk dilinin farklı lehçe ve ağızlara sahip olduğu eldeki veriler ışığında ilk Kâşgarlı Mahmud'un dikkatini çekmiştir. XI. yüzyılda Türk illerini gezen Kâşgarlı, *DLT*'de çeşitli Türk boylarının söz varlığına ait sözcükleri derlemiş ve kayıt altına almıştır. Bu bakımdan *DLT* Türkçenin ilk ağız sözlüğü sayılmaktadır. Cengiz'in istilasından sonra yazı dili olarak iki ana kola ayrılan Türk dilinin Batı'daki kolu olan Oğuz Türkçesi, özellikle Anadolu sahasında gelişim göstermiştir. Genel olarak literatürde Eski Anadolu Türkçesi veya Eski Oğuz Türkçesi adlarıyla anılan bu dönem metinlerinde Oğuz Türkçesine dayalı temel dilsel ortaklıklar olsa da fonetik, morfolojik ve leksik açıdan birtakım ağız farklılıklarının olduğu araştırmacılar tarafından dönem metinleri üzerinde yapılan çeşitli çalışmalarla ortaya çıkarılmıştır. Eski Anadolu Türkçesini takiben İstanbul merkezli gelişen Osmanlı Türkçesi yazı dili Cumhuriyet'in ilanından sonra yerini Türkiye Türkçesine bırakmıştır.

Bugün ölçünlü dilin söz varlığında bulunmayan, unutulmuş veya kullanımı azalan sözcükleri Türkiye Türkçesinin ağızlarında bulmak mümkündür. Ağızların söz varlığında yaşayan sözcüklere Türkçenin art zamanlı çalışmalarında sıklıkla başvurulurken yine bu sözcükler kültürel kodları barındırması nedeniyle pek çok folklor araştırmasında da kullanılmaktadır.

Cumhuriyet Dönemi'nde Türkiye Türkçesi ağızlarının sözlük çalışmaları 1932 yılında kurulan Türk Dili Tetkik Cemiyetinde Hamit Zübeyr ve İshak Refet'in *Anadilden Derlemeler* adlı çalışmalarıyla büyük önem kazanır. Cemiyetin kuruluşundan sonra sözlük niteliğinde olan ve 1934 yılında yayımlanan ilk eser, *Osmanlıcadan Türkçeye Söz Karşılıkları Tarama Dergisi I-II*'dir. Ardından halk ağzından ve eski eserlerden derlenen *Türkiye'de Halk Ağzından Söz Derleme Dergisi* yayımlanmıştır. Bu dergi yazı dilinde bulunmayan ve sadece halk ağzında yaşayan 153.304 sözcükten oluşan bir ağız sözlüğüdür. Kurumun ağız çalışmalarının en hacimli ise 1932-1934 ve 1952-1959 yılları arasında halk ağzından toplanan ve altı yüz binden fazla fişe dayanan 12 ciltlik *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü* adlı eserdir (Küçükbalı, 2015, s. 312).

Sözlük, günümüzde Türk Dil Kurumunun genel ağ sayfasında *Derleme Sözlüğü* adıyla araştırmacıların hizmetine sunulmuştur. Ancak internet ortamında sunulan bu hizmette birtakım eksiklikler bulunmaktadır. Örneğin araştırmacıların müstakil olarak yaptığı çalışmalar sözlükte yer almamaktadır. Toker (2011, s. 1232-1233), TDK tarafından yayımlanmayan çalışmalarda

kelime hazinesinin de internet ortamına aktarılmasıyla sözlüğün daha kapsamlı ve faydalı olacağını belirtir.

Anadolu Ağızları üzerine yapılan çalışmalar sadece TDK'nin faaliyetleriyle sınırlı değildir. 1860'lı yıllardan itibaren pek çok Türkolog Anadolu ve Rumeli'nin ağızlarıyla ilgili müstakil araştırmalar yürütmüş ve bunları yayımlamıştır. Konuyla ilgili ilk çalışmalar arasında Maksimov, İ. Kunos, Kowalski gibi Türkologların yaptığı çalışmalar gösterilebilir. 1940 yılında Ahmet Caferoğlu'nun yaptığı kapsamlı çalışmalarla Türk araştırmacıların da çalışmaları ağızlar üzerine yönelir. Özellikle Leyla Karahan'ın *Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması* adlı çalışması bu alanda yapılan rehber niteliğindeki çalışmalardan biridir. Günümüzde TDK tarafından yürütülen ve Karahan'ın yürütücüsü olduğu *Türkiye Türkçesi Ağız Atlası* projesi farklı üniversitelerden akademisyenler ve araştırmacılar tarafından sürdürülmektedir.

Araştırmacıların yürüttükleri bireysel çalışmalar doğal olarak bu alanda en hacimli kaynak olan *Derleme Sözlüğü* ile karşılaştırmalı bir şekilde ele alınmıştır. Bu karşılaştırmalar sonucunda *Derleme Sözlüğü*'ne katkı mahiyetinde yeni bir çalışma türü ortaya çıkmıştır (Küçükbalı ve Keskin, 2022, s. 382). Çeşitli yörelerden toplanan söz varlığı öğelerinin “Derleme Sözlüğü’ne Katkılar” başlığıyla yayımlandığı pek çok çalışma mevcuttur. Küçükbalı ve Keskin (2022), bu çalışmalardan 1994-2022 yılları arasında yapılanları künyesi ve içeriğiyle birlikte ele almıştır. Bir bibliyografya denemesi olan makalede çalışmalar alfabetik olarak verilmiş ve sonuna DS’ye katkısı olan yöreler Türkiye haritasında işaretlenmiş bir şekilde gösterilmiştir (s. 407). Literatürü toplu bir şekilde görmek açısından Küçükbalı ve Keskin’in çalışması oldukça yararlıdır. *Derleme Sözlüğü*’ne katkı mahiyetindeki çalışmaların toplu bir şekilde verildiği bir diğer bibliyografya çalışması Songül Erdoğan’a (2022) aittir. Erdoğan, çalışmasını 1990-2021 yılları arasında sınırlandırmıştır. Böylelikle adı geçen isimlerin çalışmasına bakıldığında 1990-2022 yılları arasında *Derleme Sözlüğü*’ne katkı mahiyetinde yapılan çalışmaları görmek mümkün olmuştur. Literatür incelendiğinde söz konusu çalışmaların büyük çoğunluğunun yöre halkından derleme tekniğiyle elde edilen verilerin söz varlığı unsurlarına göre tasnif edilip incelenmesiyle meydana gelen çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu yöntem dışında yazılı metinler taranarak yapılan çalışmalar az da olsa mevcuttur. Elinizdeki çalışma bu kapsamda değerlendirilebilecek bir çalışmadır. Yine Küçükbalı (2015) ve Bozok’un (2022) çalışmaları yazılı metinler üzerinden yapılan çalışmalara örnek gösterilebilir.

Cumhuriyet’in ilk ili olan Zonguldak, zamanla bünyesinden iki il daha çıkarmış Türkiye’nin en büyük fosil kaynaklı enerji havzasına sahip şehridir. Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk yıllarında ülkenin çeşitli bölgelerinden göç alan Zonguldak, burada yerel halk ve göçmenlerin bir araya gelip kaynaşmasıyla kozmopolit bir yapıya bürünmüştür. Bugüne kadar Zonguldak ağızı üzerine yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışmalardan en kapsamlıları *Bartın ve Yöresi Ağızları* çalışmasıyla Zeynep Korkmaz (1994) ve *Zonguldak-Bartın-Karabük İlleri Ağızları* çalışmasıyla da M. Emin Eren’e (1997) aittir. Çalışmaların azlığı nedeniyle bu yazıda Zonguldak ağızından *Derleme Sözlüğü*’ne katkı yapmak amacıyla Zonguldak’ın ilk gazetecisi olarak bilinen yazar, şair ve fikir adamı Tahir Karauğuz’un sözcükleri ele alınacak ve değerlendirilecektir.

1. Tahir Karauğuz

Karauğuz, 1898 yılında Safranbolu’da “Karakullukçuoğulları” namıyla bilinen Saraç Mehmet Usta ile Şükriye Hanım’ın çocukları olarak dünyaya gelir. Annesini küçük yaşta kaybeden Karauğuz, ilk şiirini vefat eden annesi için yazar. İlkokulu ve ortaokulu Safranbolu’da tamamladıktan sonra lise öğrenimi için ailesi tarafından 1913 yılında Kastamonu’ya gönderilmiştir. Bu dönemde Anadolu’da bulunan az sayıdaki liselerin arasında seçkin bir yer edinen Kastamonu İdadisinin Kastamonu Mekteb-i Sultanisi olduğu dönemde okula kaydını yaptırır (3. Karakaya ve Danış, 2024, s. 206).

Kastamonu Mekteb-i Sultanisinin öğretim kadrosu içinde Türk fikir hayatının önemli isimleri bulunmaktadır. Karauğuz, lise eğitimi için gittiği Kastamonu’da canlı bir fikrî ve edebî ortam bulmuştur. Edebî kültürünün gelişmesinde edebiyat öğretmeni İsmail Habib’in ciddi bir etkisi vardır (Çil, 2020, s. 15). Ateş ve Namal (2021, s. 9), İsmail Habib Sevük’ün her derste Ziya Gökalp’ın bir şiirini okuyup millî duygularını yücelttiğini bu durumun Karauğuz’un Türkçülük ideolojisinin temellerinin atılmasına vesile olduğunu belirtir. Lisede dil bilgisini güçlendiren, sanat anlayışını geliştiren öğretmenleri onun gelecekte takip edeceği fikrî çizginin temellerini de atmışlardır. Türkçülük temasını işlediği şiirlerinde Ziya Gökalp’ın etkisi altında kalmıştır. Gökalp’ın etkisi sadece şiirle kalmamış, Karauğuz’un dilde yenileşmenin ateşli bir savunucusu olmasında da etkisi büyüktür. Karauğuz, ömür boyu dilde Türkçecilik akımına bağlı kalmıştır (Çil, 2020, s. 15-17).

On beş yaşında bir lise öğrencisiyken Mehmet Akif’e mektup yazıp kaleme aldığı şiirlerinden bazılarını gönderme cesareti bulur. Şiirleri ve yazıları gazetelerde yayımlanmaya başlar. *Bayrağımız* adlı şiirini henüz on beş yaşındayken *Koroğlu* gazetesinin özel sayısında yayımlar (3. Karakaya ve Danış, 2024, s. 207).

Karauğuz, lise son sınıftayken 1916 yılında gönüllü olarak askere gitmiş, Birinci Dünya Savaşı’nda asteğmen rütbesiyle iki buçuk yıl askerlik yapmış, terhis olduktan sonra geri dönüp okulunu bitirmiştir. Mezun olduktan sonra günümüzde Bartın’a bağlı bir ilçe olan Ulus’ta Nahiye Müdürlüğüne tayin edilmiştir.

Burada 67 köyde Kuvayımilliye’nin Müdafaa-i Hukuk-u Milliye cemiyetlerini kurarak Millî Mücadele’ye aktif destek vermeye başlayan Karauğuz, daha sonra memuriyetten istifa ederek Zonguldak’ta dayısının sahibi olduğu maden ocaklarının mesul müdürü olarak çalışmaya başlamış ve Zonguldak’ta Kuvayımilliye’nin askerî polis müdürlüğünü yapmıştır.

1961 yılına kadar Zonguldak’ta basın yayın faaliyetlerine devam eden İstiklal madalyası sahibi Tahir Karauğuz, 1961’den 1982’ye kadar İstanbul’da yaşamını sürdürmüş ve aynı yıl hayata gözlerini yummuştur.

1.1. Basın Yayın Hayatı

Tahir Karauğuz, Abdülhak Hamit’in *Sardanapal* adlı eserinde gördüğü “Akın” mahlasını kendine isim olarak seçmiş, babasından ayrı olarak Türkçülüğünün etkisiyle Oğuz’un kendi yorumuna uygun şekilde “Uğuz” imlasıyla ve yanına Zonguldak’ın sembolü olan kömürün rengi “Kara”yı ekleyerek “Karauğuz”u soyadı olarak belirlemiştir. O günden itibaren neredeyse bütün neşriyatını A. Karauğuz ya da Akın Karauğuz imlası ile yazmıştır (Çil, 2020, s. 16).

Zonguldak'ın ilk matbaasını kurup şehrin ilk gazetesi olan *Zonguldak*'ı yayımlamıştır. *Zonguldak* gazetesi 23 Mart 1923 tarihinde yayın hayatına başlar. Bazen günlük, bazen haftalık çıkan gazete otuz bir yıl boyunca basılmaya devam eder. Sosyal, ekonomik, siyasal konuların yanında edebî konulara da yer veren ve dönemin önemli edipleri tarafından desteklenen bir gazete olur (3. Karakaya ve Danış, 2024, s. 215).

Zonguldak gazetesi dışında Karauğuz, *Kömür*, *Safranbolu-Karabük*, *Amasra*, *Günün Sesi*, *Işıkveren* gazetelerini basın hayatına kazandırmıştır. Tahir Karauğuz gazetecilik dışında dergicilik faaliyetlerinde de bulunmuş ve *Karaelmas*, *Türk Kanadı* dergileri ile 1942 ve 1951 yılları arasında *Doğu Dergisi*'ni çıkarmıştır (Naldemir, 2018).

Özellikle *Doğu Dergisi*; Falih Rıfkı Atay, Behçet Kemal Çağlar, Aka Gündüz, Zeki Velidi Togan, Enver Behnan Şapolyo, Mehmet Emin Yurdakul, Nurullah Ataç, Orhan Seyfi Orhon, Abdulkadir İnan gibi önemli şair ve yazarlardan oluşan kadrosuyla ve Ceyhun Atıf Kansu, Ümit Yaşar Oğuzcan gibi genç kalemlere verdiği destekle bir dönem Türk edebiyatına yön vermiş önemli bir dergidir (Çil, 2020, s. 33).

Yukarıda zikredilen isimler dışında yeni yazar ve şairlerin eserlerinin yayımlanmasına destek olan Karauğuz, memleketin pek çok yerinden şiir ve hikâyelerin Zonguldak'a gönderilmesini sağlar. Edebiyat, siyaset, kültür tarihi konularına ağırlık veren *Doğu*, Türkçü çizgide neşredilen bir süreli yayındır (3. Karakaya ve Danış, 2024, s. 225).

Tahir Karauğuz, bir taraftan basın yayın faaliyetlerini yürütürken bir taraftan da çeşitli konularda kaleme aldığı kitaplarıyla Türk dili ve edebiyatına hizmet etmiş bir isimdir. Karauğuz, toplamda 19 kitabın yazarı, 21 kitabın ise yayımcısıdır (bk. Çil, 2020, s. 49-96). Dilde sadeleştirme hareketinin Zonguldak'taki öncülerinden olan yazarın *Öz Türk Adları Kılavuzu* ve *Ekler Kökler Üzerinde Deneçler Dil Araştırmalarına Gereçler* adlı eserleri Türk dili üzerine yaptığı önemli çalışmalardandır.



Görsel 1: Karauğuz ve Arkadaşları Karaelmas Matbaası Önünde

1.2. Dil Devrimi ve Tahir Karauğuz

Osmanlı Devleti'nde Tanzimat'la birlikte başlayan dil tartışmaları Yeni Lisan hareketiyle ivme kazanmış, Cumhuriyet'in ilanından sonra Atatürk'ün öncülüğüyle Türk Dil Devrimi gerçekleşmiştir.

Tahir Karauğuz Dil Devrimi sürecinde Zonguldak'ta aktif rol oynayan ve görev yapan bir isimdir. Yazar, Zonguldak Halkevi'nin Dil ve Edebiyat Şubesi tarafından görevlendirilerek 1932 yılında Ankara'da düzenlenen Birinci Türk Dil Kurultayı'na katılmıştır. Kurultay dönüşünde oluşturduğu ekibiyle birlikte Zonguldak Halkevi Dil ve Edebiyat Şubesi adına yaptığı dil incelemelerinin sonucunda, Türk Dili Tetkik Cemiyetinin 1933'te oluşturduğu 46.653 Türkçe kelimenin, 851 tanesini derleyerek bu alanda Türkiye'deki bütün Halkevleri içinde üçüncü sırayı almayı başarmıştır (Aldıbaş, 2016, s. 68).

Karauğuz'un çalışmaları sadece Zonguldak Halkevi'nde yürüttüğü çalışmalarla sınırlı kalmamıştır. O, müstakil olarak da dilde Türkçeleştirme faaliyetleri yürütmüştür. Bu yazının örneklemini oluşturan *Ekler Kökler Üzerinde Deneçler Dil Araştırmalarına Gereçler* adlı çalışması 1936 yılında Zonguldak Karaelmas Basımevi tarafından yayımlanan bir eserdir. Kitapta Karauğuz, Zonguldak-Karabük-Bartın ağızlarından ve kendi türettiği sözcüklerden "kendine göre" -z ve -l ekleriyle bitenlerin listesini vermiş, yer yer sözcüklerin köklerine dair bazı çıkarımlarda bulunmuştur: *Yazımın ana konusu eklerdir. Ancak, kelimelerin eklerini sıyrırken, kökler üzerinde de durulacak olanlar bulunuyor. Bununçün eklentileri belirtirken köklere ilişkin sezi ve düşüncelerimi de aralara serpiştiriyorum* (Karauğuz, 1936, s. 6).

Yazarın neden sadece -z ve -l ekleriyle biten sözcükleri incelediğinin gerekçesini ise şu satırlarda görüyoruz: *"...Ancak, bu iş epey uzun süreceğe benziyordu. Tek başıma bunu başarabileceğime umudum kesildi. Onunçün, bu sonuçları bir sıra ve düzen gözetmeksizin rasgele dil araştırmaları gereçlerine katılmak üzere uzmanlarımızın önüne sermeği uygun buldum"* (Karauğuz, 1936, s. 6).

Yukarıdaki satırlardan görüldüğü üzere Tahir Karauğuz, yaptığı çalışmanın filolojik ölçütler çerçevesinde yapılan akademik bir çalışma olduğunu iddia etmez. O, kendi yöresinden bildiği sözcükler üzerinden birtakım dillik çıkarımlarda bulunmuş ve bu çıkarımlar doğrultusunda yeni sözcük üretme *deneçleri* yapmıştır.

2. İnceleme

Yazının bu bölümünde Tahir Karauğuz'un 1936 yılında yayımladığı *Ekler Kökler Üzerinde Deneçler Dil Araştırmalarına Gereçler* adlı çalışmasında listelediği sözcükler incelenerek; *Derleme Sözlüğü*'nde olmayanlar, *Derleme Sözlüğü*'nde olup Zonguldak'a kayıtlı olmayanlar ve *Derleme Sözlüğü*'nde bulunup farklı anlamda olanlar şeklinde ayrı ayrı tasnif edilip tablolastırılmıştır. Her bir tabloda 20 örnek sözcük gösterilmiştir. Örnek verilen sözcüklerin yanında eserde tanıklandığı sayfa numarası verilmiştir.

Tablo 1: *Derleme Sözlüğü*'nde Bulunmayan Sözcükler

Sözcük	Anlamı
Çitgez	Şeytan (s. 8)
Ölenez	Tereddüt (s. 8)
Eğnez	Zayıflık (s. 9)
Gövez	Mağrur (s. 9)
Ülez	Bulaşık (s. 10)
İsiz	Rüya (s. 11)
Öpöz	Nefis (s. 12)
Üküz	Nehir (s. 12)
Dölçel	Doğurgan (s. 25)
Tinel	Manevi (s. 27)
İğçil	Hasta (s. 29)
Ükil	Fazla (s. 30)
Amul	Asude, halim (s. 38)
Bigiz	Çuvaldız (s. 10)
Yelez	Tesellüm (s. 10)
Terez	Şekil (s. 10)
Akız	Mevce (s. 16)
İmsel	Misal (s. 25)
Sürel	Daimi (s. 27)
Ölgül	Cenaze (s. 31)

Tablo 2: *Derleme Sözlüğü*'nde Bulunup Zonguldak'a Kayıtlı Olmayan Sözcükler

Sözcük	Anlamı
Bülezi (I, s. 818)	Kambur (s. 8)
Çetrez (II, s. 1152)	Dikenli bir ot (s. 8)
Ehlez (III, s. 1753)	Hasta (s. 9)
Enez (III, s. 1753)	Miskin (s. 9)
Engez (III, s. 1753)	Emare (s. 9)
Gerez (III, s. 2000)	Dilber (s. 9)
Ketez (III, s. 2775)	Çember (s. 9)
Siyez (V, s. 3653)	Miskin (s. 9)
İmiz (IV, s. 2537)	Cimri (s. 11)
Şillez (V, s. 3779)	Harç (s. 10)
Yellüz (VI, s. 4240)	Hafifmeşrep (s. 13)
Ülüz (VI, s. 4067)	Güçsüz, zayıf (s. 13)
Angaz (I, s. 264)	Bir yapının bağlantı ögesi (s. 13)
Araz (I, s. 301)	Saadet, mutluluk (s. 13)
Banaz (I, s. 516)	Ehil olmayan (s. 13)
Burnaz (I, s. 801)	Büyük burunlu (s. 13)
Kalaz (VI, s. 4532)	Matara (s. 14)
Minaz (IV, s. 3201)	Temel, esas (s. 15)
Bedel (I, s. 461)	Merdiven (s. 24)
Çetel (II, s. 1149)	Ham, mülteka (s. 24)

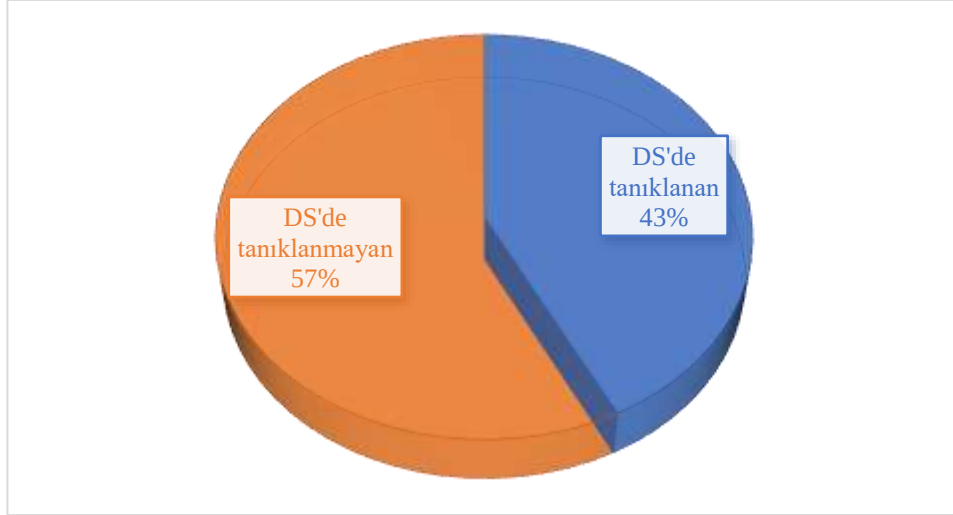
Tablo 3: *Derleme Sözlüğü*'nde Bulunup Farklı Anlamda Olanlar

Sözcük	DS'deki Anlamı	Eserdeki Anlamı
Anaz	Düşmanlık, garez, kin (I, s. 254)	Evvelâ (s. 13)
Dalbaz	Davlumbaz, ocak etekliği (II, s. 1340)	Müşkülpesend (s. 14)
Erez	Buğday ve arpa tarlalarında, ekinle karışık olarak yetişen, delice otu da denilen ve buğdayla beraber öğütülüp yenilirse baş dönmesi yapan bir çeşit ot. (III, s. 1753)	Cesur (s. 9)
Ölez	Çok zayıf, sıska, cılız (V, s. 3333)	Fani, ölümlü (s. 10)
İriz	Eşya, öteberi (IV, s. 2488)	Cesur (s. 17)
Körküz	Köstebek, sıçan (IV, s. 2967)	Alamet, nişan (s. 12)
Önez	Mukaddime (V, s. 3340)	Mesane hastalığı (s. 9)
Tolaz	Başboş, işsiz güçsüz, serseri (V, s. 3954)	Kıymetsiz (s. 15)
Çokal	Evlerin dış kısmına çakılan tahta (II, s. 1259)	Zerre (s. 34)
Karal	Uzun taneli bir cins üzüm (IV, s. 2650)	Ahali (s. 35)
Bitgel	Verimli (I, s. 709)	Kâmile, külli seviye (s. 24)
Erçel	Hırçın, haylaz çocuk (III, s. 1764)	Nâmert (s. 25)
Dengel	Dayanma (II, s. 1399)	Meclis (s. 24)
İçkil	Kuruntu, kuşku, sanı (IV, s. 2505)	Dâhili (s. 29)
Simil	Aptal (V, s. 3638)	Miskin (s. 29)
Payız	Sonbahar (VI, s.4642)	Mayıs (s. 17)
Tebiz	Başı boncuklu, süslü toplu iğne, göğüs iğnesi (V, s. 3858)	Düşman (s. 11)
Yırtlaz	Göz kapağı dışı dönük biçimsiz kimse (VI, s. 4277)	Huysuz (s. 16)
Pelez	Kadınların başlarına taktıkları küçük altın ya da altına benzer para (V, s. 3426)	Lerzenak (s. 9)
Yerçil	Yemek seçen (VI, s. 4252)	Seyyah (s. 30)

3. Sonuç

Eserde incelenen 315 sözcüğün 134 tanesi DS'de tanıklanmaktadır. DS'de kayıtlı olan 134 sözcüğün sadece 10 tanesinde Zonguldak kaydı vardır ve 59 sözcüğe Tahir Karauğuz tarafından farklı anlamlar verilmiştir. Bu sözcüklere Zonguldak kaydı da eklenmeli ve yöredeki anlam çeşitliliği DS'ye yansıtılmalıdır.

Eserdeki sözcüklerin 181 tanesi ise DS'de kayıtlı değildir. Sözlükte kayıtlı olmayan sözcüklerin Tahir Karauğuz'un Dil Devrimi sürecinde ürettiği neolojiler mi yoksa Zonguldak ve çevresine ait söz varlığının sözcükleri mi olduğu açık değildir. Bizim kanaatimiz bu sözcüklerin daha çok Dil Devrimi'ne destek olmak amacıyla Türkçenin şekil bilgisinden faydalanılarak meydana getirilen yeni ögeler olduğu yönündedir. Örneğin kitabın adındaki *deneç* sözcüğü Dil Devrimi'nin sözcüklerindendir. Sözcükler genellikle ya basit isim şeklinde ya da -z ve -l fiilden isim veya fiilden fiil yapım eklerinin getirilmesiyle meydana gelen türemiş sözcükler biçimindedir. Karauğuz, eserinde bazı sözcüklerin yapısı hakkında notlar düşmüş ancak dil bilgisi uzmanı olmadığını da belirterek kendi ifadesiyle "sezi ve düşünlerini" belirtmiştir. Bu sebeple söz konusu sözcüklerin başka bir çalışmada yapı bakımından ayrıntılı bir şekilde ele alınması planlanmaktadır.



Şekil 1: Sözcüklerin *Derleme Sözlüğü*'ndeki Durumu

Kısaltmalar

DLT: Dîvânü Lügâti't Türk

DS: Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü

Kaynakça

- Aldıbaş, Ö. (2016). *Zonguldak Halkevi ve faaliyetleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ateş, S. ve Namal, Y. (2021). *Türkçü neşriyatın etkili bir örneği: Doğu Dergisi bibliyografyası*. Ankara: İksad.
- Bozok, E. (2022). İlkadım'dan Büyük Taarruz'a Millî Mücadele yazınından Türk diline bir katkı: kancıklamak. *Büyük Taarruz 100'üncü Yıl Dönümünde Türk'ün Zafere Yürüyüşü* (ed. Seda Bayındır Uluskan, Levent Kuru, Atakan Esen, Erdal Aydın), ss. 275-286. İstanbul: Millî Savunma Üniversitesi Yayınları.
- Çil, Z. (2020). *Tahir Karauğuz ve Zonguldak basınındaki yeri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Erdoğan, S. (2022). Türkiye'de "derleme sözlüğü" ile ilgili yapılan çalışmalar üzerine bir bibliyografya denemesi (1990-2021). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), s. 211-226.
- Eren, M. Emin (1997). *Zonguldak-Bartın-Karabük illeri ağızları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karakaya, N. ve Danış, E. (2024). *Edebiyat ve iki katlı şehir Zonguldak*. Ankara: Kurgan Edebiyat.
- Karauğuz, T. (1936). *Ekler kökler üzerinde deneçler dil araştırmalarına gereçler*. Zonguldak: Karaelmas Basımevi.
- Korkmaz, Z. (1994). *Bartın ve yöresi ağızları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Küçükballı, F. N. (2015). "Gazipaşa Dillere Destan" adlı eserden Derleme Sözlüğü'ne katkılar. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), s. 309-370.

- Küçükballı, F. N. ve Keskin, S. (2022). Derleme Sözlüğü'ne katkı mahiyetinde yapılan çalışmalarla ilgili açıklamalı bibliyografya denemesi. *The Journal of Turkic Language and Literature Surveys (TULLIS)* 7(3), s. 382-407.
- Naldemir, L. (2018). Akın Tahir Karauğuz. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. Erişim linki: <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/akin-tahir-karauguz>
- Toker, M. (2011), Derleme Sözlüğü ve Mersin ağız sözlüğüne Tarsus yöresinden katkılar. *Turkish Studies, Prof. Dr. Ramazan Korkmaz Armağanı*, 6(3), s. 1229-1249.
- Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü*. (2009). C I-VI, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Extended Abstract

Today, it is possible to find words that are not in the vocabulary of the standard language, that have been forgotten or whose use has decreased in the dialects of Turkish. While the words that live in the vocabulary of dialects are frequently used in diachronic studies of Turkish, these words are also used in many folklore studies because they contain cultural codes.

Zonguldak, the first province of the Republic of Turkey, has grown two more provinces over time and is the city with the largest fossil-based energy basin in Turkey. Zonguldak, which received immigration from various regions of the country in the early years of the Republic of Turkey, took on a cosmopolitan structure with the local people and immigrants coming together and blending together. Studies on the Zonguldak dialect to date are quite limited. The most comprehensive of these studies belong to Zeynep Korkmaz (1994) with her study on Bartın and its Region Dialects and M. Emin Eren (1997) with his study on Zonguldak-Bartın-Karabük Provinces Dialects. Due to the scarcity of studies, in this article, the words of Tahir Karauğuz, the writer, poet and intellectual known as the first journalist of Zonguldak, will be discussed and evaluated in order to contribute to the Derleme Sozlugu of the Zonguldak Dialect.

Tahir Karauğuz, who established the first printing house in Zonguldak and published the city's first newspaper, Zonguldak, is a name who served Turkish language and literature with his books on various subjects while carrying out press and publication activities. Karauğuz is the author of a total of 19 books and the publisher of 21 books.

Tahir Karauğuz is also a name who played an active role and served in Zonguldak during the Language Revolution process. The author was assigned by the Language and Literature Branch of the Zonguldak People's House and participated in the First Turkish Language Congress held in Ankara in 1932. As a result of the language studies he conducted on behalf of the Zonguldak People's House Language and Literature Branch with his team upon his return from the congress, he managed to compile 851 of the 46,653 Turkish words created by the Turkish Language Research Society in 1933 and ranked third among all the People's Houses in Turkey in this field.

Karauğuz's studies were not limited to the studies he conducted at the Zonguldak People's House. He also carried out Turkishification activities in the language independently. The work titled "Ekler Kökler Üzerinde Deneçler Dil Araştırmalarına Gereçler", which constitutes the sample of this article, is a work published by Tahir Karauğuz in 1936 by the Zonguldak Karaelmas Printing House. In the book, Karauğuz listed the words ending with -z and -l "according to himself" from the dialects of Zonguldak-Karabük-Bartın and the words he derived, and occasionally made some inferences about the roots of the words.

In this article, the words that Tahir Karauğuz collected from Zonguldak and its surroundings and included in his work were examined and those that are not in the Derleme Sozlugu, those that are in the Derleme Sozlugu but not registered in Zonguldak, and those that are in the Derleme Sozlugu but have different meanings were determined.

As a result, 134 of the 315 words examined in the work are witnessed in DS. Only 10 of the 134 words registered in DS have a Zonguldak record and 59 words were given different meanings by Tahir Karauğuz. The Zonguldak record should also be added to these words and the variety of meanings in the region should be reflected in DS.

181 of the words in the work are not registered in DS. It is not clear whether the words not registered in the dictionary are neologisms produced by Tahir Karauğuz during the Language Revolution process or words belonging to the vocabulary of Zonguldak and its surroundings. Our opinion is that these words are new elements created by using the morphology of Turkish in order to support the Language Revolution. For example, the word "denec" in the title of the book is one of the words of the Language Revolution. In the future, definitive judgments regarding the words in question will be reached in the light of compilations to be made with more source works and people.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 14/1 2025 s. 161-171, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI VE
5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABININ KÜLTÜR OKURYAZARLIĞI BAĞLAMINDA
İNCELENMESİ ***

Nigar KÖÇER**

Geliş Tarihi: 21 Kasım 2024

Kabul Tarihi: 7 Ocak 2025

Öz

Ortaokul Türkçe derslerinde, toplumun üyeleri konumunda olan öğrencilerin kültürel aidiyetlerini geliştiren, kültür okuryazarlıklarına katkıda bulunan eğitim materyallerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bakımdan çalışmada öncelikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne uygun hazırlanmış 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan kültür öğeleri tespit edilmiştir. Kültürel öğelerin görünümü incelenerek bu öğelerin kültür okuryazarlığına katkılarını değerlendirmek amaçlanmıştır. Doküman analizi yöntemiyle elde edilen kültür öğeleri Byram'ın kültürel yeterliliğin öğretimi için geliştirdiği kültürel içerik çözümleme ölçütleri bağlamında değerlendirilmiştir. Ders kitaplarında yer alan kültürel öğeler kültür okuryazarlığına katkıları Yeni Maarif Programı bağlamında tartışılmıştır. Araştırma verileri ışığında TYMM Türkçe Öğretim Programı bileşenlerinden "okuryazarlıklar" bölümünde kültür okuryazarlığı maddesinin yer aldığı ve öğrenme çıktılarının buna bağlı olarak programa yerleştirildiği tespit edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı komisyonu tarafından yazılan 5. sınıf Türkçe ders kitabında kültür okuryazarlığı ile ilişkilendirilen öğrenme çıktılarına uygun kültürel içeriklerin Oyun Dünyası, Atatürk'ü Tanımak ve Geleneklerimiz temalarında daha fazla yer aldığı görülmektedir. Kültürel içeriklerin çeşitliliğinin kültür okuryazarlığına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Kültür okuryazarlığı, Türkçe öğretimi, ders kitapları, Maarif Modeli.

**EXAMINATION OF TURKISH CENTURY EDUCATION MODEL
TURKISH COURSE CURRICULUM AND 5TH GRADE TURKISH
COURSE BOOK IN THE CONTEXT OF CULTURAL LITERACY**

Abstract

This study examines the cultural elements included in the Turkish coursebook for fifth grades, with a focus on their contribution to cultural literacy. The research utilizes document analysis and cultural content analysis criteria to evaluate the appearance of cultural items in the coursebook. The findings reveal that cultural literacy is integrated into the Turkish Language Teaching Programme, with learning outcomes aligned accordingly. The fifth

* Bu makale 24-26 Ekim 2024 tarihleri arasında Şanlıurfa'da düzenlenen XVI. Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuş ve özeti sempozyum bildiri özet kitabında basılmış "Türkçe Ders Kitabındaki Kültürel Öğelerin Kültür Okuryazarlığına Katkısı Bakımından Değerlendirilmesi" başlıklı bildirinin geliştirilerek tamamlanmış hâlidir.

**  Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, nigarkocer47@gmail.com

grade coursebook prepared by the Ministry of National Education includes a significant number of cultural contents related to the Game World, Getting to Know Atatürk, and Our Traditions themes. The presence of diverse cultural contents is believed to enhance cultural literacy among students. These findings highlight the importance of educational materials that promote cultural belonging and contribute to the cultural literacy of students in Turkish lessons. Overall, this study provides insights into the integration of cultural elements in Turkish coursebooks and their impact on students' cultural literacy.

Keywords: Cultural literacy, Turkish teaching, coursebooks, Maarif Model.

Giriş

Dil ait olduğu toplumun kültürünü aktarmada en temel araçlardandır. Toplumun kültürel değişimi kendini dilde göstermektedir. Bir kültürlenme süreci olan ana dil öğretiminin asıl amaçlarından bir tanesi de öğrenciye toplum dinamiklerini kazandırmaktır. (Demirel, 2005). Öğrencilerin ana dili Türkçe derslerinde kültürel bilişleri, davranışları ve duyguları gelişime uğramaktadır. Türkçe derslerinde dört temel dil becerisini geliştirmekle birlikte çağın gereklerine uygun birtakım yetkinliklere sahip bireyler yetiştirme hedefi yeni öğretim programında yerini almıştır. Özellikle son dönemlerde sıkça söz edilen sistem okuryazarlığı kavramıyla birlikte dijital okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık gibi okuryazarlık türlerinin yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024)'nda temel becerilerle eşgüdümlü öğrenme çıktılarının elde edilmesi süreç boyunca öngörülmektedir.

Kültür okuryazarlığı, öğrencilerin kendi kültürlerini bilmesinin yanında, farklı kültürleri tanıma, anlama ve bu kültürlerle etkileşimde bulunma becerilerini kapsamaktadır. Bu beceriler, kültürel karşılaşmaların giderek arttığı günümüzde, öğrencilerin geniş bir bakış açısı kazanmasına kültürel zenginliği anlamalarına ve küresel bağlamda yetkin iletişim becerisi edinmelerine katkı sağlar. Bu perspektifle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilere kendi kültürünü kavrama, kültürü sürdürme ve farklı kültürle etkileşimde olmayı öğrenme çıktısı olarak doğrudan içermektedir (Akpınar vd., 2024). Bu bağlamda yeni programın kültür okuryazarlığını kazandırmaya vurgu yapmasını önemli bir kazanım olarak değerlendirmek gerekir.

Türkçe öğretimi yalnızca dil yapılarını öğretmeye yönelik bir yaklaşımdan ibaret değildir. En temel becerilerden dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma becerilerini geliştirmeyi hedeflerken, dili kullanan toplumun kültürel aktarımını nesilden nesile aktarma görevini de dolaylı bir biçimde yine dil yerine getirir (Temizyürek ve Gir, 2021). Okuryazar öğrenci, kültür okuryazarlığını elde edebilirse kendi kültürüyle birlikte öteki kültürleri de bir öğrenme alanı olarak yeniden okuyabilir ve kültürel işaretlere, simgelere karşı farkındalık düzeyini geliştirebilir (Demir ve Kınır, 2022; Halbert ve Chigeza, 2015; Hedrick ve Cunningham, 1995; Segal, 2015). Dünyayı algılama biçimi bakımından kültür edinimi öncelikle kendi toplumunun okuryazarı olmayı gerekli kılar. Bu konuda Hirsch (1987), bireyin temel becerilerle birlikte kültürel okuryazarlık becerisini elde edeceğini bu sayede bireylerin evrensel kültüre ulaşmalarının mümkün olacağını ifade eder. Nitekim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024)'nda da okuryazarlığın yeni durumlara uyum sağlamayı, değişimi ve yeniliği günlük hayatında uygulamayı sağlayan bir beceri olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda öğretim programlarının bir çıktısı olması bakımından ders kitapları öğretmen için önemli bir yol gösterici materyal olma özelliğine sahiptir.

Türkçe ders kitapları dil eğitimi açısından son derece değerli materyallerdir. Ders kitapları, yalnızca dilin yapısını ve işlevsel kullanımına kaynaklık etmez, aynı zamanda toplumun kültürel mirasını, tarihini ve toplumsal yapısını da öğrencilere aktarma işlevine sahiptir. Etkinlik merkezli dil eğitiminde, metinler ve etkinlikler yoluyla içinde bulunulan toplumu, geleneği göz önünde bulundurarak, kültürel ve tarihsel bağlamı dil aracılığıyla kazandırmaya yardımcı olur (Karakuş ve Baki, 2014).

Alan yazında ana dili Türkçe ders kitapları üzerine kültür okuryazarlığı bağlamına yönelik çalışmalara rastlanılmamış olup daha çok yabancılara Türkçe öğretimi alanında kültür, kültür aktarımı odaklı çalışmalarda yoğunlaşma olduğu söylenebilir (Alyılmaz, 2016; Demirtaş ve Kaçmaz, 2022; Demir ve Açık, 2011; Ökten ve Kavanoz, 2014). Türkçe ders kitaplarını okuryazarlık özelinde ele alan çalışmalar (Akın ve Bilgin, 2024; Aydemir, 2021; Kansızoglu ve Ungan, 2024; Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010; Pehlivanlı ve Kayadibi, 2022) var ancak kültür okuryazarlığı özelinde vurgulanan çalışmaların ise alan yazında daha çok Ortaokul Sosyal Bilgiler dersi alanında olduğu görülmüştür (Çelik ve Güleç, 2023; Dünder ve Kızık, 2023; Kafadar ve Şan, 2021; Pala, 2024). Gülden (2019) yaptığı çalışmada Türkçe ders kitaplarını ve Türkçe Öğretim Programı'nı somut olmayan kültürel miras aktarımı bağlamında ele almıştır. Kültür çalışmalarının daha çok aktarım kavramıyla kavramsallaştırıldığı söylenebilir (Güfta ve Kan, 2011; Karsak ve Özenç, 2019; Ünveren Kapanzade, 2018; Şahin, 2015; Yıldırım, 2022). Bu çalışmada araştırmacılara öğretim programı ve ders kitaplarında yer alan kültürel içeriklerin kültür okuryazarlığı bakımından görünümünü sunmayı hedeflemektedir.

1. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabı ve öğretim programını kültür okuryazarlığı bağlamında incelemek çalışmanın ana amacını ortaya koymaktadır. Bu amaçla geliştirilen araştırma soruları şunlardır:

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrenme çıktıları bölümünde yer alan kültür okuryazarlığına ilişkin kavramlar nelerdir ?”
2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan kültürel içeriklerin görünümü nasıldır?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli nitel araştırmaya dayalıdır. Araştırmanın sorularına yanıtlar, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' ne göre hazırlanan Türkçe Öğretim Programı ve Bileşenleri, 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndan doküman inceleme yöntemiyle elde edilmiştir. Bu araştırmanın kültür ve kültür okuryazarlığı kavramlarının dokümanlarda varlığı temel sorunsal olduğundan kitabın incelenmesi, ~~çözümlemesi~~ ve değerlendirilmesi işlemleri nedeniyle doküman incelemesi yöntemine göre tasarlanmıştır (Özkan, 2019).

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri içerik çözümlemesi tekniğiyle birtakım aşamalardan geçirilerek kategoriler tablolarla sayısallaştırılarak betimsel analizi gerçekleştirilmiştir (Kral, 2020, s. 183).

İşlem basamakları:

1. Araştırma Konusu ve Dokümanı Sınırlama: Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve bu modele göre yine Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanarak okullarda okutulan 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı (1-2) inceleme nesnesidir. Doğrudan ifade edilen kültürel kavramlar esas araştırma kavramlarıdır.

2. İçerik Analizi: Kültürel kavramlar, belirlenen dokümanlarda Byram'ın (akt. Ökten ve Kavanoz, 2014) kültürel içeriklerin çözümlemesi için önerdiği sekiz ölçüt araştırmacı tarafından kontrol listesiyle toplanarak kod havuzu oluşturulmuştur.

Tablo 1: Kültürel İçerikler

Sosyal ve siyasi kurumlar	Ülke, milliyet, konuşulan diller ve yaşanılan şehirler
Sosyal etkileşim	Hitapların kullanımı, ayrıca Türkçe ve yabancı kişi adları
İnançlar ve davranışlar	Ahlâki değerler, dini inançlar, gelenek ve görenekler, günlük alışkanlıklar ve davranışlar
Sosyal kimlik ve sosyal grup	Resmi ve özel kurumlar, sivil toplum kuruluşları
Sosyalleşme ve hayat döngüsü	Aile, sanat, eğlence ve kültür, yeme-içme ve konaklama, spor, eğitim, iş
Milli tarih	Milli kimliği belirleyici olarak görülen geçmiş ve güncel olaylar, simge yapılar, anıtlar
Milli coğrafya	Türkiye coğrafyasını tanıttıcı bölgelere, belli başlı tarihi şehirler
Kişiler ve milli kimlik	Milli kimliği tanıttırken kullanılan imgeler, nesneler, kullanılan ifadeler veya milli kimlikle bütünleşmiş yemek, kıyafet, âdetler gibi unsurlar

Tablo 1’de içerik çözümleme sırasında toplanacak kültürel içerikler yer almaktadır.

3. Sayısallaştırma: Kontrol listesi aracılığıyla elde edilen veriler, bulgular kısmında raporlaştırılmış ve sonuçta bu verilerin kültürel okuryazarlığa katkısı değerlendirilmiştir.

2.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı’ndaki (1-2) kültürel ifadelerin kültürel okuryazarlık bağlamında incelenmesiyle sınırlıdır.

3. Bulgular

3.1. “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrenme çıktıları bölümünde yer alan kültür okuryazarlığına ilişkin kavramlar nelerdir ?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne göre programı değişen derslerin öğretim programlarının ortak 7 bileşeni bulunmaktadır: Kavramsal beceriler(bütünleşik, üst düzey ve temel beceriler), sosyo duygusal öğrenme becerileri(ortak beceriler, benlik ve sosyal yaşam becerileri), eğilimler (benlik, sosyal ve entelektüel eğilimler), okuryazarlık becerileri (bilgi, dijital, finansal, görsel kültür, vatandaşlık, veri, sürdürülebilirlik, sanat okuryazarlığı), alan becerileri (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler),değerler (erdem değer çerçevesinde tanımlanan değerler adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk gibi), öğrenme kanıtları (ölçme değerlendirme).

Tablo 2: Bütünleşik Beceriler, Kültür Okuryazarlığı

Bütünleşik Beceriler	Süreç Bileşenleri
OB5. 1. Kültürü Kavrama	OB5.1.SB1. Kültürel kavramları tanımak
	OB5.1.SB2. Kültür unsurlarını fark etmek
	OB5.1.SB3. Kendi kültürünü fark etmek
	OB5.1.SB4. Kültürel benzerlik ve farklılıkları ayırt etmek



OB5. 2. Kültürü Sürdürme	OB5.2.SB1. Kültürel etkinliklere katılmak OB5.2.SB2. Sosyal sorumluluk almak OB5.2.SB3. Kültürel mirası korumak OB5.3. Kültürel Etkileşim
OB5.3. Kültürel Etkileşim	OB5.3.SB1. Dil-kültür ilişkisini fark etmek OB5.3.SB2. Farklı kültürleri keşfetmek OB5.3.SB3. Empati yapmak OB5.3.SB4. Çoğul kültürlü ortamda yaşamak

Tablo 2’de Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Programlar arası bileşenler bölümünde yer alan kültür okuryazarlığına ilişkin üç temel düzey ve her bir düzeyin dört süreç bileşeni verilmiştir. Kavrama düzeyinde kavramları ayırt etmesi, sürdürme düzeyinde uygulama, etkileşim düzeyinde öteki kültürle ilişkide olma öğrenme çıktıları hedeflenmektedir. Kültürel okuryazarlık öğrenme çıktılarının Ortaokul Türkçe Dersi düzeyinde sınıflara göre öğrenme-öğretme uygulamaları bölümündeki dağılımı ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3: Türkçe Öğretim Programı 5. Sınıf Kültürel Okuryazarlık Uygulamaları

Tema	Süreç Bileşenleri	Öğrenme Öğretme Uygulamaları
1.Oyun Dünyası	OB5.3 OB5.1	*Söz varlığının kültür aktarımındaki önemine dikkat çekilerek söz varlığını geliştirme çalışmalarının aynı zamanda kültürel zenginlik oluşturma yönündeki etkisinden söz edilir. *Her bir geleneksel oyunun somut olmayan kültürel miras ögesi olduğu vurgulanır. Bu çalışmaların içeriği, öğrencilerin kültürel mirasımıza önem vermelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle oyunların kültürel farkındalık oluşturmaya yönelik katkısı üzerinde durulur.
2.Atatürk’ü Tanımak	OB5.1 OB5.3	Temayla ilgili söz varlığı geliştirme etkinliklerinde kelime ve/veya kelime gruplarının görsellerle olan ilişkisi ve söz varlığının doğru ve bağlama uygun bir şekilde kullanılmasının iletişim ve kültürel etkileşimdeki önemi üzerinde durulur. Temanın içeriğine uygun olacak şekilde öğrencilerin sahip oldukları söz varlığını bağımsız ve yaratıcı bir şekilde kullanabilecekleri etkinliklere yer verilir.
3.Duygularımı Tanıyorum -	-	-
4.Geleneklerimiz	OB5.1 OB5.3 OB5	*Öğrencilerin kültürümüze ait söz varlığına hâkim olmalarını sağlamak için kelime etkinliklerindeki söz varlığı bu çerçevede belirlenir. *Hazırlıklı konuşmalarda temaya ait konular (selamlaşma, vedalaşma, misafirperverlik, komşuluk aile içi iletişim vb.) seçilir.
5.İletişim ve Sosyal İlişkiler	OB5.3	Öğrenciler okuduklarında, dinlediklerinde/izlediklerinde geçen ve anlamını bilmedikleri kelime ve/veya kelime gruplarının anlamlarını tahmin eder. “İletişim ve Sosyal İlişkiler” temasıyla ilişkilendirilen okuryazarlık, değer ve eğilimler ile ilgili söz varlığı geliştirme çalışmaları yapılır. Öğrencilerin okudukları, dinledikleri/izledikleri arasında karşılaştırmalar yapabilmeleri amacıyla farklı kültürel unsurlar içeren metinler kullanılır. Bu metinlerle öğrencilerin millî ve manevî değerlere saygı duymalarının yanında farklı kültürel unsurları tanımaları ve bunlara saygı göstermelerini sağlayacak içeriklere de yer verilir.
6.Sağlıklı Yaşıyorum	-	-

Tablo 3’te TYMM Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın 5. sınıf bölümünde temalara göre kültürel okuryazarlık becerilerinin öğrenme öğretme uygulamaları doğrudan verilmiştir. Kültürel okuryazarlık becerisini geliştirmeye dönük “söz varlığı”, “kültürel miras” ve “millî bilinç” ifadelerine daha fazla yer verildiği görülmektedir. “Duygularımı Tanıyorum” temasında ise herhangi bir kültürel okuryazarlık kazanımı yer almamaktadır.

Türkçe Öğretim Programı’nda Byram (1997)’ın kültürel içerik ölçütlerine göre “sosyal kimlik ve sosyal grup, millî tarih, klişeler ve millî kimlik, sosyal etkileşim kavramları ön plandadır.

3.2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan kültürel ifadeler ne sıklıkta kullanılmıştır? Sorusuna İlişkin Bulgular

5. sınıf Türkçe ders kitabı, TYMM Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun olarak MEB tarafından hazırlanmış olup 2 kitap ve 6 temadan oluşmaktadır: 1. Kitaptaki temalar: Oyun Dünyası, Atatürk'ü Tanımak, Duygularımı Tanıyorum; 2. Kitaptaki temalar Geleneklerimiz, İletişim ve Sosyal İlişkiler, Sağlıklı Yaşıyorum şeklindedir. Kitabın son bölümünde ise “Türkiye'nin Mülki İdare Bölümleri ile Kara ve Deniz Komşuları Haritası” ve “Türk Dünyası Haritası” adında iki harita yer almaktadır.

Tablo 4: Ders Kitabı-1 Kültürel İçeriklerin Sıklık Tablosu

Kültürel İçerik Kodları	Oyun Dünyası Frekans	Yüzde%	Atatürk'ü Tanımak Frekans	Yüzde %	Duygularımı Tanıyorum Frekans	Yüzde %
1.Sosyal kimlik ve sosyal grup	1	1%	15	9%	4	9%
2. Sosyal etkileşim	39	28%	51	30%	15	35%
3. İnançlar ve davranışlar	12	9%	9	5%	3	7%
4. Sosyal ve siyasi kurumlar	7	5%	18	11%	3	7%
5. Sosyalleşme ve hayat döngüsü	58	42%	4	2%	12	28%
6. Milli tarih	0	0%	15	9%	0	0%
7. Milli coğrafya	4	3%	28	17%	2	5%
8. Kişiler ve milli kimlik	16	12%	28	17%	4	9%
Toplam	137	100%	168	100%	43	100%

Tablo 4'te 5. sınıf Türkçe Ders Kitabının temalarına göre (ilk üç tema) kültürel içeriklerin dağılımı verilmiştir. Üç temadan *sosyalleşme ve hayat döngüsü* grubunda en fazla kodun yer aldığı tema kitabın ilk teması olan “Oyun Dünyası”dır (f= 58). Sosyalleşme ve hayat döngüsü kategorisindeki bazı kültürel kodlar: saklambaç, göçürme, dokuztaş, emme gibi sosyal yaşamda kullanılan kavramlardır. Toplamda ise Atatürk'ü Tanımak teması en fazla kültürel içeriği barındırmaktadır. Bu temada en sık ifade, *sosyal etkileşim* kategorisinde geçmektedir: sığırtmaç, Salih Ağabey, nine.

Tablo 5: Ders Kitabı-2 Kültürel İçeriklerin Sıklık Tablosu

Kültürel İçerik Kodları	Geleneklerimiz Frekans	Yüzde%	İletişim ve Sosyal İlişkiler Frekans	Yüzde %	Sağlıklı Yaşıyorum Frekans	Yüzde %
1.Sosyal kimlik ve sosyal grup	0	0%	0	0%	0	0%
2. Sosyal etkileşim	31	22%	40	42%	16	36%
3. İnançlar ve davranışlar	34	24%	15	16%	3	7%
4. Sosyal ve siyasi kurumlar	4	3%	2	2%	3	7%
5. Sosyalleşme ve hayat döngüsü	27	19%	27	28%	14	32%
6. Milli tarih	0	0%	0	0%	0	0%
7. Milli coğrafya	20	14%	2	2%	2	5%
8. Kişiler ve milli kimlik	25	18%	10	10%	6	14%
Toplam	141	100%	96	100%	44	100%

Tablo 5'te 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı temalarına göre (ikinci üç tema) kültürel kodların yazılı metin ve etkinliklerde dağılımı verilmiştir. En fazla kültürel kod *Geleneklerimiz* temasında geçmekte (f= 141) olup *sosyal etkileşim*, *inanç ve davranışlar* kategorilerine ait kodların dağılımı en fazladır. Bu kategorideki birtakım kültürel kodlar: kız isteme, nişan, kına gecesi, su gibi aziz ol, Hamza dayı, Nasrettin dede gibi kültüre ait sosyal etkileşim, inanç ve sosyal davranışların göstergeleridir.

Kültürel okuryazarlık öğrenme çıktıları bakımından *sosyal kimlik*(kültürü kavrama), *milli tarih* (kültürü kavrama), *milli coğrafya*, *kişiler ve milli kimlik*(kültürü kavrama)*sosyal*

etkileşim (kültürü sürdürme), *inanç ve davranışlar* (kültürü sürdürme) *sosyalleşme ve hayat döngüsü* (kültürel etkileşim) kategorilerinde değerlendirilebilir.

4. Sonuç ve Tartışma

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabının kültürel okuryazarlık bakımından değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırmanın bulguları neticesinde ulaşılan sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre bağımsız bir öğrenme alanı olarak yer almamaktadır birtakım beceriler ve bileşenlerle program bağlı tutulmuştur. Bu nedenle Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim programından önce TYMM bölümlerinden Programlar arası Bileşenler kategorisi Okuryazarlık Becerileri bölümünde yer alan kültür okuryazarlığı doğrudan verilmiş olduğundan bu kısım araştırmaya dâhil edilmiştir.

“Okuryazarlık Becerileri” bölümünde kültür okuryazarlığı için madde eklendiği gözlemlenmiştir. Burada kültür okuryazarlığıyla ilgili kavrama, sürdürme ve etkileşim becerilerini süreçte gözlenebilmesi adına da 12 öğrenme çıktısının yer aldığı görülmektedir. Öğrenme çıktılarına bakıldığında “katılmak, keşfetmek, yapmak” eylem gerektiren ifadelerin ağırlıkta olduğu bu nedenle programda beceriyi geliştirmeyi hedefleyen yaklaşımın benimsendiği söylenebilir. Benzer şekilde Üredi (2024) Fen Bilimleri ve Matematik Öğretim Programını (2018-2024) incelediği araştırmasında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin beceri temelli yaklaşıma göre hazırlandığını belirtmiştir.

21. yüzyıl bireylerinin sahip olması gereken becerilerden biri de sistem okuryazarlığı becerisidir. Özellikle kültür okuryazarlığı hayat boyu süren bir beceridir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli önceki programlardan farklı olarak sistem okuryazarlığına vurgu yapmaktadır. Dokuz farklı okuryazarlık becerisinin sisteme dâhil edilmiş olması özellikle son yıllarda PISA raporlarında, Avrupa Birliği Erasmus Projelerinde benimsenen yaklaşımla örtüşmektedir (Karataş, 2024). Aynı şekilde Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde dil öğretim programlarını yönlendiren D- AOBM(CEFR) çerçeve metninde de dilde yetkinliği sağlayan bileşenlerden biri olarak kültür okuryazarlığı vurgulanmaktadır (Köçer ve Ökten, 2022).

“Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme Öğretme Uygulamaları” bölümünde kültürel okuryazarlık öğrenme çıktılarının temalara dağıtılmış olduğu belirlenmiştir. Süreç bileşeni biçiminde yerleştirilen öğrenme çıktılarında en fazla vurgu ortak miras, söz varlığı ve metinler üzerinden kültürel etkileşim ifadelerindedir. “Duygularımı Tanıyorum” ve “Sağlıklı Yaşıyorum” adlı iki temanın öğretme ve öğrenme uygulamaları bölümünde kültür okuryazarlığı öğrenme çıktıları yer almamaktadır. Ancak ders kitabı incelendiğinde ise kültür okuryazarlığını karşılayabilecek kültürel içeriklerin yer aldığı görülmektedir. Aslında burada Kiss ve Weninger'in (2017) çalışmalarında belirttiği gibi kültür, statik bir kavram değil sürekliliği olan ve geçmişten gelerek şekillenen bir olgudur bu nedenle Türkçe derslerinde metinler göstergebilimsel etkinliklerle(görsel, dilsel) ifade edilebilirse ders kitapları zengin bir kültür dokümanı olabilir. Bununla birlikte Okur (2013) araştırmasında kültürel karşılaşmaya yönelik Türkçe ders kitaplarının yetersizliğine vurgu yapmıştır. Ders kitaplarında öteki kültürlerle karşılaşmayı destekleyen içeriklerin yer alması kültürel yetkinliğin gelişmesine katkıda bulunur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde kültür okuryazarlığı kategorisinde farklı kültürlerle karşılaşma öğrenme çıktısı yer almasına karşın ders kitabında bu ifadeyi destekleyecek bir kavramla karşılaşılmamıştır.

5. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda kültür okuryazarlığı ile ilişkilendirilen öğrenme çıktılarına uygun kültürel içeriklerin Oyun Dünyası, Atatürk'ü Tanımak, Geleneklerimiz temalarında daha fazla yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Erdamar ve Barası (2021) kültürel yetkinlik kategorisine giren kavramların Türkçe Öğretim Programında önemli bir yer tuttuğunu ortaya koymuştur. *Millî tarih* kategorisine ise Atatürk'ü Tanımak teması dışındaki temalarda yer verilmediği gözlenmiştir. Bu durum, söz konusu temalarda *millî tarih* kategorisinin daha az vurgulandığı veya bu temalara entegre edilmediği şeklinde anlaşılmamalı diğer temalarda daha çok millî coğrafya, sosyal etkileşim, inanç ve davranışlara yoğunlaştırıldığı sonucu çıkarılabilir. Akpınar vd. (2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni değerlendirdikleri çalışmada programı medeniyetimize ve kök değerlerimize uygun bir model şeklinde değerlendirmiştir. Ders kitabının kültür içeriklerindeki yoğunlaşma bu bakış açısını yansıtmaması bakımından ele alınabilir.

Kaynaklar

- Akın, E., Akın, İ. ve Bilgin, E. (2024). Dijital okuryazarlığın Türkçe eğitimindeki yeri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 52-65.
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B. ve Köksalan, B. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modelinin programı geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, 99, 59-73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>.
- Alyılmaz, C. ve Er, O. (2016). Yabancılar Türkçe öğretimi uygulamalarında öğretmenlerin kültürel farkındalık oluşturmadaki etkisinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(3), 1392-1413.
- Aydemir, Z. (2021). Yeni okuryazarlık becerileri bağlamında ilköğretim türkçe dersi öğretimi programının incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 16(2), 529-547. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.48783>.
- Byram. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters Series.
- Çelik, M. E. ve Güleç, S. (2023). 5, 6 ve 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının kültür okuryazarlığı açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32(2), 756-775.
- Demir, A. ve Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (30), 51-72.
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa Konseyi dil projesi ve Türkiye uygulaması. *Millî Eğitim Dergisi*, 33(167), 71-82.
- Demirtaş, İ. ve Kaçmaz, E. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki atasözü ve deyimlerin kültür aktarımına katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Dündar, R. ve Kızık, M. M. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kültürel okuryazarlık. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 7(1), 144-157.
- Erdamar, G., & Barası, M. (2021). 21. Yüzyıl Becerileri Açısından Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 312-342. <https://doi.org/10.37217/tebd.868788>

- Güfta, H. ve Kan, M. (2011). İlköğretim 7. Sınıf Türkçe ders kitabının dil ile ilgili kültür öğeleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 239-256.
- Güliden, B. (2019). *Türkçe öğretim programlarının ve Türkçe ders kitaplarının kültür aktarımı bağlamında somut olmayan kültürel miras öğeleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Hedrick, W.B. ve Cunningham, J.W. (1995). The relationship between wide reading and listening comprehension of written language. *Journal of Reading Behavior*, 27(3), 425-438. <https://doi.org/10.1080/10862969509547890>.
- Halbert, K. ve Chigeza, P. (2015). Navigating discourses of cultural literacy in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(11), 155-168.
- Kansızoğlu, N. ve Urgan, S. (2024). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının okuryazarlık türleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 13(2), 572-588.
- Kiss, T. ve Weninger, C. (2017). Cultural learning in the EFL classroom: The role of visuals. *Elt Journal*, 71(2), 186-196.
- Kafadar, T. ve Şan, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre kültürel okuryazarlık. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 214-234.
- Karakuş, N. ve Baki, Y. (2014). Fıkra türünün eğitimdeki yeri ve Türkçe ders kitaplarındaki kullanılabilirliği. *Tarih Okulu Dergisi*, 2014(XVII), 785-812.
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6-11.
- Karsak, H. G. O. ve Özenç, E. G. (2019). Türkçe ders kitaplarında milli ve kültürel kavramların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 709-735.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, M. S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28), 283-298.
- Köçer, N. ve Ökten, C. E. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından kültür okuryazarlığı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(2), 674-688.
- MEB. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. Ankara: MEB.
- MEB. (2024). <https://tymm.meb.gov.tr/> adresinden 10 Ekim 2024 tarihinde alınmıştır.
- Okur, A. (2013). Milli kültür ve folklorun Türkçe ders kitapları aracılığıyla aktarımı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 877-904.
- Ökten, C. E. ve Kavanoz, S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi hedefleyen ders kitaplarında kültür aktarımı. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 845-862.
- Özkan, U. B. (2019). Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi. *Anlara: Pegem Akademi*.
- Pala, M. (2024). Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının kültür okuryazarlığı açısından incelenmesi. *International Journal of Progression and Development in Education (ijpade)*, 2(1), 29-42.
- Pehlivanlı, B. ve Kayadibi, N. (2022). Dijital okuryazarlık bağlamında ortaokul türkçe ders kitapları (Turkish language coursebooks at secondary school in the context of digital literacy). *Journal of Anatolian Cultural Research (JANCR)*, 6(2), 182-197.
- Segal, N. (2015). From literature to cultural literacy. *Humanities*, 4(1), 68-79.

- Şahin, N. (2015). *İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin kültürel değerler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ünveren Kapanadze, D. (2018). Dil ve kültür aktarımında işlevsel bir araç olarak ders kitapları: Türkçe ders kitapları örneği. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 1575-1592.
- Üredi, P. (2024). Öğretmen yetiştirme programlarına yön vermek üzere bütüncül ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretim programlarında uygulanma düzeyleri. *Journal of Education and New Approaches*, 7(1), 10-30. <https://doi.org/10.52974/jena.1497259>.
- Yıldırım, İ. (2022). Kültürün metinler yoluyla aktarımı bağlamında Türkçe ders kitaplarında geleneksel çocuk oyunları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 173-184.

Extended Abstract

The preservation and transfer of national culture to future generations is a critical objective of language education. In Turkish language teaching, it is essential for educational materials to contribute to the development of students' cultural literacy and their sense of cultural identity. Coursebooks, as the primary medium of instruction, play a vital role in this process, providing students with not only linguistic skills but also an understanding of the cultural values and traditions of the society they belong to. This study explores the role of cultural content in the 5th grade Turkish coursebook designed according to the Turkey Century Education Model (TYMM), which is to be implemented in schools from the 2024-2025 academic year. It focuses on examining how the coursebook contributes to students' cultural literacy, aiming to foster a deeper understanding of both their own and others' cultures.

Cultural literacy encompasses the knowledge and ability to interact effectively with different cultural contexts. It includes not only understanding one's own cultural background but also the capacity to appreciate, recognize, and interact with other cultures. The concept is central in the New Turkish Language Curriculum (2024), which emphasizes cultural literacy as a fundamental educational goal. In this regard, cultural literacy in the Turkish curriculum is designed to develop students' abilities to perceive cultural differences, engage with cultural practices, and communicate effectively in a multicultural world.

The study draws on Byram's (1997) cultural competence framework, which outlines criteria for analyzing cultural content in language coursebooks. These criteria provide a systematic way to assess how coursebooks incorporate cultural elements related to societal values, traditions, and identities. By applying this framework to the 5th grade Turkish coursebook, the study investigates how various cultural themes are presented and how they align with the learning outcomes related to cultural literacy.

The primary aim of this study is to analyze the cultural elements found in the TYMM 5th Grade Turkish Coursebook and its alignment with the cultural literacy objectives set out in the 2024 Turkish Language Teaching Program. Specifically, the study seeks to answer the following research questions:

1. How is cultural literacy represented in the Turkey Century Education Model (TYMM) 5th grade Turkish curriculum at the learning outcomes level?
2. How do the cultural contents presented in the TYMM 5th grade Turkish coursebook contribute to the development of cultural literacy?

This study employs a document analysis method, focusing on the 2024 TYMM Turkish Language Curriculum and the 5th Grade Turkish Coursebook (volumes 1 and 2) prepared by the Ministry of National Education. The cultural content in the coursebook was analyzed using Byram's (1997) criteria for cultural competence, which are:

- Social and political institutions
- Social interaction
- Beliefs and behaviors
- Social identity and groups
- Socialization and the life cycle

- National history
- National geography
- Clichés and national identity

The cultural content identified through these categories was quantified and analyzed to determine its frequency and distribution across different thematic units in the coursebook.

The TYMM curriculum incorporates cultural literacy at various levels, including "cultural understanding," "cultural preservation," and "cultural interaction." These objectives align with the broader goals of the 2024 Turkish Language Teaching Program, which emphasizes the importance of understanding and engaging with both one's own culture and others. The curriculum includes explicit learning outcomes that encourage students to:

- Recognize and appreciate cultural differences
- Participate in cultural activities
- Engage in intercultural communication
- Understand and reflect on the relationship between language and culture.

The cultural literacy objectives are integrated into the thematic units, such as "Game World," "Atatürk," and "Our Traditions," which are designed to support students in acquiring the necessary skills for cultural interaction and communication. These themes are aligned with specific learning outcomes such as expanding vocabulary, recognizing cultural practices, and fostering an understanding of cultural heritage.

Analysis of the cultural content in the coursebook revealed that the themes most rich in cultural elements were "Game World" (emphasizing traditional games as part of intangible cultural heritage) and "Our Traditions" (featuring cultural practices such as greetings, hospitality, and family values). These themes included numerous references to social interaction and beliefs and behaviors. In contrast, themes like "My Emotions" contained few references to cultural content, reflecting a gap in the integration of cultural literacy in that particular unit.

The frequency analysis showed that the "Game World" and "Getting to Know Atatürk" themes had the highest concentration of cultural references, with significant attention given to social interaction and national history. These cultural references are intended to deepen students' understanding of both local traditions and national identity.

The findings indicate that the 5th Grade Turkish Coursebook provides a substantial amount of cultural content that supports the development of cultural literacy. The thematic approach used in the coursebook effectively highlights the importance of both understanding one's own culture and engaging with others. The inclusion of traditional games and national history in thematic units like "Game World" and "Getting to Know Atatürk" plays a crucial role in fostering students' cultural awareness and preserving cultural heritage.

However, there is room for further integration of cultural elements, particularly in themes that are less focused on cultural practices, such as "My Emotions." The analysis also suggests that there should be more emphasis on intercultural communication and cultural empathy in future iterations of the curriculum, as these competencies are increasingly vital in a globalized world.

This study underscores the significant role of the 5th Grade Turkish Coursebook in contributing to students' cultural literacy. By aligning with the 2024 Turkish Language Teaching Program, the coursebook fosters a comprehensive understanding of cultural identity, heritage, and intercultural interaction. The study highlights the need for a balanced representation of cultural content across all thematic units to ensure that students are equipped with the necessary skills for navigating a multicultural society. Further research could explore how these cultural contents are implemented in classroom practices and how they affect students' perceptions of cultural diversity.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 14/1 2025 s. 172-191, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ PISA OKUMA OKURYAZARLIĞI
DEĞERLENDİRME ÇERÇEVESİNE GÖRE İNCELENMESİ**

Funda AMANVERMEZ İNCİRKUŞ*

Geliş Tarihi: 19 Eylül 2024

Kabul Tarihi: 1 Şubat 2025

Öz

Bu çalışmanın amacı ortaokul (5-8. sınıf) Türkçe ders kitaplarında okuma becerileri konusu kapsamına giren metin türleri, okuma etkinlikleri ve metin altı sorularını PISA’da sunulan üç boyutlu okuma becerisi değerlendirme çerçevesine (metin türleri, bilişsel süreçler ve sorular) göre bütüncül olarak incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. İnceleme nesnesi 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda (5-8. sınıf) okutulması kararlaştırılan Türkçe ders kitaplarıdır. Ders kitapları random olarak seçilmiştir. Analiz sürecinde hem betimsel analiz hem de içerik analizinden yararlanılmıştır. Geçerlik için değerlendirmeciler analiz sürecinde sürekli iletişim hâlinde olmuştur. Güvenirlik için ise araştırmacı ve uzman bir Türkçe öğretmeni tarafından karşılaştırma yapılmış ve değerlendirmeciler arası güvenirlilik katsayısı %88 bulunmuştur. Sonuç olarak tüm sınıf düzeylerinde metin türü olarak devamı olan, tek kaynaklı ve öyküleyici metin türüne sıklıkla yer verildiği görülmüştür. Dijital, çok kaynaklı, etkileşim ve yönerge türündeki metinlere hiç yer verilmemiştir. Bilişsel süreçlerde tüm sınıf düzeylerinde sıklıkla bilgiyi tarama ve gerçek anlam düzeyindeki sorulara yer verilmiştir. Değerlendirme ve derinlemesine düşünme sürecine ise çok az yer verilmiştir. Akıcı okuma sürecine hiç yer verilmemiştir. Tüm sınıf düzeylerinde sorular kategorisinde en fazla kısa cevaplı sorulara yer verildiği, açık uçlu sorulara ise çok az yer verildiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: PISA, okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesi, Türkçe ders kitapları.

**EXAMINATION OF TURKISH COURSEBOOKS ACCORDING TO
THE PISA READING LITERACY ASSESSMENT FRAMEWORK**

Abstract

This study aims to holistically examine the text types / genres, reading activities, and subtext questions related to reading literacy in Turkish textbooks for secondary school students (grades 5-8) using the three-dimensional reading literacy assessment framework presented in PISA. The study used the document review technique, a qualitative research method, and focused on Turkish textbooks for the 2023-2024 academic year. The textbooks were randomly selected and both descriptive and content analysis were used. To ensure validity, the evaluators maintained constant communication during the analysis process, and for reliability, a comparison was made between the researcher and an expert Turkish teacher, which resulted in a reliability rate of 88%. The results showed that continuous, single-source and narrative text

* Dr. Öğretim Görevlisi.; Güvenlik Bilimleri Fakültesi Sosyal Bilimler Bölümü, fundaamanvermez@hotmail.com

types / genres were frequently included at all grade levels, while digital, multi-source, interactive and instructional texts were not included at all. Cognitive processes focus on information scanning and literal meaning with little evaluation and deep thinking. There was no emphasis on fluent reading. The most common question type was short-answer at all grade levels, with open-ended rarely included.

Keywords: PISA, reading literacy assessment framework, Turkish textbooks.

Giriş

PISA (Programme for International Student Assessment) Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD]) tarafından 1997 yılında başlatılan ve 2000 yılından beri her 3 yılda bir tekrarlanan uluslararası öğrenci değerlendirme programıdır. PISA, gelişen ve değişen dünyada ülkelerinin ve dolayısıyla dünya ekonomisinin gelişmesine katkıda bulunabilecek bireylerin sahip olması gereken temel bilgi ve becerileri ne ölçüde edindiklerini uluslararası karşılaştırmalarla değerlendiren anket formunda bir izleme sınavıdır. PISA değerlendirmeleri 15 yaş grubundaki zorunlu eğitimlerinin sonuna gelen öğrencilerin okuma, fen bilgisi ve matematik temel alanlarındaki bilgi ve becerilerini gerçek yaşam zorluklarıyla başa çıkmak için nasıl kullandıklarını ölçer. Ayrıca öğrencilerin öğrendiklerinden ne kadar iyi çıkarım yapabildiklerini, öğrendiklerini yeniden üretip üretmediklerini, bilgilerini okul içinde ve okul dışında alışılmadık ortamlarda ne kadar uygulayabildiklerini inceler (OECD, 2023a, s. 40). PISA'daki temel amaçlardan biri yaşam boyu öğrenme motivasyonunu sağlamak için bireylere, okullara, eğitim sistemlerine, ebeveynlere ve doğal olarak topluma öğrencilerin yetenekleri hakkında kanıt sağlayabilmektir (Hopfenbeck vd., 2018, s. 333).

Dünyanın birçok bölgesinde eğitim sistemlerinin ve politikalarının belirlenmesinde önemli bir değerlendirme aracı olarak görülen PISA'ya 2022 yılında 81 ülke katılmıştır. PISA, uluslararası kuruluşlar ve ülkeler için önemli geri dönütler sağlamaktadır. (OECD, 2023a, s. 40). Birleşmiş Milletler tarafından 2015 yılında “Eğitimde Sürdürülebilir Kalkınma” hedefleri kapsamında her çocuğun temel okuma ve matematik becerilerine sahip olması amaçlanmıştır. Bu hedefe ulaşıp ulaşılmadığı PISA verileri kullanılarak değerlendirilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023, s. 30). PISA sadece öğrencilerin öğrenme çıktılarını ilgilendiren verilerle ilgilenmemektedir. Bununla birlikte öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumları, öğrenme motivasyonları ve stratejileri, kendileri hakkındaki inançları, okul içinde ve dışında kendi öğrenmelerini şekillendiren temel unsurlara ilişkin verileri de işlemektedir. Böylelikle iyi performans gösteren öğrencilerin, okulların ve eğitim sistemlerinin özelliklerini belirleyerek ülkeler veya okullar arasındaki performans farklarının objektif bir biçimde ele alınmasını ve yenilikçi eğitim politikalarının ortaya konmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte PISA sonuçları ülkelerin düzenli olarak temel öğrenme hedeflerine ulaşmadaki ilerlemelerini izlemelerini sağlar (OECD, 2023a, s. 40).

Türkiye PISA'ya 2003 yılından beri dâhil olmaktadır. Bu sınavda her yıl okuma, fen bilgisi ve matematik temel alanlarından biri ağırlıklı alan olmaktadır. 2022 yılında ağırlıklı alan matematik okuryazarlığı olmakla birlikte 2009 ve 2018 yıllarında ağırlıklı alan okuma okuryazarlığı (*reading literacy*) olmuştur. PISA'daki okuryazarlık kavramı teknolojik, sosyal, ekonomik alanlardaki gelişmelerle birlikte sürekli olarak güncellenmiştir. PISA'nın 2022 yılındaki okuryazarlık kavramı öğrencilerin “temel konu alanlarındaki çeşitli durumlarda

karşılaştıkları problemleri tanımlarken, yorumlarken ve çözerken bilgi ve becerilerini kullanma, analiz etme, mantıksal çıkarımlar yapma ve etkili iletişim kurma” yeterlilikleri üzerinde durmaktadır (MEB, 2023, s. 28). PISA’daki okuryazarlık kavramıyla sorgulamaya, analiz etmeye ve değerlendirmeye yönelik üst düzey bir okuma becerisi tanımlanmaktadır. PISA’dan elde edilen sonuçlarla öğrencilerin okuma beceri alanında ne kadar yeterli olduğu belirlenirken öğrencilerin karmaşık problemleri çözme, etkili iletişim ve eleştirel düşünme gibi becerileri de ne kadar gerçekleştirdiği değerlendirilmektedir. Türkçe Öğretim Programı da (MEB, 2019) içinde bulunduğu toplumla uyumlu, iletişim becerileri gelişmiş, dil becerilerini gerçek hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi karmaşık üst düzey düşünme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla sonuçlar eğitim sisteminin ve / veya öğretim programlarının öğrencileri gerçek hayat problemleriyle başa çıkmaya ne kadar hazırladığıyla ilgili dönüt niteliğindedir (MEB, 2023, s. 10).

PISA’da okuma becerileri “*metin türleri, bilişsel süreçler ve sorular*” olmak üzere 3 farklı boyutta ele alınmıştır. Okuma ya da okuma alışkanlığından bahsedildiğinde genellikle insanlar basılı metinleri okumaya odaklanmaktadır ancak günümüzde metinlerin kullanıldığı ortamlar çok çeşitlidir. PISA’da 2018 yılından itibaren bilgisayar tabanlı bir değerlendirmeye geçilmiştir. Bu yaklaşımla birlikte ekran okuma da (e-posta, forum, blog, sohbet, sosyal medya haberleri, e-magazin) değerlendirmeye alınmış ve PISA’daki metin kaynakları, türleri bu doğrultuda çeşitlenmiştir. Metin türleri belirlenirken dijital ortamlarda oluşturulabilecek metin tür ve biçim özellikleri de dikkate alınmıştır. Dolayısıyla okuma becerilerini değerlendirmek için farklı metinlerden yararlanılmıştır. Bu metinler; metnin kaynağına, etkileşim şekline, metin tipine, metnin anlatım özelliklerine göre kategorilendirilmiştir. PISA 2022 okuma becerileri boyutları metin türüne, bilişsel süreçlere ve sorulara göre aşağıda özetlenmiştir (MEB, 2023, s. 85-88):

Metnin Kaynağı: Metnin kaynağı “tek kaynaklı” ya da “çok kaynaklı” olabilir. Tek kaynaklı metinler basılı veya dijital ortamlarda yazarı, yazılma saati, referans numarası vb. özelliklerinden biri belli olan ve tek bir yerden alınan metinlerdir. Bir blog sayfasından alınan yazı veya basılı bir kitaptan alınan bir bölüm gibi. Çok kaynaklı metinler ise tek bir sayfada görünse dahi yazarı, başlığı, yayınlanma tarihi, referans numarası farklı olan metinlerdir. Örneğin bir gazete sayfasındaki farklı kişilere ait yazılar, farklı kişilerin yorumlarının bulunduğu bir internet sayfası, ders kitaplarında komisyon tarafından hazırlanan metinler gibi (MEB, 2023, s. 85).

Etkileşim Şekli: Etkileşim şekli dijital ortamda yapılan okumalar için oluşturulmuş bir kategoridir. Metinler etkileşim şekline göre *durağan* ya da *dinamik* olarak nitelendirilir. Durağan metinler, basılı metinlerdeki sayfa çevirme mantığında okuyucunun basitçe kaydırma ya da okla ilerlemesini sağlayan metinlerdir. Dinamik metinler ise okuyucunun aradığı bilgiye ulaşması, başka sayfaya veya bölüme gitmesi için metin içinde bağlantı linkleri oluşturan, sayfada yer alan arama motoru sayesinde anahtar kelimelerle arama yapabilen ya da sayfada anlık e-posta, forum ya da mesajlaşma bağlantısı olan metinlerdir (MEB, 2023, s. 85).

Metin Tipi: Metin tipi, metnin biçim olarak oluşturulma şekline vurgu yapar. Bunlar “devamı olan metinler, devamı olmayan metinler ve karma metinler” olmak üzere üçe ayrılır. Devamı olan metinler, paragraflar hâlinde düzenlenebilen her türlü metinden oluşabilir. Devamı olmayan metinler, tek veya birbiriyle bağlantılı şekilde oluşturulan tablolar, listeler, grafikler, diyagramlar, reklamlar, kataloglar, planlar ve indeksler gibi. Karma metinler ise dinamik ve

durağan yapıdaki metinlerin bir arada sunulduğu metinlerdir. Bu tip bir metinde metnin belli bir yerinde paragraflarla anlatım yapılır ve bununla bağlantılı bir grafik, diyagram, liste vb. bir metin yer alır (MEB, 2023, s. 85).

Metin Türü: Metin türü ise edebî açıdan anlatım özellikleri dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. PISA’da yer alan temel metin türleri *hikâye, tartışma, açıklama, betimleme, yönerge* ve *etkileşim* olarak yer almıştır. Hikâye türü kabaca belirli bir zaman diliminde anlatılan olaylardır. Gazetede anlatılan bir olay, bir biyografi, bir anı, gezi ya da oyun kesiti ya da gerçek manada kısa bir öykü hikâye türüne örnektir. Açıklama metinlerinde kavramların zihinde nasıl algılandığı ifade edilir. Ne ve nasıl sorularının cevapları bir açıklama yapmayı gerektirir. Tartışma, okuyucunun neden sorusunun cevabını aradığı farklı bakış açılarının sunulduğu, önerme ve kavramlar arasındaki ilişkinin karşı tarafı ikna etmeye yönelik olarak açıklandığı bir türdür. Yönergeler neyin nasıl yapılacağını anlatan türlerdir. Kullanım kılavuzları, yemek tarifleri bu tür metinlere girer. Etkileşim içeren metinler ise okurla bilgiyi sunan arasında en az ikili bir etkileşim oluşmasını sağlayan metinlerdir. Örneğin bir davetiye, mektup veya mesaj grubunda yer alan metinler etkileşim içeren metinlerdir (MEB, 2023, s. 86).

PISA’da okuyucuların harekete geçirmesi beklenen dört tane bilişsel süreç vardır. Bunlar “*akıcı okuma, bilgiye ulaşma, anlama, değerlendirme ve derinlemesine düşünme*”dir. Akıcı okuma, diğer bilişsel süreçlerin temeli olarak görülmüş ve 2018 yılından beri bilişsel süreç kategorisine eklenmiştir. Okuma becerileri kapsamında ele alınana bilişsel süreçler Tablo 1’de gösterilmiştir (MEB, 2023, s. 87):

Tablo1: Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesinde Tanımlanan Bilişsel Süreçler

AKICI OKUMA	Bilgiye ulaşma
	• Metindeki bilgileri tarama ve bulma
	• İlgili metinleri arama ve seçme
	Anlama
	• Gerçek anlamı ifade etme
	• Çıkarımları birleştirme ve çıkarımlar oluşturma
	Değerlendirme ve derinlemesine düşünme
	• Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme
	• Metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme
	• Uyuşmazlıkları belirleme ve uyuşmazlıkların üstesinden gelme

Akıcı okuma: Öğrencinin yazılı sembolleri tam olarak seslendirebilmesi ve ortaya çıkan kelime ve cümlelerin ne anlama geldiğini doğru biçimde anlamlandırmasıdır. Kuhn vd. (2010, s. 233) akıcı okumayla, okuyucunun anlam kurma sürecinde hızlı, doğru ve prozodik özellikleri de dikkate alarak yaptığı okumayı ifade eder. PISA’da öğrencilerin akıcı okuma becerilerini değerlendirmek için öğrencilere çeşitli cümleler verilip bu cümlelerin mantıklı olup olmadığı sorgulanmıştır (MEB, 2023, s. 87).

Bilgiye ulaşma: Metindeki belli bir bilgiyi bulmaya yönelik süreçtir. Basılı metinlerde bu süreç “*metindeki bilgileri tarama ve bulma*” ve dijital metinlerde ise “*ilgili metinleri arama ve seçme*” olarak işletilir. *Metindeki bilgileri tarama ve bulma* sürecinde okuyucudan metni hızlıca tarayarak metinde tek bir kelime ya da kelime grubu hâlinde yer alan bilgileri bulması beklenir. *İlgili metinleri arama ve seçme* süreci ise özellikle dijital okuma yaparken birden fazla metinde bilgiyi arama ve seçme işlemlerini gerektirir (MEB, 2023, s. 87).

Anlama: Metinde açık ya da örtülü olarak aktarılmak istenenlerin kavranmasıdır. Anlama süreci metnin uzunluğuna göre “*gerçek anlamı ifade etme*” ve “*çıkarımları birleştirme ve çıkarımlar oluşturma*” olmak üzere iki alt başlıkta ele alınmıştır. Gerçek anlamı ifade etme

sürecinde okuyucudan beklenen cevabı metinde yer alan bilgileri cümleler ya da kısa paragraflar arasından bulup yorumlamasıdır. *Çıkarımları birleştirme ve çıkarımlar oluşturma* sürecinde ise uzun ve farklı paragraflarda yer alan bilgilerin birbiriyle ilişkilendirilmesi, bunlar üzerinden çıkarım yapılması, farklı bakış açılarının ve zıtlıkların belirlenmesi beklenmektedir (MEB, 2023, s. 87).

Değerlendirme ve derinlemesine düşünme: Bu süreçte okuyucudan metindeki gerçek anlamın ve çıkarımların ötesine geçerek metnin niteliğini, güvenilirliğini, içeriğini ve şeklini değerlendirmesi beklenmektedir. Bu süreç “*niteliği ve güvenilirliği değerlendirme*”, “*metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme*” ve “*uyuşmazlıkları belirleme*” ve “*uyuşmazlıkların üstesinden gelme*” olmak üzere üçe ayrılmıştır. *Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme* sürecinde okuyucunun metnin yazarının yazma amacının farkında olarak metni okuması, yazarın yazdıklarının, doğruluğunu, tutarlılığını, objektifliğini değerlendirebilmesi beklenmektedir. *Metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme* sürecinde okuyucunun yazarın bakış açısıyla metnin içeriği ve biçimsel özelliklerinin yeterli olup olmadığını değerlendirebilmelidir. Bunu yapabilmek için okurun dış dünya bilgisinden yararlanması gerekir. *Uyuşmazlıkları belirleme ve uyuşmazlıkların üstesinden gelme* süreci farklı metinler arasındaki bilgileri karşılaştırma, karşıtlıkları bulma ve bu karşıtlıkları gidermek için yapılması gerekenlere karar vermeyi gerektirir. Bunun için okurun kaynak, nitelik, amaç, içerik ve biçimle ilgili çok yönlü bir okuma / değerlendirme yapması gerekir (MEB, 2023, s. 88).

PISA’da ölçülmesi hedeflenen bu bilişsel alanlar sorular aracılığıyla somutlaştırılmıştır. PISA’da yer alan sorular yukarıdaki bilişsel süreçleri gerçekleştirmeye dönük bir veya birden fazla metinden oluşan üniteler halinde hazırlanır. Öğrencilere önce bilgiyi bulma, sonra metinde açıkça belirtilen bilgileri inceleme, en sonunda ise iki farklı metindeki görüşleri karşılaştırması istenen sorular sorulur. Soru şekilleri öğrencilerin seçenekler arasından doğru cevabı bulduğu (çoktan seçmeli / evet-hayır, doğru-yanlış gibi) sorular ve cevabı öğrencinin kendisinin oluşturduğu (kısa veya uzun cevaplı) sorular şeklindedir (MEB, 2023, s. 88).

Öğrencilerin belirlenen bilişsel alanlarda vermiş oldukları cevaplara göre değerlendirilen sorular onların neyi başarıp neyi başaramadığı hakkında veri elde edilmesini sağlamaktadır. Bu değerlendirmeye göre 8 tane yeterli düzeyi (1a, b, c-6. düzey) belirlenmiştir. Türkiye’deki öğrencilerin büyük çoğunluğu (%71) 2. yeterli düzeyinde ve onun üstündedir. Bu öğrenciler orta uzunluktaki bir metnin ana fikrini belirleyebilir, metindeki açık ve örtük bilgileri bulabilir ve açıkça yönlendirildiklerinde metnin amacı ve biçimi üzerine düşünebilirler. PISA 2022 raporuna göre (MEB, 2023, s. 22) Türkiye 20 yıldır PISA sınavlarına dâhil olmaktadır. Son 10 yılda fen ve matematik okuryazarlığında gelişme kaydedilirken okuma becerilerinde anlamlı bir değişiklik görülmemiştir. Okuma becerilerinde üst performans düzeyindeki (5 ve 6. yeterli düzeyi) öğrenci oranı ise %1,9’dur. PISA 2022 önceki yıllarla karşılaştırıldığında temel yeterli düzeyinin (2. düzey) altında kalan öğrenci oranı okuma becerilerinde %7 artmıştır (MEB, 2023, s. 19). Genel olarak bakıldığında ise Türkiye okuma becerilerinde OECD ülkelerinin altında puan almıştır.

Türkçe derslerinde ağırlıklı beceri alanı okumadır. Türkçe Öğretim Programlarında ve Türkçe ders kitaplarında okuma beceri ve kazanımlarına daha çok yer verilmektedir (Mutlu ve Yurt, 2019, s. 471). Bunda okumanın kişinin kendi öğrenme sürecini geliştirmesinde ve diğer disiplinlerde başarılı olmasında (Boz ve Ulusoy, 2020, s. 15; Durgun ve Önder, 2019, s. 1) en önemli becerilerden biri olması etkili olmuş olabilir. Türkçe Öğretim Programı’nın temel amaçlarından biri öğrencilerin okuduklarını anlamaları ve bunları eleştirel bir bakış açısıyla

sorgulayarak değerlendirmeleridir (MEB, 2019, s. 8). Programdaki hedeflere ulaşmak ve kazanımları gerçekleştirmek için ders kitaplarından yararlanılır. Ders kitapları öğretim programlarında hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmak için sıklıkla tercih edilen ve ulaşılması kolay bir araçtır (İşeri, 2007, s. 61). Tematik yaklaşımla hazırlanan Türkçe dersleri, ders kitaplarında yer alan metinler ve metne bağlı etkinlikler aracılığıyla işlenir. Öğrenciye kazandırılmak istenen davranışlar için ders kitaplarında yer alan etkinliklerden yararlanılır. Yapılan araştırmalar Türkçe öğretmenlerinin dersleri büyük oranda (%92) ders kitabı aracılığıyla işlediğini göstermektedir (Ünal ve Yeğen, 2013, s. 1352; MEB, 2022, s. 41). Öğretmenler ders kitaplarını konu başlığını belirlemek, öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağlamak, kazanımları gerçekleştirmek ve öğrencileri derse hazırlamak için sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir (MEB, 2022, s. 6). Bundan dolayı öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için ders kitaplarına seçilen metin ve etkinliklerin programda belirtilen üst düzey okuma performansını gerçekleştirebilecek biçimde hazırlanması gerekir.

Farklı ülkelerin öğretim müfredatları incelendiğinde de ana dili derslerinde okuma eğitime ağırlık verildiği görülmektedir (Shiel vd. 2022, s. 94). Okuma eğitim-öğretim faaliyeti sonrasında kazanılan sonradan gelişen bir beceri olmakla birlikte bireyin hem formal hem de bireysel olarak öğrenme faaliyetini doğrudan etkilediği için erken dönemlerden itibaren okuma eğitime önem verilmiştir. Bugün PISA’da yüksek sonuçlar alan İskandinav ülkeleri (İsveç, Norveç, Danimarka gibi) PISA’dan alınan ilk olumsuz sonuçlardan ders çıkarmış ve tüm ülkede öğrencilerin okuryazarlık becerilerini eşit bir biçimde geliştirebilmek için ulusal eğitim politikası olarak bir dizi çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların başında ise okuryazarlığa dayalı bir müfredat oluşturulması gelmektedir. Bunun için okuma ve yazma eğitimi okuldaki tüm derslere entegre edilmiş ve hem bireysel olarak öğretmenler hem de kurumsal olarak okullar okuryazarlık uygulamaları hakkında bilgilendirilmiş ve desteklenmiştir (Frones vd. 2020, s. 310-311). Danimarka, İsveç ve Norveç’teki gömülü okuryazarlık çalışmalarının ortak özellikleri ise: “formatif değerlendirme için standartlaştırılmış ve doğrulanmış testlerin ve haritalama araçlarının tanıtımı; risk altında olan öğrencileri belirlemek için yapılacakların belirlenmesi; çeşitli okuma kampanyaları ve hangi türlerde nasıl bir okuma yapılacağını veya okumadan nasıl yararlanılacağını gösteren okuma danışmanlarının kullanılması” şeklindedir (Frones vd. 2020, s. 311). Yapılan bu çalışmalarla İskandinav ülkelerinin istikrarlı ve yüksek okuma performansı sonuçlarına ulaşmasının en belirgin teorisinin, okulda yüksek kaliteli okuma eğitimi verilmesi olduğu çeşitli çalışmalarda belirtilmiştir (Frones vd. 2020, s. 325).

Okuryazarlık becerisinin geliştirilmesinde metin türüne özgü okuma yapılması okuma görevini istenen / beklenen performans düzeyinde gerçekleştirebilmek için önemlidir. Metin türleri öğrencilerin metin yapıları hakkında farkındalığını artırarak öğrencilerdeki bilişsel şemaları işletmelerine, hangi stratejileri kullanacaklarına karar vermelerine, ön bilgilerini düzenlemelerine yardımcı olur. Farklı türdeki metinler öğrencilerden farklı taleplerde bulunur bundan dolayı okuma eğitiminde öğretmenlerin metin türleri arasındaki ayırıcı farkları ve öğrencilerin hangi metne nasıl yaklaşımları gerektiğini öğretmeleri gerekir.

Ders kitaplarında kullanılan metin türleri farklı yaklaşımlara göre çeşitlilik gösterir. Türkiye’de ana dili öğretiminde 2005 yılından beri temelde yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımda metinler bireyin dört temel dil becerisini geliştirmek için bir araç olarak kullanılmıştır. Bu amaçla Türkçe ders kitaplarında özgün ve özel metinlere yer verilmiştir. PISA sınavlarında da özgün ve özel metinler kullanılmaktadır (Güneş, 2013, s. 8).

Özgün metinler dil öğretmek amacıyla oluşturulmamış ancak öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için kullanılan işitsel, görsel, yazılı, basılı metinlerdir. Özel metinler ise dil öğretiminde kullanılmak üzere özel olarak hazırlanmış metinlerdir. Türkçe Öğretim Programı'nda metin türleri bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere üç biçimde kategorileştirilmiştir. Bu türlerin alt türleri ise şöyledir (MEB, 2019, s. 17):

Bilgilendirici metinler: Anı, biyografi, otobiyografi, dilekçe, blog, efemera ve broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler), e-posta, günlük, haber metni, reklam, kartpostal, kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.), gezi yazısı, makale / fıkra / söyleşi / deneme, mektup, özlü sözler, sosyal medya mesajları.

Hikâye edici metinler: Çizgi roman, fabl, hikâye, roman, masal, destan, efsane, fıkra, karikatür, tiyatro

Şiir metinleri: mâni, türkü, ninni, sayısmaca, bilmece, tekerleme, şiir

PISA'da okuma süreçlerinin her biri farklı türler ve metin tipleri arasında değerlendirilir (Siren & Sulkinen, 2023, s. 2). Temel okuma süreçlerinin ötesine geçerek farklı bilişsel okuma süreçlerinden bahsedebilmek için farklı süreçteki, formattaki ve durumdaki metinleri kullanmak gereklidir (OECD, 2023b, s. 15). Doğrudan raporlanmasa da PISA okuma okuryazarlığı çerçevesinde yer alan metin türleri; bilişsel süreçler ve sorulardan oluşan öğeler arasında iyi bir denge sağlamaktadır (Shiel vd. 2022, s. 5). Bu yaklaşım bir bakıma PISA'daki bilişsel süreçleri karşılayan soru düzeyleriyle kullanılan metinlerin doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bilişsel süreçleri yansıtan sorular ve etkinlikler metne bağlı olarak yapılacağından ana dili derslerinde farklı görünüm, durum, biçim ve türdeki amaca uygun metinlere yer verilmelidir. Çünkü hazırlanan soru ve etkinlikler işlenen metinle doğrudan ilişkilidir.

Literatür incelendiğinde PISA'daki okuma becerilerini farklı açılardan değerlendiren çalışmalar olduğu görülmektedir. Ülkemizde yapılan bu çalışmaların büyük bir çoğunluğu Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma sonrası sorularının, tema sonu değerlendirme sorularının ve ulusal sınavlarda sorulan soruların (Altun, 2021; Aktaş, 2022; Çiçek & Dilekçi, 2022; Calp & Kalkan, 2022; Yorgancı & Harmankaya, 2023), Türkçe Öğretim Programı'nda ve farklı öğretim programlarında yer alan kazanımların (İnce & Gözütok, 2018; Bozkurt vd. 2015; Temizyürek & İnce, 2019) PISA'da yer alan bilişsel alan yeterlik düzeyleriyle karşılaştırılması şeklindedir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda da PISA'dan elde edilen çıkarımlarla okuma performansını değerlendiren çeşitli çalışmalar mevcuttur (Frones vd. 2020; Shiel vd. 2022; Ulvinen vd. 2024)

Bu çalışmalar önemli olmakla birlikte çalışmaların odak noktası bilişsel alan yeterlik düzeyleri ile sınırlıdır. PISA'daki okuma becerileri değerlendirme çerçevesi ise metin türü, bilişsel süreçler ve sorular olmak üzere üç boyutta bütüncül olarak ele alınmaktadır. Bununla birlikte çalışmaların çoğunda 8. sınıf düzeyindeki ders kitapları ya da sonrasında yapılan sınavlar ele alınmıştır. Oysa PISA'daki amaç ortaokul sürecini tamamlayan öğrencilerin neyi yapıp neyi yapamadığını değerlendirmektir. Türkiye'de ortaokul süreci 5. sınıf düzeyinde başlamakta ve 8. sınıfta sona ermektedir. Türkçe Öğretim Programı'nın sarmal bir yapısı vardır dolayısıyla ortaokulda kazandırılmak istenen okuma becerileri bu sürece yayılmıştır. PISA'da ölçülmesi beklenen becerilerin 8. sınıf düzeyinde ve bu düzeydeki ders kitaplarında daha kapsamlı ya da üst düzey bir yapılandırma ile sunulması / öğretilmesi olağandır ancak PISA'daki değerlendirmeye söz konusu olan metin türleri, bilişsel süreçler ve sorular sadece 8. sınıf düzeyinin konusu değildir. Okuma becerisinin geliştirilmesi tüm sınıf düzeylerini ilgilendiren bir süreçtir. PISA'dan elde edilen çıkarımlarla okuma eğitime yönelik bir iyileştirme yapmak ve üst düzey okuma becerilerini dersin içeriğiyle bütünleştirerek bunların kalıcı hâle getirilmesi isteniyorsa ders

kitaplarındaki okuma becerisi alanına farklı sınıf düzeylerindeki ders kitaplarının içeriğini karşılaştırmalı olarak değerlendirerek bütüncül bir bakış açısıyla bakmak çok yönlü ve kapsamlı bir değerlendirmeye olanak sunabilir. Çalışma bu yönüyle ders kitaplarıyla ilgili yapılan önceki çalışmalardan ayrılmaktadır.

Bu çalışmanın amacı ortaokul (5-8. sınıf) Türkçe ders kitaplarında okuma becerileri konusu kapsamına giren metin türü, okuma etkinlik ve sorularını PISA’da sunulan üç boyutlu okuma becerisi değerlendirme çerçevesine göre bütüncül olarak incelemektir. Okuryazarlık becerisinin gelişmesi bireyin yaşam boyu öğrenen bir birey olmasında önemli bir rol oynar. Türkçe Öğretim Programı’nın hedeflerinden biri de öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken onların üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilmektir. Programda belirlenen hedef davranışlar ve bunların çıktıları Türkçe derslerinde ders kitapları aracılığıyla gerçekleşir. Bu yüzden Türkçe ders kitaplarında yer alacak metinlerin, etkinliklerin ve soruların öğrenciyi çeşitli yönlerden geliştirecek biçimde dikkatle hazırlanması gerekir. Burada Türkçe ders kitabını değerlendirirken PISA’nın bir ölçüt olarak alınmasında bu sınavın okuryazarlık bağlamında üst düzey becerileri ölçme ve değerlendirme konusunda uluslararası olarak kabul görmesi etkili olmuştur. Bu çalışmada cevap aranan araştırma soruları şunlardır:

1. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında (5-8. sınıf) yer alan metin türleri PISA okuma okuryazarlığı ölçütlerindeki metin türlerine göre değerlendirildiğinde ders kitaplarındaki metin türlerinin dağılımı nasıldır?
2. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında (5-8. sınıf) yer alan metin sonu değerlendirme soruları PISA okuma okuryazarlığı ölçütlerindeki bilişsel süreçlere göre değerlendirildiğinde ders kitaplarındaki metin sonu değerlendirme sorularının dağılımı nasıldır?
3. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında (5-8. sınıf) yer alan okuma etkinlikleri PISA okuma okuryazarlığı ölçütlerindeki soru tiplerine göre değerlendirildiğinde ders kitaplarındaki okuma etkinliklerindeki soru tiplerinin dağılımı nasıldır?

1. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırmanın doğasına uygun olarak hem bir araştırma deseni hem de veri toplama tekniği olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217). Doküman incelemesinde araştırmaya uygun dokümanların elde edilmesi, inceleme konusunun belirlenmesi, belirlenen içeriğin analiz edilmesi ve son olarak analizlerin kontrol edilmesi esastır (Karasar, 2012, s. 188; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 223).

1.1. İnceleme Nesnesi

Çalışmanın inceleme nesnesi 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda (5-8. Sınıf) okutulması kararlaştırılan Türkçe ders kitaplarında yer alan metin, metin sonrası soruları ve metne bağlı anlamayla ilgili etkinliklerdir. İnceleme nesnesi olarak her sınıf düzeyinden bir adet ders kitabı random olarak seçilmiştir. Random atama yapılmasında incelemeye konu olan ders kitaplarının hepsinin MEB tarafından onaylanmış olması etkili olmuştur. Her ders kitabında sekiz tema her temada ise üç tane okuma metni olmak üzere toplamda yirmi dört (24) metin yer almaktadır. İncelemeye ders kitabında yer alan okuma metinleri dâhil edilmiştir.. İnceleme nesnesine ait tanımlayıcı bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2: İncelenen Ders Kitapları



Sınıf düzeyi	Yazar(lar)	Yayınevi
5	Beşir Sevim	Koza
6	Nihal Ertürk, Seray Keleş, Damla Külünk	MEB
7	Nihat Erdal	Dörtel
8	Hilal Eselioğlu, Sıdika Set, Ayşe Yücel	MEB

1.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması sürecinde doküman incelemesi adımları takip edilmiştir. Öncelikle Tebliğler Dergisi'nden (MEB, 2023) 2023-2024 eğitim-öğretim yılında okutulması kararlaştırılan Türkçe ders kitapları belirlenmiştir. Daha sonra internet üzerinden ders kitaplarının PDF dosyalarına ulaşılmıştır. Araştırma konusuyla ilgili bölümler araştırmacı ve alanında uzman bir Türkçe öğretmeni (on beş yıldır devlet okulunda çalışan, yüksek lisans mezunu) tarafından incelenmiş ve inceleme sonuçları kontrol edilmiştir.

Analiz sürecinde hem betimsel analiz hem de içerik analizinden yararlanılmıştır. PISA'da yer alan okuma becerileri değerlendirme çerçevesine göre ders kitaplarında yer alan metin türleri, metin sonu soruları ve metni anlamaya dayalı etkinlikler içerik analizine tabii tutularak önceden belirlenen kategorilere kodlanmıştır. Konuşma, yazma, dinleme ve sözcüklüğüyle ilgili etkinlikler incelemeye dâhil edilmemiştir.

1.3. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik için araştırmacılar analiz sürecinde sürekli iletişim hâlinde olmuş ve gerekli durumlarda alan uzmanı 3 farklı kişiden görüş almıştır. Uzman görüşüne başvurmak geçerliliği sağlamanın etkili yollarından biridir (Merriam, 2018, s. 205). Güvenirlik için ise değerlendirmeye tabi tutulan her bir araştırma nesnesi araştırmacı ve uzman bir Türkçe öğretmeni tarafından kontrol edilmiş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Tüm sınıflar düzeyinde metin türünde toplamda 294; bilişsel süreçler düzeyinde 485; sorular düzeyinde 176 toplamda ise 955 karşılaştırma yapılmıştır. Güvenirliği sağlamak için Miles ve Huberman'ın (1994 akt. Baltacı, s. 8) tutarlılık katsayısı hesaplanarak güvenirlik %88 (güvenirlik= görüş birliği / [görüş birliği+ görüş ayrılığı]*100, 843/[843+112]*100) bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının %80 ve üstü olması değerlendirmeciler arası iyi bir uyumun olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994'ten akt., Baltacı, s. 8) Bulgular sunulurken fikir ayrılığı olan birimler ortak görüş doğrultusunda ilgili kategoriye atanmıştır.

2. Bulgular

Bulgular bölümünde Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma beceri alanının PISA'daki okuma becerileri değerlendirme çerçevesine (metin türü, bilişsel süreçler ve sorular) göre nasıl bir dağılım gösterdiği açıklanmıştır.

Öncelikle her bir metin PISA'daki metin türlerine göre değerlendirilmiştir. Etkinlik kısmında metin türünü ilgilendiren bir etkinlik varsa bu etkinlikler de metin türü kategorisine eklenmiştir. Tablo 3 Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin PISA'daki metin türlerine göre dağılımını göstermektedir:

Tablo 3: Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin PISA'daki Metin Türlerine Göre Dağılımı



		Sınıf Düzeyi			
Metin Türü		5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Kaynak	Tek kaynaklı	24	24	24	24
	Çok kaynaklı	0	0	0	0
Etkileşim	Durağan	0	0	0	0
	Dinamik	0	0	0	0
Metin şekli	Devamı olan	24	24	24	24
	Devamı olmayan	1	3	2	1
	Karma	0	0	0	0
Metin türü	Betimleme	4	4	3	4
	Hikâye	10	13	8	12
	Açıklama	9	5	7	3
	Tartışma	1	2	5	5
	Yönerge	0	0	0	0
	Etkileşim	0	0	0	0
TOPLAM		73	75	72	73

Tablo 3'e bakıldığında ders kitaplarındaki metin türlerinin dağılımının sayısal olarak birbirine yakın olduğu görülmektedir. Kaynak türüne göre tüm sınıf düzeylerinde bulunan metinler tek kaynaklıdır. Çok kaynaklı metin yoktur. Türkçe ders kitaplarında tüm sınıf düzeylerinde etkileşim türüne göre durağan ya da dinamik metinler yer almamaktadır. Etkileşim türüne göre metin olmaması Türkçe ders kitaplarında dijital okuma yapmaya yönelik metinlere yer verilmediğini göstermektedir. Metin şekline göre tüm sınıf düzeylerinde konuyu oluşturan temel metinler devamı olan metin niteliğindedir. Yani bu metinler paragraflar hâlinde sunulan öğrencilerin alışık olduğu yazınsal türlerden kesitler sunan metinlerdir. Devamı olmayan metinlere ise anlamaya yönelik etkinliklerde az sayıda da olsa yer verilmiştir. Devamı olmayan metinler “liste, tablo, grafik, diyagram, reklam, plan, katalog ve indeks” şeklinde olabilir. Bu şekiller arasında Türkçe ders kitaplarında kullanılan metin şekli grafik olmuştur. Etkinliklerde dahi olsa bu metin şekillerinin dağılımında artan sınıf düzeyine göre anlamlı bir artış veya azalma olmadığı görülmektedir. 5. sınıf Türkçe ders kitabında 1 tane devamı olmayan metin varken, 6. sınıflarda 3, 7. sınıflarda 2, 8. sınıflarda ise 1 tane devamı olmayan metin bulunmaktadır. Bu bulgu bize devamı olmayan metinlerin Türkçe ders kitaplarına rastgele ve yazarın inisiyatifinde kullanıldığını düşündürmektedir.

PISA'da *metin türü* kategorisinde metnin “betimleme, hikâye, açıklama, yönerge, tartışma, etkileşim” gibi anlatım özelliklerine göre değerlendirme yapılmaktadır. Tablo 3'e bakıldığında tüm sınıf düzeylerinde en fazla yer alan metin türünün “hikâye” olduğu görülmektedir. Hikâye türüne en fazla 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer verilmiştir (n=13). En az ise 7. sınıf ders kitabında yer verilmiştir (n= 8).

Hikâye türünü sırasıyla açıklama, betimleme ve tartışma türü takip etmiştir. Tüm sınıf düzeylerinde “yönerge ve etkileşim” türündeki metinlere hiç yer verilmemiştir. Yönerge türündeki metinler neyin nasıl yapılacağını açıklayan kullanım kılavuzları veya adım adım ilerlemeye dayalı metinlerdir. Etkileşim türündeki metinler ise okuyucuyu etkileşime yönlendiren “mektup, davetiye, e-posta, tebligat, mesajlaşma” gibi metinlerdir. Bu metin türlerinin ders kitaplarında hiç yer almaması Türkçe ders kitaplarında günlük hayatta sıklıkla karşılaşılan gerçek hayat durumlarını yansıtan metinlere yer vermediğini göstermektedir.

2. PISA’da yer alan bilişsel süreçler okuyucuların bir metni okurken aktif olarak işleteceği “akıcı okuma, bilgiye ulaşma, anlama, değerlendirme ve derinlemesine düşünme” şeklindedir. Bilişsel süreçlere ilişkin veriler için metin sonunda yer alan anlama / değerlendirme soruları analiz edilmiştir. Tablo 4’te PISA’daki bilişsel süreçlerin Türkçe ders kitaplarındaki dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 4: PISA’daki Bilişsel Süreçlerin Türkçe Ders Kitaplarındaki Dağılımı

Bilişsel alanlar	Alt alanlar	Sınıf Düzeyi				Toplam
		5	6	7	8	
Akıcı okuma		0	0	0	0	0
Bilgiye ulaşma	Bilgileri tarama ve bulma	66	37	38	56	197
	İlgili metinleri arama ve seçme	0	0	0	0	0
Anlama	Gerçek anlamı anlama	13	72	44	63	192
	Çıkarımları birleştirme ve çıkarımlar yapma	17	45	11	8	81
Değerlendirme ve Derinlemesine Düşünme	Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme	2	0	1	0	3
	Metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme	4	4	3	0	11
	Uyuşmazlıkları belirleme ve üstesinden gelme	2	0	0	0	2
Toplam		104	158	96	127	

Tablo 4’e bakıldığında “akıcı okuma” sürecine hiçbir sınıf düzeyinde yer verilmediği görülmektedir. PISA’da akıcı okuma sürecini işletmek için öğrencilere kısa ve basit yapıları cümleler verilip bunların anlamlı olup olmadığı sorulmuştur. Türkçe ders kitaplarında anlamaya yönelik mantık sorusu yer almamaktadır. Bilgiye ulaşma, anlama, değerlendirme ve derinlemesine düşünme süreçlerinden ise her sınıf düzeyinde en fazla alt düzey bir okuma becerisi olan bilgiye ulaşma becerisine yer verildiği; metni anlamamanın ötesine geçerek üst düzey okuma yapmayı gerektiren değerlendirme yapma ve derinlemesine düşünme becerisine çok az yer verildiği görülmüştür.

Bilgiye ulaşma kategorisinde bilgileri tarama ve bulma süreci en fazla 5. sınıf (f=66) düzeyinde işletilmiştir. 6 (f=37) ve 7. sınıflarda (f=38) bilgileri tarama ve bulma sürecini ilgilendiren soruların sayısı 5. Sınıf düzeyine göre azalırken bu türden soruların 8. sınıf düzeyinde (f=56) tekrar artış gösterdiği görülmektedir. Türkçe ders kitaplarında bilgiye ulaşma kategorisinde yer alan “ilgili metinleri arama ve seçme” süreciyle ilgili soru tipine rastlanmamıştır. Bu süreç etkileşim gerektiren metin türleriyle alakalıdır. Türkçe ders kitaplarında etkileşim gerektiren metin türü yer almadığı için buna yönelik soru tipinin de yer almadığı söylenebilir.

Anlama kategorisinde kısa paragraflar arasında var olan bilgileri bulmaya yönelik “gerçek anlamı anlama süreci” ne yani basit ve kolay denilebilecek bir anlamaya her sınıf düzeyinde daha fazla yer verilmiştir. “Gerçek anlamı anlama” sürecine en fazla sırasıyla 6. sınıflarda (f=72), 8. sınıflarda (f=63), 7. sınıflarda (f=44) ve en az 5. sınıflarda (f=13) yer verilmiştir. Uzun bir metinden çıkarım yapmayı, farklı metinler arasındaki ilişkileri anlamaya yönelik daha üst düzey bir anlama gerektiren “çıkarımları birleştirme ve çıkarımlar yapma” sürecine ise en fazla 6. sınıflarda yer verilmiştir (f=45). Diğer sınıf düzeylerinde (5/f=17; 7/f=11; 8/f=8) ise birbirine yakın sayıda ve 6. sınıflardan çok daha az yer verilmiştir.

“Değerlendirme ve derinlemesine düşünme” kategorisinde öğrencilerden metinlerdeki gerçek anlamın ya da metne dayalı çıkarımların ötesine geçerek ve önceki bilgilerden de yararlanarak değerlendirmeler yapması beklenir. Bu kategori PISA’daki en üst düzeydeki bilişsel süreçtir. Türkçe ders kitapları incelendiğinde tüm sınıf düzeylerinde bu kategoride oldukça az sayıda soruya yer verildiği görülmektedir. 8. sınıf Türkçe ders kitabında bu kategoride yer alan soru tiplerine yer verilmediği görülmektedir. *Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme* alanında 6. sınıf ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında hiç yer verilmemiştir. *Uyumsuzlukları belirleme ve üstesinden gelme* alanında ise 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında hiç yer verilmemiştir.

Tablo 4’teki bulguların hepsi birlikte değerlendirildiğinde PISA’daki bilişsel alan süreçlerinden en fazla anlama düzeyindeki bilişsel süreçlere yer verildiği (f=273) görülmüştür. Anlama düzeyinde metinde açıkça bulunan bilgileri yorumlamaya yönelik sorulara yani basit anlamaya daha fazla yer verilmiştir. En az (f=16) ise PISA’daki okuma becerilerinde asıl hedef olan “değerlendirme ve derinlemesine düşünme” alanına yer verildiği görülmektedir. Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu anlama / değerlendirme sorularına bakıldığında ortaokul düzeyindeki tüm ders kitaplarının üst düzey okuma performansını gerçekleştirecek şekilde hazırlanmadığı görülmektedir. Özellikle bu alanda 8. sınıf düzeyinde soruların yer almaması Türkçe ders kitapları için hazırlanan soruların artan sınıf seviyesine göre bilişsel alan süreçlerine uygun bir dağılım göstermediğini göstermektedir.

3. araştırma sorusuna cevap aramak için Türkçe ders kitaplarında okuduğunu anlamayla ilgili -metin sonu anlama soruları dışında kalan- etkinlikler incelenmiş ve bu etkinliklerde hangi soru tipleri üzerinde durulduğuna bakılmıştır. PISA’daki soru tipleri “öğrencinin seçim yaptığı sorular ve cevabını kendisinin yapılandığı sorular” olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Tablo 5’te PISA’daki soru tiplerinin Türkçe ders kitaplarındaki dağılımına bakılmıştır.

Tablo 5: PISA’daki Soru Tiplerinin Türkçe Ders Kitaplarındaki Dağılımı

			5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	Toplam
Sorular	Seçim yapılan sorular	Evet / hayır	0	0	0	0	0
		Doğru / yanlış	0	0	0		4
		Çoktan seçmeli	15	0	0	0	15
	Cevabını öğrencinin yapılandığı sorular	Açık uçlu sorular	4	3	2	4	13
		Kapalı uçlu sorular	25	4	10	4	43
		Kısa cevaplı	24	16	30	31	101
	Toplam		68	23	42	43	

Tablo 5’e bakıldığında Türkçe ders kitaplarında seçim yapılan sorulara göre (evet / hayır, doğru / yanlış, çoktan seçmeli) cevabının öğrencinin kendisinin yapılandığı sorulara daha fazla yer verildiği görülmektedir. Seçim yapılan soru tiplerinde 5. sınıf düzeyinde en fazla çoktan seçmeli (f=15) olarak yer verildiği görülmüştür. Doğru / yanlış sorularına (f=4) ise 8. sınıf düzeyinde yer verilmiştir. 6 ve 7. sınıf düzeyinde seçim yapılan soru tiplerine yer verilmemiştir.

Cevabını öğrencinin yapılandığı sorularda ise kapalı uçlu / kısa cevaplı sorulara açık uçlu sorulardan daha fazla yer verildiği görülmektedir. Açık uçlu sorulara her sınıf düzeyinde az sayıda da olsa yer verildiği görülmektedir.

Türkçe ders kitaplarında tüm sınıf düzeylerinde PISA’da yer alan soru tiplerinden en fazla kısa cevaplı soruların (f=101) yer aldığı etkinliklere yer verilmiştir. Kısa cevaplı sorular

öğrencinin cevabı kendi yapılandığı ancak kapalı uçlu sorulara nazaran sınırlı da olsa birkaç tane farklı cevap verebileceği sorulardır. Tablo 5'teki bulgular birlikte değerlendirildiğinde Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlamaya yönelik etkinliklerdeki soru tiplerinin öğrencilerin basit düzeydeki bilişsel süreçlerini harekete geçirdiği, ders kitaplarında üst düzey düşünme / değerlendirme performansı gerektiren soru tiplerine yer verilmediği görülmektedir.

3. Sonuç ve Tartışma

Birinci araştırma sorusundan elde edilen sonuçları özetlemek gerekirse Türkçe ders kitaplarında daha çok tek kaynaklı, devamı olan ve öyküleyici metin türünde kurguya dayalı metinlere yer verildiği görülmüştür. Yani ders kitabındaki tür dağılımında metindeki anlatım özellikleri ön plana çıkmaktadır. Önceki çalışmalarda da Türkçe ders kitaplarında daha çok devamı olan (Önceki çalışmalarda bu ifade yerine *sürekli metin tipi* ifadesi kullanılmıştır.) ve öyküleyici metin türüne yer verildiği belirtilmiştir (İnce, 2016). Coşkun'un (2013) 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarını PISA ölçütlerine göre değerlendirdiği çalışmasında, ders kitaplarında daha çok kurmaca özelliğe sahip kişisel metinlerin yer aldığı; öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri metin türlerine çok az yer verildiği ve metinlerin öğrencileri düşünmeye sevk edecek yapıda olmadığı belirtilmiştir. İnce ve Gözütok'un çalışmasında (2017) da Türkçe ders kitaplarında metin çeşitliliğinin Türkçe Öğretim Programlarında belirtildiği gibi sağlanamadığı ve genellikle ders kitaplarında öyküleyici türde metinlerin yer aldığı belirtilmiştir. Grafik, tablo gibi devamı olmayan metin türlerine ve yönerge türündeki metinlere yer verilmediği belirtilmiştir. Bu çalışmada da önceli çalışmalarda benzer sonuçlar elde edilmiş ve son yapılan PISA sınavının yapıldığı tarihte geçerli olan Türkçe Öğretim Programı'nda (2019, s. 17) farklı metin türlerine yer verilse de ders kitaplarında bu metin türlerine çok az yer verildiği ya da hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Örneğin klasik türler dışında kalan e-posta, liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler, blog ve sosyal medya mesajları gibi belirtilen türlerden sadece grafik türüne ders kitaplarının etkinlik bölümünde en fazla bir iki kere yer verilmiştir. Coşkun (2013) yeni neslin dijital medya ile iç içe yetiştiğini dolayısıyla bu durumun onların okuma biçimlerine de etki edebileceğini belirterek yeni nesil dijital metinlere ve metin sunumlarına ders kitaplarında yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ancak programda her ne kadar çevrimiçi okuma bağlamlarına yer verilmiş olsa da ders kitaplarında çevrimiçi okuma anlayışı ve stratejilerini öğretmeye dayalı bir etkinlik bulunmamaktadır. İrlanda, okuma performansı OECD ülkelerinin üzerinde olan bir ülke olarak okuma okuryazarlığı performansını daha da iyileştirmek için bazı stratejik önerilerde bulunurken farklı bilişsel süreçleri harekete geçirecek dijital metinleri ve farklı türleri okumaya vurgu yapmıştır (Shiel vd. 2022, s. 147).

Farklı türdeki materyalleri okumanın, okuma anlayışıyla farklı ilişkileri olduğu varsayılabilir, çünkü metin türleri, örneğin metnin uzunluğuna ve kalitesine bağlı olarak okuyucudan talep ettikleri işleme düzeylerinde farklılık gösterir. Belli metin türlerinde okuma alışkanlığı olanların okuma performanslarını inceleyen araştırmalarda bağlamanın basılı, çevrimiçi veya dijital formatta sunulmasından ziyade materyalin türünün / uzunluğunun önemli olduğu belirtilmiştir (Ulvinen vd. 2024, s. 2). Okuma performansına etki eden birçok değişken vardır. Okuma materyalinin türü, cinsiyet ve öğrenci ilgisinden kaynaklanan olumsuzlukları en aza indirerek okullarda eşitlikçi bir okuma performansı oluşturulmasına yardımcı olabilir. Bundan dolayı Türkçe ders kitaplarında PISA tabanlı farklı metin türlerine yer verilmesi, öğretmenlerin hangi metin türlerinde nasıl bir okuma yapılacağına dair öğrencileri yönlendirmesi, derslerde ve sınavlarda ders kitabından bağımsız olarak farklı metin türlerine yer vermesi, öğrencileri boş

zamanlarını değerlendirmek için kurgusal metinler kadar diğer metinlere de yönlendirmesi, tablo veya grafiklerle hazırlanan metinlerin okul ödevi olarak teşvik edilmesi öğrencilerin farklı türleri tanıması ve bu türlerdeki okuma görevlerini yerine getirebilecek üst düzey okuma performansı açısından önemlidir.

2. araştırma sorusundan elde edilen sonuçlara bakıldığında Türkçe ders kitaplarında metni anlamak ve değerlendirmek için hazırlanan metin sonu sorularının tüm sınıf düzeylerinde bilgiyi tarama ve bulma ile gerçek anlamı anlama seviyesinde yoğunlaştığı görülmüştür. PISA ölçütlerine göre bu seviyedeki öğrenciler metinde açıkça belirtilen kelime ya da kelime grubu hâlindeki cevapları bulabilir ve metindeki kısa paragraflarda açık veya basit düzeyde örtük olarak cevabı bulunan soruları cevaplayabilir. Bu türden sorular metni yüzeysel anlamaya yönelik basit bilişsel süreçleri işler. Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularını ve ulusal sınavlarda sorulan soruları inceleyen birçok çalışmada da soruların alt düzey bilişsel becerilere yönelik olduğu belirtilmiştir (Aktaş, 2022; Batur vd. 2019; Benzer, 2019, s. 98; Bozkurt, 2016; Sallabaş & Yılmaz, 2020; Tuzlukaya, 2019, s. 97; Yıldırım Suna & Benzer, 2023). Türkçe ve okuma öğretimiyle ilgili programlarla PISA'daki okuryazarlık becerisini karşılaştıran çalışmalarda da programlarda yer alan kazanımların alt düzey okuma süreçlerini işletmeye yönelik olduğu dolayısıyla programdaki okuduğunu anlama becerisiyle PISA'daki üst düzey okuma performansının örtüşmediği belirtilmiştir (Batur & Ulutaş, 2013; Temizyürek & İnce, 2019). PISA, öğrencilerin okuma performansını farklı süreçleri, metinleri içeren sorular aracılığıyla değerlendirir (OECD, 2023b, s. 15). Türk öğrencilerin PISA sınavındaki bilişsel alan yeterlik düzeyi genel olarak 2 seviyesindedir. Türkçe ders kitaplarında yer alan bilişsel süreçler kategorisindeki soruların da genel olarak 1 ve 2 seviyesinde olduğu bu anlamda Türkçe ders kitaplarındaki soru tipleriyle öğrencilerin PISA'dan elde ettikleri sonuçların birbirine paralel olduğunu görmek metne dayalı sorgulamanın düşük seviyede yapıldığını ve dolayısıyla öğrencilerin üst düzey bilişsel alanları yansıtan soruları nasıl cevaplayacaklarına dair bir süreçten geçemediklerini göstermektedir.

Hazırlanan soruların çoğunlukla basit anlama sorularından oluşmasında farklı etkenler olsa da kullanılan metin türünün de bunda önemli bir etken olduğu söylenebilir. Türkçe ders kitaplarında sürekli olarak benzer tür ve tipteki (tek kaynaklı, devamı olan ve öyküleyici-açıklayıcı türde) metinlere yer verilmesi öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşacakları türlere karşı hangi stratejileri geliştireceklerini ve konuyla ilgili bir yoruma veya değerlendirmeye nasıl varacaklarını zorlaştırmaktadır. Benzer'in (2019, s. 104) çalışmasında ders kitaplarında bulunan üst düzey düşünme sorularının genellikle metinden bağımsız sorulardan oluştuğu belirtilmiştir. Böyle bir durum ise PISA'daki okuma okuryazarlığının amaç ve hedefleriyle örtüşmemektedir. PISA'da öğrencilerin amaçlarına ulaşmak için metni anlama, kullanma, değerlendirme, üzerinde düşünme ve metinle etkileşim kurma becerisini geliştirmek amaçlanır. (OECD, 2023b, s. 15). Bunun için okuduğunu anlama performansı bir metin üzerinden işletilen alt ve üst düzey bilişsel süreçlerle birlikte ilerler. PISA'da yer alan metin türleri işletilen bilişsel süreçler ve kullanılan sorular açısından belirleyicidir (Shiel vd. 2022, s. 5). Temel okuma süreçlerinin ötesine geçerek farklı bilişsel okuma süreçlerinden bahsedebilmek için farklı süreçteki, formattaki ve durumdaki metinleri kullanmak gereklidir (OECD, 2023b, s. 15). Eğer okuma eğitiminde kullanılan metin türü ve tipi önemli bir etken olmasaydı öğrencilerin belli konularda ön bilgileri oluşturulduktan sonra çok iyi sorular hazırlanır ve onlardan bu soruları cevaplamaları istenirdi. Bu soruları cevaplayan öğrencilerin de üst düzey düşünme becerilerine sahip olduğu varsayıldı. Okuma eğitiminin hedeflerinden biri öğrencilerde üst düzey düşünme süreçlerini işletecek eleştirel bir

okuma anlayışına sahip olmalarıdır. Öğrencilerin anlamı yapılandırarak bir değerlendirmeye varabilmeleri için hem alt hem de üst düzey bilişsel soruların metne dayalı olarak hazırlanmasının onların düşünme biçimlerinin şekillenmesinde etkili olacağı söylenebilir. Türkçe ders kitaplarında ise sadece alt bilişsel süreçleri işleten sorular üzerine yoğunlaşılması öğrencilerin üst düzey bilişsel süreçleri işletememelerine neden olmaktadır.

3. araştırma sorusunu cevaplamak için mevcut çalışmada okuma becerisiyle ilgili metni anlama ve değerlendirme sorularının dışında kalan okuma etkinlikleri incelenmiştir. Bu etkinliklerde Türkçe ders kitaplarındaki soru türlerine bakıldığında tüm sınıf düzeylerinde en fazla cevabı öğrencinin yapılandığı kısa cevaplı sorulara yer verildiği, açık uçlu sorulara ise çok az yer verildiği görülmüştür. Açık uçlu sorular öğrencinin farklı alanlardaki bilgilerinden faydalanarak birden fazla farklı bakış açısıyla birden fazla cevap verebileceği sorulardır. Bu türden sorular metnin ötesine geçerek öğrencileri derinlemesine düşünmeye sevk edebilir. Cevabı öğrencinin yapılandığı sorular ise her ne kadar öğrenci cevabı kendi veriyor olsa da verilen cevapların metne bağlı olduğu ve bir iki cevapla sınırlı olduğu sorulardır. Bu tür sorulardaki asıl amaç öğrencinin bilgiyi / anlatıyı kavrayıp kavrayamadığını anlayabilmektir. Metindeki bilgiyi / anlamı bulma ve kendi cümleleriyle ifade etme şeklinde gerçekleştiği için basit bilişsel beceriler gerektirir. 3. araştırma sorusundan elde edilen bu bulgu 2. araştırma sorusundan elde edilen okuma sonrası soruların genellikle 2. düzeyde yoğunlaştığı sonucuyla benzerdir. Bu durum da sorular haricindeki bağımsız etkinliklerin de PISA'daki üst düzey okuma süreçleriyle örtüşmediğini göstermektedir. Dilekçi'nin (2023) PISA'daki soruları öğrenci görüşlerine göre incelediği çalışmasında öğrenciler, PISA'da yer alan okuma sorularının akıl yürütme ve mantığa dayalı sorular olduğunu ancak okuma derslerinde karşılaştıkları soruların bilişsel alan düzeyinin bu sorulara göre düşük kaldığını belirtmişlerdir. Ayrıca derslerdeki soru tiplerinin tekdüze olduğunu PISA'da ise soru biçiminin farklılık gösterdiğini belirterek. PISA'da yer alan açık uçlu soruları cevaplamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir (Dilekçi, 2023, s. 1294). Öğrencilerin bu türden sorularda yetersiz kalmalarının temel sebeplerinden biri çalışmada da belirtildiği gibi eğitim-öğretim sürecinde bu türden sorularla karşılaşmıyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Türkçe ders kitaplarında bu türden etkinliklere yer verilmemesi, ulusal ve okul değerlendirme sistemlerinde çoğunlukla hazırlanması ve değerlendirilmesi daha kolay olduğu için çoktan seçmeli sınavlara ağırlık verilmesi öğrencilerin bu türden sorulardaki başarısızlığının sebebi olabilir. Bozkurt (2016) da çalışmasında öğrencilerin üst düzey bilişsel işlemler gerektiren açık uçlu soruları yanıtlamada OECD'nin altında bir ortalamaya sahip olduklarını belirtmiştir.

Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorular dışında kalan etkinlikler genellikle ana fikri bulma, konuya farklı başlık seçme, metin unsurlarını kavramaya yönelik etkinliklerdir. Bu da bize Türkçe ders kitaplarında yer alan soruların kapsamının sınırlı olduğunu göstermektedir. Hâlbuki etkinlikler hazırlanırken temaya, metnin ana fikrine ya da metinde verilen bir olay veya fikri derinleştirmeye yönelik çok farklı metin türlerinden, tiplerinden ve ölçütlerinden yararlanılarak öğrencileri düşünmeye sevk eden etkinlikler hazırlanabilir.

Özaslan'ın (2019) çalışmasında 8. sınıf öğrencilerine uygulanan 8 haftalık okuma eğitiminde PISA'daki örneklerle uygun olarak sürekli, süreksiz, karışık ve çoklu metinler kullanılmıştır. Süreçte bu metinlerden hareketle öğrencilere yine PISA'daki "bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama, bilgileri bir araya getirme ve yorumlama, kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme bilişsel süreçleri yansıtan çoktan seçmeli, açık uçlu, kapalı uçlu ve kısa yanıtlı sorular sormuşlardır. Sonuç olarak farklı bilişsel süreçleri harekete geçiren soruların ve farklı

metinlerin kullanılmasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Türkçe ders kitapları için hazırlanan etkinliklerde de PISA tabanlı okuma materyalleri kullanmak öğrencilerin okuma performanslarına olumlu etki edebilir. Böyle bir yaklaşım öğrencilerin farklı metin ve soru tiplerine ve bilişsel süreçlere alışmalarına, farklı metin türlerine özgü stratejiler geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Sonuç olarak temel okuma süreçlerinin ötesine geçerek farklı bilişsel okuma süreçlerinden bahsedebilmek için farklı süreçteki, formattaki ve durumdaki metinleri kullanmak gereklidir (OECD, 2023b, s. 15). Doğrudan raporlanmasa da PISA okuma okuryazarlığı çerçevesinde yer alan metin türleri; bilişsel süreçler ve sorulardan oluşan öğeler arasında iyi bir denge sağlamaktadır (Shiel vd. 2022, s. 5). Bu yaklaşım bir bakıma PISA'daki bilişsel süreçleri karşılayan soru düzeyleriyle kullanılan metinlerin doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bilişsel süreçleri yansıtan sorular ve etkinlikler metne bağlı olarak yapılacağından ana dili derslerinde farklı görünüm, durum, biçim ve türdeki amaca uygun metinlere yer verilmelidir. Türkçe ders kitapları metin odaklı etkinlik yaklaşımına göre hazırlanmıştır. Bundan dolayı öğrencilerden okumada üst performans göstermeleri bekleniyorsa ders kitaplarına Türkçe öğretim programında belirtilen anlama, yorumlama, analiz etme, değerlendirme, eleştirme gibi becerileri işletecek türden PISA tabanlı metinlerin seçilmesi ve bu becerilerin somutlaştırmasına olanak veren soruların / etkinliklerin metinle bağlantılı olarak hazırlanması yerinde olacaktır.

4. Öneriler

Öğrencilerin okuma gelişimini desteklemek, okuma motivasyonunu sağlamak, kız ve erkek öğrenciler arasındaki cinsiyet ve ilgi farklarını en aza indirerek öğrencilerin okuma performansına katkı sağlamak için ders kitaplarında seviyeye uygun PISA tabanlı okuma materyalleri kullanılabilir. Yerel bağlamda hazırlanan farklı içeriklerle öğrencilerin farklı metin türlerine ve dolayısıyla metne bağlı sorulara / etkinliklere aşina olması sağlanabilir. PISA'da başarılı olan ülkelerin okuryazarlık eğitim politikaları dikkatlice incelenerek okullara, öğretmenlere ve ders kitabı yazarlarına okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi hususunda eğitim desteği sağlanabilir.

Kaynaklar

- Aktaş, E. (2022). 2018-2021 LGS Türkçe sorularının PISA okuma yeterlik düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(1), 258-276. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2323492>
- Altun, K. (2021). 8. Sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının PISA düzeylerine ve yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/318527>
- Batur, Z. ve Ulutaş, M. (2013). Pisa ile Türkçe Öğretim Programındaki okuduğunu anlama kazanımlarının örtüşme düzeylerinin incelenmesi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1549-1563.
- Batur, Z., Ulutaş, M. ve Beyret, T. N. (2019). 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 595-615.

- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109. [Doi:10.35233/oyea.659740](https://doi.org/10.35233/oyea.659740)
- Boz, İ. ve Ulusoy, M. (2020). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi ve rutin olmayan problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 13-24. [Doi:10.15659/ankad.v4i1.72](https://doi.org/10.15659/ankad.v4i1.72)
- Bozkurt, B. Ü., Uzun, G. L. & Yanghee, L. E. E. (2019). Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının karşılaştırılması: PISA 2009 sonuçlarına dönük bir tartışma. *International Journal of Language Academy*, 3(9), 295-313. [Doi:10.18033/ijla.327](https://doi.org/10.18033/ijla.327)
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’ de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 1673-1686.
- Calp, M. ve Kalkan, M. (2022). Liselere geçiş sınavı Türkçe sorularının PISA okuma becerileri yeterlilik düzeyleriyle uyumluluk durumu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(4), 880-901. [Doi:10.16916/aded.1151295](https://doi.org/10.16916/aded.1151295)
- Coşkun, D. Y. (2013). Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(26), 22-43.
- Çiçek, S. ve Dilekçi, A. (2022). LGS Türkçe sorularının PISA okuma ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1535-1553. [Doi:10.17152/gefad.977568](https://doi.org/10.17152/gefad.977568)
- Dilekçi, A. (2023). Türk öğrencilerin PISA deneyimi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1285-1310. [Doi:10.29299/kefad.1155890](https://doi.org/10.29299/kefad.1155890)
- Durgun, E. ve Önder, İ. (2019). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri başarıları ile okuduğunu anlama, grafik okuma ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Journal of Individual Differences in Education*, 1(1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/724818>
- Frones, T. S., Rasmusson, M. & Bremholm, J. (2020). Equity and diversity in reading comprehension a case study of PISA 2000-2018. T. S. Frønes et al. (eds.). *Equity, Equality and Diversity in the Nordic Model of Education* içinde (ss. 305-335). [Doi:10.1007/978-3-030-61648-9_12](https://doi.org/10.1007/978-3-030-61648-9_12)
- Güneş, F. (2013) Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12. [Doi.org/10.16916/aded.16014](https://doi.org/10.16916/aded.16014)
- Hopfenbeck, T. N., Lenkeit, J., El Masri, Y., Cantrell, K., Ryan, J. & Baird, J. A. (2018). Lessons learned from PISA: A systematic review of peer-reviewed articles on the programme for international student assessment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), 333-353. [Doi:10.1080/00313831.2016.1258726](https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258726)
- İnce, M. (2016). *Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının uluslararası öğrenci değerlendirme programında (PISA) yoklanan “okuma becerileri” açısından analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İnce, M. & Gözütok, F. D. (2018). Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının uluslararası öğrenci değerlendirme programında (PISA) yoklanan okuma becerileri açısından analizi (Zonguldak örneği). *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1613-1621. [Doi:10.24106/kefdergi.2186](https://doi.org/10.24106/kefdergi.2186)
- İnce, M. & Gözütok, D. (2017). Türkçe 6, 7, 8. sınıf ders kitaplarının PISA okuma becerilerine göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(33), 213-225. [Doi:10.7827/TurkishStudies.12782](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12782)

- İşeri, K. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitabının ilköğretim Türkçe programının amaçlarına uygunluğunun değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 136, 58-74. [Doi:10.1501/Dilder_00000000072](https://doi.org/10.1501/Dilder_00000000072)
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. bs.). Ankara: Nobel
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading research quarterly*, 45(2), 230-251. [Doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4](https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4)
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB.
- MEB (2022). *Öğretmenlerin ders kitabı kullanımı ile ilgili sonuç raporu*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/27131608_derskitabi_arastirmaraporu.pdf
- MEB (2023). *2022 PISA Türkiye raporu*. https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/21120745_26152640_pisa2022_rapor.pdf
- MEB (2023). *Tebliğler Dergisi*. 86(2783). 1-105. <http://tebligler.meb.gov.tr>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan Trans. Ed.). Nobel.
- Mutlu, H. H. & Yurt, E. E. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin öğrenme alanlarına dağılımının incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 469-474. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/867247>
- OECD (2023a). *PISA 2022 results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, PISA, OECD Publishing, Paris. [Doi:/10.1787/a97db61c-en](https://doi.org/10.1787/a97db61c-en).
- OECD (2023b). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*, PISA. OECD Publishing, Paris. [Doi:10.1787/dfe0bf9c-en](https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en).
- Özaslan, A. (2019). *Çeşitli metin biçimleri ve farklı bilişsel düzeylere yönelik sorularla yapılandırılmış okuma eğitiminin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sallabaş, M. E. ve Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabında bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596. [Doi:10.16916/aded.679933](https://doi.org/10.16916/aded.679933)
- Shiel, G., McHugh, G., Denner, S., Delaney, M., Cosgrove, J. & McKeown, C. (2022). Reading literacy in Ireland in PISA 2018: Performance, policy and practice. *Educational Research Centre*. https://www.erc.ie/wp-content/uploads/2022/05/20-ERC-Reading-Literacy-PISA-2018-Report_A4_Digital-2-FINAL.pdf.
- Sirén, M. & Sulkunen, S. (2023). Critical literacy in the PISA 2018 reading literacy assessment, *Scandinavian Journal of Educational Research*. [Doi:10.1080/00313831.2023.2287458](https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2287458)
- Temizyürek, F. & İnce, V. (2019). Okuma becerileri dersi kazanımları ile PISA okuma becerilerine ait düzeylerin içerik açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 73(3). [Doi:10.18033/ijla.25823](https://doi.org/10.18033/ijla.25823)
- Tuzlukaya, S. (2019). 8. Sınıf Türkçe dersi merkezi sınav sorularının PISA okuma becerileri yeterlilikleri açısından incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 5(1), 92-100. [Doi:1034137/jilses.505073](https://doi.org/10.1034137/jilses.505073)

- Ulvinen, E., Psyridou, M., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M. & Torppa, M. (2024). Developmental leisure reading profiles and their association with reading skills across Grades 1–9. *Learning and Individual Differences*, 109, 102387. [Doi:10.1016/j.lindif.2023.102387](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102387)
- Ünal, F. T., & Yeğen, Ü. (2013). Türkçe öğretmenlerinin okuma yöntem-tekniklerini ve araç-gereçlerini kullanma durumları. *Electronic Turkish Studies*. 8(4). 1351-1365. https://arastirmax.com/tr/system/files/1066/1719004198_77topcuogluunalfulya-vd-edb-1351-1365.pdf
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım Suna Z. ve Benzer, A. (2023). 2022 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri yeterlilik düzeyleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(4), 1738-1754.
- Yorgancı, O. K. & Harmankaya, M. Ö. (2023). PISA okuma yeterlilikleri çerçevesinde LGS Türkçe soruları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 951-974. [Doi:10.16916/aded.1343184](https://doi.org/10.16916/aded.1343184)

Extended Abstract

In PISA, reading literacy skills are addressed in three dimensions: “text types/genres, cognitive processes and questions”. The PISA 2022 concept of reading literacy focuses on students' ability to use their knowledge and skills to analyse, reason and communicate effectively. It also emphasises their ability to define, interpret and solve problems in a variety of subject areas. High-level reading literacy, as defined by PISA, involves questioning, analysing and evaluating. The PISA results assess not only students' competence in reading but also their performance in solving complex problems, communicating effectively and thinking critically. The Turkish language education programme (MEB, 2019) aims to produce individuals who are compatible with their society, have advanced communication skills, can use language functionally in real life, and have advanced high-level thinking skills such as problem-solving and critical thinking. Consequently, the results serve as feedback on how well the education system and/or curriculum prepares students to tackle real-life problems (MEB, 2023, p. 10).

This study aims to analyze the types of texts, reading activities, and questions in Turkish middle school textbooks (5th-8th grades) concerning reading skills. This analysis used the three-dimensional reading skills assessment framework presented in PISA. Previous studies have mainly focused on the cognitive levels of the questions in 8th-grade textbooks. However, this study seeks to provide a holistic evaluation of reading skills in textbooks across different grade levels to improve reading education. By integrating high-level reading skills with the curriculum content, the study aims to make these skills more permanent. This study differs from previous ones as it takes a comparative and comprehensive approach to evaluating the content of textbooks. The key questions that this study aims to answer are:

1. When the text types/genres in middle school Turkish textbooks (5th-8th grades) are evaluated according to the text types/genres in the PISA reading literacy criteria, what is the distribution of text types in the textbooks?
2. When the post-reading questions in middle school Turkish textbooks (5th-8th grades) are evaluated according to the cognitive processes in the PISA reading literacy criteria, what is the distribution of post-reading questions in the textbooks?
3. When the reading activities in middle school Turkish textbooks (5th-8th grades) are evaluated according to the PISA reading literacy criteria question types, what is the distribution of question types in the reading activities in the textbooks?

Document review, one of the qualitative research methods, was used in this study. Document review can be used both as a research design and as a data collection technique according to the nature of the research (Yıldırım&Şimşek, 2013, p. 217).

The subject of the study is the text, post-text questions, and text-related comprehension activities in the Turkish textbooks that were decided to be taught in secondary schools (5th-8th grades) in the 2023-2024 academic year. Document review steps were followed during the data collection process. Both

descriptive analysis and content analysis were used in the analysis process. Expert opinion was consulted to ensure validity (Merriam, 2018, p. 205). To ensure reliability, the consistency coefficient of Miles and Huberman (1994 cited in Baltacı, p. 8) was calculated and the reliability was found to be 88% (reliability=consensus/[consensus+disagreement]*100, 843/[843+112]*100).

As a result, it was seen that continuous, single-source and narrative text types were frequently included as text types in all grade levels. Digital, multi-source, interaction and instruction-type texts were not included at all. In cognitive processes, information scanning and literal-meaning questions were frequently included in all grade levels. However, evaluation and deep thinking processes were rarely included. The reading fluency process was not included in any textbooks. It was seen that short-answer questions were mostly included in the questions category in all grade levels, while open-ended questions were rarely included.

The PISA reading processes are assessed across various genres and text types (Siren & Sulkinen, 2023, p. 2). To discuss different cognitive reading processes, it is important to use texts in different formats and situations (OECD, 2023b, p. 15). The text types/genres included in the PISA reading literacy framework strike a balance between cognitive processes and elements consisting of questions (Shiel et al. 2022, p. 5). This approach indicates that the question levels corresponding to the cognitive processes in PISA are directly related to the texts used. Since the questions and activities that reflect the cognitive processes are text-dependent, it's important to include appropriate texts with different appearances, situations, formats, and types in the mother tongue classroom. Turkish textbooks have been prepared according to the text-focused activity approach. Therefore, to ensure high performance in reading, it would be suitable to select PISA-based texts that practice the skills specified in the Turkish curriculum, such as comprehension, interpretation, analysis, evaluation, and criticism, and to prepare questions/activities that facilitate the embodiment of these skills concerning the text.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 14/1 2025 s. 192-208, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**ALTIN KÖPRÜ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KİTAPLARINDA SOSYOKÜLTÜREL İÇERİK:
YEMEK UNSURLARI ÖRNEĞİ***

Sibel BARCIN**

Geliş Tarihi: 28 Ekim 2024

Kabul Tarihi: 25 Aralık 2024

Öz

Dil ve kültürün içinde önemli bir yere sahip olan yemek kültürü, dil öğretiminde etkili bir araç olarak yer almaktadır. Yemekle ilgili unsurların dil öğretimine dâhil edilmesi öğrencilerin kültürel bağlamı daha iyi kavramalarını desteklemektedir. Bu araştırmanın amacı, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi tarafından oluşturulan *Altın Köprü Türkçe Öğretim Seti*’nde yer alan yemek öğelerini sosyokültürel yönden incelemek ve bu öğelerin dil öğretimine etkilerini belirlemektir. Araştırmada, yemek kültürünün dil öğretiminde nasıl kullanıldığını tespit etmek hedeflenmektedir. Bu bağlamda yemek öğelerinin kültür aktarımının yanı sıra dil öğrenimine sağladığı katkılar ele alınmaktadır. Tarama modelindeki bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olarak doküman analizi tercih edilmiştir. Bu çerçevede kaynak olarak ders kitapları seçilmiştir. Verilerin elde edilmesinde Okur ve Keskin’in (2013) yabancılarla Türkçe öğretiminde ders kitaplarındaki kültürel öğelerin aktarımını tespitine yönelik belirledikleri ölçütler temel alınmıştır. Toplanan veriler ise içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen içerik analizi sonucunda yemek öğelerine yönelik etkinliklerin en çok A1 ve B1 seviyesindeki ders kitaplarında yer aldığı ve bu etkinliklerin ağırlıklı olarak dinleme becerisine odaklandığı belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar, literatürdeki çalışmaların bulgularıyla karşılaştırılmış ve bu doğrultuda çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Ders kitapları, kültür aktarımı, yemek unsuru.

**THE SOCIOCULTURAL ANALYSIS OF FOOD ELEMENTS IN
ALTIN KÖPRÜ TURKISH LANGUAGE TEACHING BOOKS**

Abstract

Food culture, which has an important place in language and heritage, is an effective tool in language teaching. The inclusion of food-related elements in language teaching supports students to better grasp the cultural context. The aim of this study is to examine the food elements from a sociocultural perspective in the *Altın Köprü Turkish* language teaching set prepared by Kyrgyzstan-Turkey Manas University and to determine the effects of these elements on language teaching. Using document analysis as a qualitative method, textbooks were selected as the primary data source. The data were obtained based on the criteria established by Okur and Keskin (2013) to identify the transmission of cultural elements in textbooks used for teaching

* Bu çalışma, II. Uluslararası Sanat ve Sosyal Bilimler Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**  Öğr. Gör. Dr.; Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, sibel.barcin@manas.edu.kg

Turkish as a foreign language. The collected data were then analyzed through content analysis. As a result of the content analysis, it was determined that the activities related to food elements were mostly found in A1 and B1 level textbooks and these activities mainly focused on listening skills. The results obtained were compared them with the findings of the studies in the literature and various suggestions were presented in this direction.

Keywords: Textbooks, culture transmission, food element.

Giriş

Yemek kültürü, toplumların kimlik ve aidiyet unsurlarından biri olarak geçmişten günümüze taşınan önemli bir mirastır. Yemek sadece bir ihtiyaç olarak görülmez; aynı zamanda kültürel bir ifade biçimi olarak her toplumun kendine özgü kimlik özelliklerini yansıtır. Dil, bu kültür unsurlarının aktarılmasında temel bir araç olup özellikle öğretim materyalleri aracılığıyla öğrencilere kültürel değerlerin aktarımını sağlar.

Sağır'ın ifade ettiği gibi (2012, s. 2676) bireylerin kültürü öğrendiği süreç bir toplumsallaşma süreci olarak tanımlanır ve bu süreçte bireyler, belirli bir kültürel yapı içinde nasıl davranmaları gerektiğini öğrenirler. Bu bağlamda kültür, bir toplumun kimliğini yansıtanın yanında o toplumun tarih boyunca şekillenen yaşam biçimini ve dünya görüşünü de aktarır. Her kültür, kendine özgü yemek alışkanlıkları, giyim-kuşam tarzları ve değerleriyle belirginleşir. Yemek kültürü, günlük yaşamda ve özel günlerde farklı şekillerde ortaya çıkmakla birlikte kuşaktan kuşağa aktarılan önemli bir kültürel miras olarak değerlendirilir. Öğretim yoluyla kültürel değerlerin aktarılması, bireylerin bu kültürü tanımalarını ve içselleştirmelerini sağlar. Özellikle dil öğretimi materyalleri, kültürün somut unsurlarını öğrencilerin hayatlarına dâhil ederek onlara o dili konuşan toplumun değerlerini tanıtabilir. Dinç ve arkadaşlarının (2022, s. 3574) belirttikleri gibi yemek bir toplumun yaşam kültürünü, karakterini ve sosyolojik yapısını yansıtan önemli bir göstergedir. Bu kapsamda kültürün temel unsurlarından biri olarak yemek, o topluma dair güçlü ipuçları sunar. Bir bölgeye özgü yemekler, o bölgenin kendine has özelliklerini öne çıkararak fark yaratmaktadır.

Aydoğdu ve Mızrak (2017, s. 22), beslenmenin yaşamın süreklilik arz eden ve vazgeçilmez bir olgusu olduğunu ifade etmektedirler. Beslenme kültürü, toplumun tüm kesimlerini kapsadığı için toplumsal özellikleri yansıtan veriler sunan bir hazinedir. Bu kapsamda bir toplumun beslenme kültürü ve yeme içme alışkanlıkları, yaşam şekliyle yakından ilgilidir ve her toplumda farklılıklar gösterir (Girgin ve ark., 2017, s. 101). İnsanların en temel gereksinimlerinden birini oluşturan beslenme sisteminin ortaya çıkardığı mutfak kültürüne tarihsel olarak bakıldığında; mutfaklar, toplumların gelenek ve görenekleri, sosyokültürel boyutları, refah durumları gibi etmenlere paralel olarak birbirlerinden farklı gelişim evreleri geçirmişlerdir (Düzgün ve Durlu Özkaya, 2015, s. 42). Yemek yeme ihtiyacının giderilmesi için ön hazırlıkların tamamının yapıldığı, pişirme ve servis işlemlerinin gerçekleştirildiği, gerektiğinde yemeğin yendiği mutfak, Anadolu konutu ve geleneksel Türk evi oluşumunda da etkili olmuştur (Özyılmaz ve ark., 2014, s. 139). Türk mutfak kültürü, özellikle aile bireylerinin bir araya gelerek yemek yedikleri sofralar etrafında toplumsal dayanışmayı güçlendiren bir ögedir. Bu kültürel miras, kuşaktan kuşağa aktarılmakta ve günümüzde de etkisini sürdürmektedir.

Türk mutfak kültürünün geçmişine bakıldığında göçebe insanların, gıda maddelerin bol bulunduğu yerlere göç ettiği görülmektedir. Gıda maddelerinin zor bulunduğu dönemlerde ise

kendi buldukları saklama ve depolama yöntemlerini uygulamışlardır (Önçel, 2015, s. 39). Türk mutfağının zenginlik sebepleri arasında yiyecek ve içecek maddelerinin bolluğu ve çeşitliliğinin yanı sıra Türklerin eski bir tarihe sahip olmaları da sayılabilir (Talas, 2005, s. 276). Genel olarak Anadolu coğrafyasında yaşayan Türklerin yemek kültürünün Merkezi Asya'daki akrabalarından farklılık gösterdiği görülmektedir (Beşirli, 2016, s. 15). Türk boyları, Orta Asya'dan Anadolu'ya göçleri sırasında oluşturmuş oldukları mutfak kültürlerini beraberlerinde taşırlar. Bu yolcuğun sonunda coğrafyanın da etkisiyle tahıl, sebze, meyve ve baharatlarla zenginleşmiş bir Türk mutfağı karşımıza çıkar (Sarıkaya, 2019, s. 320; Ünver Alçay ve ark., 2015, s. 90). Geleneksel Anadolu Mutfak Kültürü yüzlerce hatta binlerce yıllık çabaların sonucu ortaya çıkmıştır. Bu da başlangıçtan itibaren farklı dönemlerde ve zamanlarda gelen birçok topluluğun payı yadsınamaz niteliktedir (Akın ve ark., 2015, s. 46). Türk mutfağı, zaman içinde Anadolu coğrafyasına uyum sağlarken burada yaşayan diğer toplumların mutfak alışkanlıklarıyla da etkileşimde bulunarak kendini geliştirmiştir.

Arlı ve Gümüş (2007, s. 146), Türk mutfağını Türkiye'de yaşayan insanların beslenmesine yönelik yiyecekler ve içecekler, bunların hazırlanma, pişirilme ve korunma yöntemleri, bu işlemler için gereken araç ve gereçler ile yemek yeme adabı ve mutfak etrafında gelişen tüm uygulamalar ve inanışlar olarak tanımlamaktadır. Modern Türk mutfağının beslendiği kaynaklar arasında en önemlilerini; Orta Asya Türk mutfağı, Selçuklu mutfağı ve Osmanlı mutfağı oluşturmaktadır (Demirgöl, 2018, s. 123). Türk toplulukları, tek tek incelendiği zaman birbirinden oldukça farklı yemek kültürlerine sahipmiş gibi görünseler de temelde birçok noktada ortaklıklara sahiptirler (Baldane, 2017, s. 266). Orta Asya döneminde yapıldığı bilinen mantının diğer dönemlerde de görülmesi bu yemeğin mutfak kültüründeki değişmezliğinin göstergesidir (Güldemir, 2014, s. 356). Bu ortak unsurlar, Türk mutfağının zenginliğini ve çeşitliliğini artıran unsurlar arasında yer almaktadır. Geleneksel yemekler, özellikle aile ve toplum içinde sosyal bir bağ kurmanın önemli bir aracı olmuştur; bu da yemek kültürünün paylaşım ve dayanışma yönünü pekiştirmiştir. Her bölgenin kendine özgü malzemeleri ve tarifleri olsa da bazı yemekler Türkiye'nin dört bir yanında benzer şekillerde hazırlanmakta ve tüketilmektedir. Örneğin, kebab çeşitleri, pilav ve dolma gibi yemekler, farklı coğrafyalarda değişik yorumlarla da olsa yaygın olarak sofralarda yer almaktadır.

Türk mutfağı, köklü geçmişinin yanı sıra zengin kültürel unsurları da barındırmaktadır. Her bir yemek kendine özgü malzemeleri, yapım yöntemleri ve sunum şekilleriyle Türk kültürünün değerlerini ve tarihini yansıtır. Bu nedenle Türk mutfağının incelenmesi, dil öğretiminin yanı sıra kültürel öğretimin de önemli bir parçasını oluşturur. Bu bağlamda dil öğretimi, öğrencilerin hem dil becerilerini geliştirmesi hem de Türk kültürünü derinlemesine anlaması açısından büyük bir fırsat sunmaktadır.

Kültür, bir toplumun, tarihi boyunca biriktirdiği dil, din, gelenek, sanat ve hayat tarzı gibi maddi ve manevi değerlerin bütünüdür. Kültürün dil ile güçlü bir ilişkisi vardır ve kültürel varlıklar dil sayesinde aktarılır (Elbir ve Aka, 2015, s. 374). Kültürü oluşturan öğelerin başında din, dil, sanat, tarih, coğrafya, gelenek-görenekler, etik kurallar, ekonomik faaliyetler ve hukuk gelmektedir (Memiş, 2016, s. 608). Toplamların oluşturduğu kültürün bütün öğeleri dilin söz varlığı içinde değer bulmaktadır (Bölükbaş ve Keskin, 2010, s. 222). Kültür tarihi bir süreçte gelişir ve bunu diğer nesillere aktarabilmenin tek yolu dildir, bundan dolayı dil sayesinde kültürün yapısı bozulmaz ve canlılığı korunur (Demir ve Açık, 2011, s. 54).

Byram'a göre (1989, s. 136-139) dil öğrenimi ve kültürel farkındalık birbirinden bağımsız süreçler değildir. Dil öğrenimi öğrencilerin dilsel beceriler kazanmasının yanında kültürlerarası yetkinliklerini de geliştirmeyi hedefler. Bu çerçevede dil öğrenimi ve kültür ilişkisi üç temel bileşenden oluşmaktadır:

1. Kültürel Farkındalık
2. Dil Farkındalığı
3. Kültürel Deneyim

Kültür aktarımı, bir millete ait kültürel özelliklerin yeni nesillere anlatılması, kavratılması ve benimsetilmesidir (Melanlıoğlu, 2008, s. 66). Herhangi bir dilin veya özel olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi, yalnızca bir dil bilgisinin veya günlük konuşma dilinin öylesine bir aktarımı değildir ve böyle görülmemelidir (Tuzcu, 2021, s. 49). Yabancı dil derslerinin öğrenciler tarafından kolayca öğrenilmesi, öğretimin zevkli ve ilgi çekici olabilmesi için öğretilen yabancı dilin kültürüne ait öğelerin aktarımı son derece önemlidir (Er, 2006, s. 4).

Dil öğrenimi dilin yanı sıra kültürel bağlamları da öğrencilerine aktaran önemli bir alan olarak öne çıkar. Kültür aktarımı dil öğretiminin önemli bir unsuru olması sebebiyle literatürde bu konuyla ilgili çok sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür (Akın ve Özenç, 2020; Alyılmaz ve Er, 2016; Alyılmaz ve Er, 2018; Baştürk ve Kılıç, 2022; Çakmak, 2019; Çakmak vd., 2023; Er ve Alyılmaz, 2022; Erdem vd., 2015; Tüm ve Sarkmaz, 2012; Güleç, 2020; İşcan ve Yassıtış, 2018; Kavanoz ve Ökten, 2014; Kutlu, 2015; Morali ve Öner, 2019; Şimşek, 2018; Yılmaz, 2012). Bu çalışmalar incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan kültür unsurlarının incelenmesi ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte yabancılara Türkçe öğretiminde Türk yemek kültürünü inceleyen çok az araştırmaya ulaşılmıştır (Uğureli, 2022). Türk mutfağına dair çalışmaların çoğunlukla yabancıların görüşlerini inceleme, yöresel yemekleri değerlendirme gibi turizm alanındaki araştırma konularına yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın konusu olarak Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi amacıyla hazırlanan Altın Köprü Türkçe öğretim setindeki yemek unsurları seçilmiştir.

1. Yöntem

Bu kısımda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ile verilerin analizi sırasıyla detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

1.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, *Altın Köprü Türkçe Öğretim Seti*'ndeki yemek unsurlarını sosyokültürel açıdan inceleyen nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma; sosyal veya beşeri bir soruna, bireylerin ya da grupların yüklediği anlamları keşfetmek ve anlamak için kullanılır (Creswell, 2014, s. 4). Nitel araştırma yöntemleri konuların derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelenmesini kolaylaştırır (Patton, 2001, s. 14). Araştırma verilerine ulaşmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 189). Bowen ise (2009) araştırma verilerine ulaşmada basılı veya elektronik materyallerin değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesi için kullanılan sistematik bir prosedürü tanımlar. Bu bağlamda araştırmada *Altın Köprü Türkçe Öğretim Seti* doküman olarak ele alınmıştır. Bu çerçevede ders kitaplarını yemek unsurları bakımından incelemek amaçlanmıştır. Doküman analizi kapsamında Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme (Telc, 2013) temel

alınarak Okur ve Keskin'in (2013) belirlediği ölçütler doğrultusunda ders kitaplarında yer alan yemek unsurları sosyokültürel açıdan değerlendirilmiştir.

1.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri kaynaklarını, *Altın Köprü Türkçe Öğretim Seti* oluşturmaktadır. Araştırma verilerine ulaşmak için *Altın Köprü Türkçe Öğretim Seti* yemek unsurları bakımından taranmıştır. Yapılan taramada “yemek adı, lezzet, meyve, kahvaltı, akşam yemeği” şeklinde kavramlar kullanılmıştır. Ders kitaplarındaki yemek unsurlarının dağılımı incelendiğinde, A1 seviyesinde 7, B1 seviyesinde 6 ve B2 seviyesinde 2 yemek unsuruna yönelik etkinlik bulunduğu gözlemlenmiştir. Bununla beraber C1 seviyesinde yemek unsurlarını içeren herhangi bir etkinliğe rastlanmamış; bu seviyede sadece yemek yapmaya ilişkin cümleler tespit edilmiştir. Bu çerçevede etkinliklerde dinleme becerisine daha sık yer verildiği, buna karşılık okuma ve yazma becerilerinin daha az işlendiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda ilgili ders kitaplarında yemek unsurlarının çözümlenmesi için çeşitli ölçütler aşağıda detaylı biçimde gösterilmiştir:

Avrupa Konseyi tarafından oluşturulan Avrupa Dilleri Ortak Çerçevesi başlıklı metinde (Telc, 2013, s. 103-104) bir dilin sosyokültürel özellikleri şu şekilde sıralanmıştır:

- Günlük yaşam (yiyecek-içecekler, yemek zamanları, sofrada adabı, ulusal bayramlar, çalışma saatleri ve uygulamaları, boş zaman etkinlikleri).
- Yaşam şartları (yaşam standartları, barınma olanakları, sosyal yardım düzenlemeleri).
- Kişiler arası ilişkiler (toplumdaki sınıf yapısı ve sınıflar arası ilişkiler, cinsler arası ilişkiler, aile yapısı ve aile bireyleri arasındaki ilişkiler, nesiller arası ilişkiler, iş ortamındaki ilişkiler, toplum ile polis ve resmî görevliler arasındaki ilişkiler, ırk ve toplum ilişkileri, siyasi ve dini gruplar arasındaki ilişkiler).
- Değerler, inanışlar ve tutumlar (sosyal sınıf, meslek grubu, sağlık, bölgesel kültür, güvenlik, kurumlar, gelenek ve sosyal değişim, tarih; özellikle ikonlaşmış tarihi kişi ve olaylar, azınlıklar, ulusal kimlik, ideolojiler, yabancı üniversiteler, yabancı kişiler, sanat, mizah).
- Beden dili (Beden diline hükmeden örf ve âdetlerin bilgisi kullanıcının/öğrenenin sosyokültürel yeteneğinin bir bölümünü oluşturur.).
- Sosyal âdetler (misafir olma ve ağırlamada, dakiklik, hediye, giyecek, yiyecek ve içecekler, davranış ve söyleyiş âdetleri, kalış süresi, vedalaşma).
- Törensel davranışlar (dini tören ve âyinler, doğum, evlilik, ölüm, halka açık gösteri ve törenlerde dinleyici ve seyirci davranışları, kutlamalar, festivaller, danslar, disko, vb.).

Bu bilgilere bakıldığında söz konusu metinde bir dilin sosyokültürel özellikleri içinde kültürel ve toplumsal bağlamların yer aldığı anlaşılmaktadır.

Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'na göre bir dile ait sosyokültürel bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Sosyokültürel Bilgiler

Sosyokültürel Bilgiler	
Günlük yaşam	Yiyecek içecek, yemek zamanları, masa adabı, resmî tatiller, çalışma saatleri, boş zaman etkinlikleri
Yaşam koşulları	Ev şartları, refah durumları
Kişiler arası ilişkiler	Kadın-erkek ilişkileri, aile yapıları ve ilişkileri, iş ortamındaki ilişkiler vb.
Değerler, inançlar ve tutumlar	Bölgesel kültürler, gelenek ve sosyal değişim, tarih, özellikle sembol olmuş tarihi kişilikler ve olaylar, yabancı ülkeler, halklar, ülkeler, politika, sanat, din, mizah
Beden dili	Dilin öğreniminde geleneksel olarak farklı kültürlerde kullanılan beden dili iletişimi ve diğer kültürlere aktarımı
Sosyal gelenekler	Misafirperverlikle ilgili olarak dakiklik, hediyeler, kalış uzunluğu, ayrılış vb.
Ritüeller	Doğum, evlilik, ölüm, kutlamalar, festivaller, danslar vb.

(Kaynak: Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı, 2019, s. 22)

Tablo 1’de verilen sosyokültürel bilgiler incelendiğinde, yiyecek içecek, yemek zamanlarından hediyelere kadar çeşitli kültürel unsurlara vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu kültürel özelliklerin dengeli bir biçimde aktarılması dil öğretiminde oldukça önemlidir. Materyal olarak kullanılan ders kitaplarının dil öğretimi sürecinde kolaylaştırıcı olacağı düşünüldüğünde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisine ilişkin etkinliklerin iyi düzeyde hazırlanması gerektiği söylenebilmektedir. Bir toplumun günlük yaşamı, değerleri, kültürel özellikleri dil öğretiminin içinde hayat bularak ortaya çıktığı dile getirilebilir. Bu kapsamda kültür aktarımında sıkça başvurulana materyallerden birisi ders kitaplarıdır.

Byram’ın (1993) kültürel içerik ölçütleri Juan’ın (2010) çalışmasında ders kitaplarının incelenmesinde ele alınmış ve bu ölçütlerin aşağıdaki gibi 8 başlıktan oluştuğu ifade edilmiştir:

- Sosyal kimlik ve sosyal grup
- Sosyal etkileşim
- İnanç ve davranışlar
- Sosyal ve siyasi kurumlar
- Sosyalleşme ve yaşam döngüsü
- Millî tarih
- Millî coğrafya
- Klişeler ve millî kimlik

Bu kültürel içerik ölçütleri bir toplumun kimliğini, değerlerini ve yapılarını anlamak için gerekli olan temel unsurlara yer vermektedir.

Okur ve Keskin (2013, s. 1629) *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti*’ni kültürel öğelerin aktarımı bakımından inceledikleri çalışmalarında kültürel öğeleri 7 başlık altında ele almışlardır:

- Günlük yaşam (Yiyecek-içecek, yemek zamanları, sofrada adabı, resmî tatilleri-çalışma zamanları, boş zaman etkinlikleri, hobileri, karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete,

yakınlık derecesine, sosyal statüye, resmîyete göre kullanılacak sözler ve kalıplar, yeme ve içme alışkanlıkları, oyunlar, spor ve müzik)

- Kişiler arası ilişkiler (Kişiler, selamlaşma ifade ve davranışları, aile yapıları ve ilişkileri, kuşaklar arası ilişkiler, politik ve dinsel gruplar arası ilişkiler, konuk etme-ikram ve hediyeler, diğerleri)
- Değerler ve eğitim (Değerler, eğitim, dil ve tarih bilinci / sevgisi, diğerleri)
- Edebiyat-sanat ve müzik (Edebiyat, müzik, sanat, gösteri sanatları, el sanatları geleneği, diğerleri)
- Gelenekler ve folklor (Özel günler ve gelenekler, sözlü anlatımlar ve sözlü gelenekler, dini kurallara dayalı davranışlar, doğum, evlilik gelenekleri, festivaller, törenler, kutlamalar, danslar, toplumsal uygulamalar, ritüeller, bâtıl inançlar, halk bilgisi, evren ve doğa ile ilgili uygulamalar, diğerleri)
- Sosyal yaşam (Moda, yasaklar, alkış ve güzel hareketler, diğerleri)
- Coğrafya ve mekân (Yer (iller ve/veya diğer yerleşim yerleri))

Bu bilgilerden hareketle araştırmada *Altın Köprü Türkçe Öğretimi Seti*'nde Okur ve Keskin (2013) tarafından hazırlanan ders kitaplarında yer alan kültürel unsurlar, belirli ölçütler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Günlük yaşam başlığında yiyecek-içecek, yemek zamanları, sofrada adabı ve yeme-içme alışkanlıkları; gelenekler ve folklor başlığında özel günler ve gelenekler; kişiler arası ilişkiler başlığında ise konuk etme, ikram ve hediyeler gibi unsurlar incelenmiştir.

1.3. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde, *Altın Köprü Türkçe Öğretimi Seti*'ndeki yemek unsurlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Analiz sürecinde Yıldırım ve Şimşek'in (2021, s. 243) tanımladığı tümevarımcı analiz türüne uygun olarak içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Bu doğrultuda tespit edilen yemek unsurlarını içeren etkinlikler sınıflandırılmış ve ardından içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, ders kitapları için kategoriler oluşturulmuş ve yemek öğelerinin yer aldığı etkinlikler alt başlıklara eklenmiştir. Son aşamada ise elde edilen veriler yorumlanarak bulgular bölümünde sunulmuştur. Böylece araştırmadan elde edilen sonuçlar bulgular başlığı altında kapsamlı şekilde ortaya konulmuştur.

2. Bulgular

Bu bölümde, elde edilen bulgular ile bunlara yönelik yapılan yorumlar sunulmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda *Altın Köprü Türkçe* ders kitapları yemek unsurları Okur ve Keskin (2013) tarafından oluşturulan inceleme ölçütlerine göre ele alınmıştır. Bu kapsamda araştırmanın bulguları aşağıdaki gibidir:

2.1. Günlük Yaşamla İlgili Kültürel Aktarımlar

A1 seviyesinde "Akşam Yemeği" adlı dinleme etkinliği, "Ne Pişirelim?" adlı dinleme etkinliği, "Kahvaltı" adlı dinleme etkinliği, "Türk Mutfağından" adlı izleme etkinliği ve "Restoranda" adlı dinleme etkinliği; B1 seviyesinde "Ne Kadar Sağlıklıyız?" okuma etkinliği; B2 seviyesinde "Uykusuz Adamın Kahvaltısı" adlı okuma etkinliği yemekle ilgili günlük yaşama ilişkin kültürel aktarımlar içermektedir.

Altın Köprü Türkçe Öğretimi ders kitaplarından A1 seviyesine bakıldığında “Merhaba” ünitesinde “Akşam Yemeği” adlı dinleme etkinliği yer almaktadır. Bu dinleme etkinliğinde alabalık ve salata bulunmaktadır. “Dikkat” ünitesinde “Ne Pişirelim?” adlı dinlemede 2 öğrenci arasında geçen yemek pişirme diyalogu yer almaktadır. Burada makarna olarak sade makarna, salçalı makarna, peynirli, yoğurtlu makarna ile sebzeli pilav geçmektedir. “Kahvaltı” adlı dinlemede yumurta, süt vardır. “Akşam Yemeği” adlı okuma metninde akşam yemeğinin öneminden ve kahve içmekten bahsedilmektedir. “Türk Mutfağından” adlı izleme etkinliğinde karnıyarık yemeğinin tarifi vardır. “Restoranda” adlı dinleme etkinliğinde ise döner kebab, ayran, karışık kebab, alabalık, yeşil salata, bolca limon, Adana kebab, mercimek çorbası, çoban salatası, maden suyu geçmektedir.

Altın Köprü Türkçe Öğretimi ders kitaplarının A1 seviyesinde yer alan bu üniteler, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşabilecekleri temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlandığı anlaşılmaktadır. “Merhaba” ünitesindeki “Akşam Yemeği” dinleme etkinliği, alabalık ve salata gibi yiyecekleri içeren basit diyaloglarla öğrencilere yemek kültürünü tanıtırken “Dikkat” ünitesindeki “Ne Pişirelim?” adlı etkinlik ise makarna çeşitleri ve sebzeli pilav gibi yiyecekler üzerinden yiyecek hazırlama dilini öğretmektedir. Bu etkinliklerin, hem temel kelime dağarcığını genişletmeyi amaçladığı hem de öğrencilerin günlük konuşma dilini pratik etmelerine olanak tanıdığını söylenebilir. Özellikle farklı makarna türleri ve yiyecek isimleri üzerinden dil becerilerinin gelişmesi, öğrencilerin yemek kültürü ile ilgili konuşmaları daha iyi anlamalarına katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Yukarıdaki bilgilere ek olarak döner kebab, ayran, karışık kebab, alabalık, yeşil salata, bolca limon, Adana kebab, mercimek çorbası, çoban salatası ve maden suyu gibi Türk mutfağının çeşitliliğini yansıtan yiyecek ve içecekleri içeren dinleme etkinliği ile öğrencilere zengin yemek kültürünü tanıtmakla birlikte restoran ortamında karşılaşabilecekleri yemek terimlerini ve ifadeleri öğretildiği tespit edilmiştir.

Altın Köprü Türkçe Öğretim Seti’nin B1 seviyesi ele alındığında “Her İşin Başı Sağlık” ünitesinde “Ne Kadar Sağlıklısınız?” adlı 6 sorudan oluşan okuma etkinliği yer almaktadır. Burada kahvaltı, meyve, dışarıda yemek yemek, balık sevmek gibi kavramlarla ilgili sorular bulunmaktadır.

Altın Köprü Türkçe Öğretimi ders kitaplarının B2 seviyesinde “Uykusuz Adamın Kahvaltısı” adlı okuma etkinliğinde kahvaltı hazırlamaya değinilmiştir. Bu okuma etkinliği, günlük yaşamın bir parçası olan kahvaltı hazırlama sürecini ele alarak, beslenme alışkanlıkları ve kahvaltının önemi üzerine farkındalık kazandırmaktadır.

2.2. Kişiler Arası İlişkiler ile İlgili Kültürel Aktarımlar

A1 seviyesinde “Türk Kahvesi” adlı dinleme etkinliği; B1 seviyesinde “Misafir Telaşı” adlı dinleme etkinliği yemeğin kişiler arası ilişkiler ile ilgili kültürel öğelerini barındırmaktadır.

Altın Köprü Türkçe Öğretim Seti’nin A1 seviyesi incelendiğinde “Her Şey Güzel Olacak” ünitesinde “Türk kahvesi” dinleme metninde kahve kültürü yer almaktadır. Bu dinleme etkinliğinde kahve kültürü vurgulanmaktadır.

B1 seviyesine bakıldığında “Misafir Telaşı” adlı dinleme etkinliğinde mercimek çorbası, yayla çorbası, karnıyarık, pilav, salata, tatlı lezzetleri ile domates çorbası tarifi yer almaktadır. Bu etkinlik misafir ağırlama kültürünü ve bu kültürün mutfakla olan bağı ön plana

çıkarak Türk misafirperverliğinin temel unsurlarını tanıtmaktadır. Mercimek çorbası, yayla çorbası, karnıyarık, pilav, salata ve tatlı gibi çeşitli yemekler geleneksel Türk mutfağının zenginliğini ve lezzet çeşitliliğini sergilerken domates çorbası tarifinin yer alması ise öğrencilere somut bir yemek yapma becerisi kazandırmayı amaçlar. Etkinlik hem misafir ağırlamanın önemini öğretir hem de geleneksel yemek kültürünü yaşatmanın sosyal ve kültürel bir değer olduğunu gösterir.

2.3. Değerler ve Eğitim ile İlgili Kültürel Aktarımlar

Altın Köprü Türkçe Öğretim Seti'nin B2 seviyesinde Hoşgörü ile Gelen" adlı okuma etkinliğinde hoşgörünün bireyler arasındaki bağları nasıl güçlendirdiğini ifade etmektedir. Söz konusu ders kitabının "Toplum ve İnsan" ünitesindeki "Hoşgörü ile Gelen" adlı okuma etkinliğinde göz hakkı olarak verilen elmadan bahsedilmiştir. Bu okuma etkinliği toplumun paylaşım ve hoşgörü kültürüne dikkat çekmektedir. Göz hakkı kavramı, insanların bir şeye bakarken içlerinde oluşabilecek arzuya karşı, o şeyin bir kısmını verme geleneğini temsil eder ve toplumun cömertliğini, hoşgörüsünü, paylaşma bilincini yansıtır. Bu etkinlik, öğrencilere toplumun manevi değerlerini ve toplumsal dayanışmanın önemini öğretir.

2.4. Edebiyat-Sanat ve Müzik ile İlgili Kültürel Aktarımlar

Altın Köprü Türkçe Öğretim Seti'nde B1 seviyesinde "Mesir Macunu Festivali" adlı dinleme etkinliği, "Uluslararası Portakal Çiçeği Karnavalı" adlı izleme etkinliği ve "Kiraz Festivalleri" adlı dinleme etkinliğinde festivale katılan bireyler çeşitli aktivitelere katılabilmektedir. Bu çerçevede yemek unsurunun dolaylı olarak sanat üzerindeki etkisinden söz edilebilir.

2.5. Gelenekler ve Folklor ile İlgili Kültürel Aktarımlar

B1 seviyesinde "Avrasya'nın Yeni Yıl Bayramı: Nevruz" adlı okuma etkinliği, "Bayram Hazırlığı" adlı okuma etkinliği, "Hıdırellez" adlı okuma etkinliğinde, "Mesir Macunu Festivali" adlı dinleme etkinliği yemeğin gelenekler ve folklor ile ilgili kültürel unsurlarını içermektedir.

Altın Köprü Türkçe Öğretim Seti'nin B1 seviyesi incelendiğinde "Kutlu Olsun" ünitesinde "Avrasya'nın Yeni Yıl Bayramı: Nevruz" adlı okuma etkinliği vardır. Bu metinde Nevruz'a özgü yemek olan "Sümölük" ile Manisa'da geleneksel olarak pişirilen mesir macunundan bahsedilmiştir. Bu okuma etkinliği, Nevruz Bayramı'nın farklı kültürel öğelerini tanıtarak öğrencilerin hem Türk dünyası hem de Türk gelenekleri öğrenmelerini hedeflemektedir.

"Bayram Hazırlığı" adlı okuma etkinliğinde bayram şekeri, çikolata, yaprak sarması, börek, baklavadan bahsedilmiştir. Bununla birlikte metinde kahvaltının önemine değinilmiştir. Bu kapsamda metin bayram kutlamalarının temelini oluşturan yiyeceklerin çeşitliliğini ve kültürel önemini vurgulamaktadır. Bayram şekeri, çikolata, yaprak sarması, börek ve baklava gibi yiyecekler hem bayram sofralarının zenginliğini yansıtmakta hem de ikram kültürünün önemini göstermektedir. Ayrıca metinde kahvaltının önemine değinilmesi, bayram sabahlarının sadece özel tatlarla değil, aynı zamanda ailece yapılan kahvaltı gibi toplumsal değerlerle de anlam kazandığını ortaya koymaktadır.

"Hıdırellez" adlı okuma etkinliğinde kuzu veya oğlak kesilmesinden, çeşitli yemeklerin hazırlandığından bahsedilmiştir. Baharın gelişini kutlayan önemli bir gelenek olan Hıdırellez'in

kültürel boyutlarını tanıtmaktadır. Kuzu veya oğlak kesilmesi ve çeşitli yemeklerin hazırlanması, bu kutlamaların bereket, bolluk ve paylaşım temasını vurguladığını göstermektedir.

“Mesir Macunu Festivali” adlı dinleme etkinliğinde mesir macununun tarihine ve nasıl yapıldığına yer verilmiştir. Bu dinleme etkinliği, hem mesir macununun tarihî arka planını hem de yapılış sürecini ele alarak öğrencilerin bu kültürel mirası daha yakından tanımalarını sağlamaktadır.

2.6. Sosyal Yaşam ile İlgili Kültürel Aktarımlar

Altın Köprü Türkçe Öğretim Seti’nin A2 seviyesi incelendiğinde “Turistlerin Dikkatine” adlı okuma metninde Singapur’da sakız çiğnemenin yasak olduğundan bahsedilmiştir.

2.7. Coğrafya ve Mekân ile İlgili Kültürel Aktarımlar

A1 seviyesinde “Ülkenizin mutfağından bir yemek tarifi yazınız.” adlı yazma etkinliği; B1 seviyesinde “Kiraz Festivalleri” adlı dinleme etkinliği, “Mesir Macunu Festivali” adlı dinleme etkinliği; “Uluslararası Portakal Çiçeği Karnavalı” adlı izleme etkinliği B2 seviyesinde “Doğa ve İnsan” adlı izleme etkinliği ile yemek öğelerinin tanıtıldığı yerler bulunmaktadır.

Altın Köprü Türkçe Öğretim Seti’nin A1 seviyesinde “Ülkenizin mutfağından bir yemek tarifi yazınız.” etkinliği, öğrencilerin kendi kültürel bağlamlarını kullanarak dil becerilerini uygulamalarına yardımcı olmaktadır. B1 seviyesinde “Mesir Macunu Festivali” adlı dinleme etkinliğinde Manisa’da geleneksel olarak hazırlanan mesir macunu kültürel çeşitliliğin birer örneği olarak sunulmaktadır. Bu sayede öğrenciler, ortak bayram kutlamaları içinde farklı yörelerdeki yemek kültürlerinin de nasıl bir araya geldiğini kavrayabilirler.

“Uluslararası Portakal Çiçeği Karnavalı” adlı izleme etkinliğinde misafirlere geleneksel lezzetlerin ikram edildiği söylenmiştir. Bunun yanında “Kiraz Festivalleri” adlı dinleme etkinliğinde Kemalpaşa, Tekirdağ ve Polonezköy’de gerçekleştirilen kiraz festivallerine değinilmiştir. Türkiye’nin farklı bölgelerinde gerçekleştirilen festivallerine odaklanarak meyvelerin kültürel festivallerle nasıl iç içe geçtiğine yer verilmiştir. “Doğa ve İnsan” adlı izleme etkinliğinde Serdar Kılıç’ın hazırladığı belgesel yer almaktadır. Bu belgeselde yüzyıllara dayanan gelenekler de bulunmaktadır.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle *Altın Köprü Türkçe Öğretim Seti*’nin A1 seviyesinin öğrencilerin yemek kültürünü tanımalarına yardımcı olacak şekilde tasarlandığı söylenebilir. “Merhaba” ünitesindeki dinleme etkinlikleri, temel yemek terimlerini öğrenmelerini ve günlük yaşamda karşılaşabilecekleri yemek kültürünü anlamalarını sağlamaktadır. Özellikle “Ne Pişirelim?” etkinliği, öğrencilerin yiyecek hazırlama dilini kavramalarına olanak tanırken Türk mutfağının çeşitliliğini yansıtan dinleme etkinlikleri, restoran ortamında kullanılabilecek terimleri öğrenmelerini desteklemektedir. Bu sayede öğrenciler hem dil becerilerini geliştirme fırsatı bulmakta hem de Türk yemek kültürü hakkında bilgi edinmektedirler.

B1 ve B2 seviyelerindeki etkinliklerde, kültürel çeşitliliği yansıtan yemeklerin tanıtılması önemli bir yer tutmaktadır. Bu durum, Türk yemek kültürü ve mutfak geleneklerinin eğitim materyallerinde daha fazla yer almasının önemini vurgulamaktadır.

Altın Köprü Türkçe Öğretim Seti’nin C1 seviyesi incelendiğinde ders kitabında yemek yapmak ile ilgili sadece cümleler tespit edilmiştir.

3. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, *Altın Köprü Türkçe Öğretimi Seti*'ndeki yemek unsurlarının sosyokültürel yönden belirlenmesi hedeflenmiştir. Dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki kültürel unsurları değerlendirme ölçütleri incelendiğinde yemek unsuru günlük yaşamın bir parçası olmasının yanında kültür aktarımının önemli araçlarından biri olduğu görülmüştür. Bu kapsamda *Altın Köprü Türkçe Öğretimi Seti*'ndeki etkinlikler taranmış ve belirlenen etkinlikler kapsamlı bir incelemeye alınmıştır. Söz konusu ders kitapları incelendiğinde, yemek öğelerinin kültür aktarımında etkili bir şekilde kullanılmasının dil öğretimi sürecine önemli katkılarda bulunabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Altın Köprü Türkçe Öğretim Seti ders kitaplarındaki kültürel unsurların değerlendirilmesi için kullanılan ölçütler doğrultusunda incelendiğinde Türk mutfağının kültürel zenginliklerini yansıtan dolma, çay ve kahve gibi yiyecek ve içecekler ile günlük yaşamın vurgulandığı görülmüştür. Nevruz ve Hıdırellez gibi Türk kültürüne özgü özel günler ile gelenekler ve folklor yönü aktarılmıştır. Bir misafiri karşılama ve ağırlama geleneğini ele alan diyalog ile kişiler arası ilişkilerin önemi işlenmiştir. Bayram ziyaretlerinde bayram şekeri, çikolata, yaprak sarması, börek ve baklava gibi yiyeceklerin sunulması aracılığıyla gelenekler üzerinde durulmuştur. Bu çerçevede ders kitabındaki yemek unsurlarının Okur ve Keskin'in (2013) yabancılara Türkçe öğretiminde ders kitaplarında kültürel öğelerin aktarımını belirlemek amacıyla geliştirdikleri ölçütlerle uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

Albayrak (2013, s. 5052), bir toplumun sahip olduğu kültürel değerlerin, sadece yaşam biçimlerini değil, yeme ve içme alışkanlıklarını da etkilediğini ifade etmektedir. İncelenen *Altın Köprü Türkçe Öğretimi Seti*'nde yemek hazırlama öğretisinden yüzlerce yıllık yemek pişirme geleneğine kadar yemek öğesinin pek çok şekli yer almıştır. Bu bağlamda *Altın Köprü Türkçe Öğretimi Seti*'nde, bu çeşitliliği yansıtan içerikler bulunmakta, öğrencilerin Türk mutfağına dair bilgi ve deneyim kazanmalarını sağlamaktadır. Böylece yemek kültürü aracılığıyla öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra kültürel farkındalıklarını da artırmaları mümkün olmaktadır.

Doğan (2007, s. 29) Türk geleneğinde, yabancı birinin yemeğini yemenin veya ona yemek yedirmenin sonucunda insanlar arasında “tuz-ekmek hakkı” oluştuğuna inanıldığını belirtmektedir. *Altın Köprü Türkçe Öğretimi B1* seviyesi ders kitabında geçen “Misafir Telaşı” adlı dinleme etkinliğinde de misafir ağırlamanın öneminden bahsedilmiştir. Bu etkinlikte, misafirperverliğin Türk kültüründeki yeri ve önemi vurgulanmakta, öğrencilerin bu kavramı anlamaları sağlanmaktadır. Misafir ağırlamanın yalnızca bir gelenek değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerin güçlendirilmesi için de bir fırsat olduğu ifade edilmektedir. Böylece *Altın Köprü Türkçe Öğretim Seti* aracılığıyla öğrenciler, Türk kültürünün temel değerlerinden biri olan misafirperverliği öğrenerek dil becerilerini geliştirme sürecinde bu değerleri de içselleştirmiş olmaktadır.

Çakar ve Erol (2022, s. 673), Orta Asya Dönemi'nde göçebe yaşama uygun bir gıda olan çorbaların, hızlı ve besleyici hazırlama özellikleri nedeniyle mutfak kültüründe önemli bir yer tuttuğunu vurgulamaktadır. *Altın Köprü Türkçe Öğretimi Seti*'nde çeşitli etkinliklerde ayıla çorbası, domates çorbası ile mercimek çorbasına değinilmiştir.

Güler (2010, s. 28), Türk mutfak kültüründe yemeğin genellikle evde tüketildiğini belirtmektedir. Evde yemek yemenin temel nedenleri ise hijyen, lezzet ve ekonomik unsurlardır.

Ancak günümüzde şehir hayatının yoğun temposu, dışarıda yemek yeme alışkanlığının artmasına ve yemek yemenin bir etkinlik, ritüel, haz ve estetik bir deneyim hâline gelmesine yol açmıştır. Bu çerçevede incelenen ders kitaplarında hem evde yenilen yemeklere hem de restoranda yenilen ortama yer verilmiştir.

Altın Köprü Türkçe Öğretimi A1 seviyesindeki ders kitabının nitel bulgularına göre makarna, salata, pilav, yumurta ve süt gibi yemeklere yer verilmiştir. Kırgız öğrenciler için Türkiye Türkçesi öğretiminde bu besinlerin seçilmesinin sebeplerinden biri bu yiyeceklerin birçok kültürde yaygın olarak tüketilen ve çeşitli türleri bulunan yemek öğeleri olmalarıdır. Bu nedenle öğrencilerin aşına oldukları yiyecekler üzerinden dil becerilerini geliştirmek öğrenme sürecini daha anlaşılır ve etkili hâle getirebilir. Ayrıca öğrencilere kendi kültürlerine ait bir yemek tarifi istenmesi öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken hem kendi kültürel deneyimlerini paylaşmalarına hem de yeni dil becerilerini anlamlı bir bağlamda geliştirmelerini sağlar. Bununla birlikte döner kebab, ayran, karışık kebab gibi Türk mutfağının çeşitliliğini yansıtan yiyecek ve içecekleri içeren dinleme etkinliği, öğrencilere Türkiye'nin zengin yemek kültürünü tanıtmış ve restoran ortamında karşılaşabilecekleri yemek terimlerini öğretmiştir. Ayrıca Türk kahvesi üzerine yapılan dinleme etkinliği, kahve kültürünü vurgulayarak öğrencilerin bu kültürel öğeyi anlamalarına katkı sağlamıştır.

Altın Köprü Türkçe Öğretimi B1 seviyesi ders kitabına ilişkin nitel verilere göre, “Avrasya’nın Yeni Yıl Bayramı: Nevruz” adlı okuma etkinliği, Nevruz’un kültürel zenginliğini ve geleneksel uygulamalarını ön plana çıkarmaktadır. Bu etkinlik, Nevruz’a özgü bir yemek olan “Sümölük” ile Manisa’da geleneksel olarak hazırlanan mesir macunu gibi özel lezzetlere odaklanarak, bayramın bölgesel mutfak kültüründeki yerini ve çeşitliliğini gözler önüne sermektedir. Benzer şekilde, “Hıdırellez” adlı okuma etkinliği, baharın gelişini simgeleyen bu önemli gelenekte kuzu veya oğlak kesilmesi ve çeşitli yemeklerin hazırlanması gibi uygulamalara yer vererek, Hıdırellez’in kültürel boyutlarını tanıtmaktadır. Bu etkinlikler, ders kitabında farklı coğrafyalarda gerçekleştirilen benzer bayram kutlamalarını ve gelenekleri tanıtarak, bu geleneklerin toplumsal ve kültürel bağlamdaki önemini anlamaya katkıda bulunmaktadır.

Bulgulara göre *Altın Köprü Türkçe Öğretim Seti*’nin C1 seviyesinde yemek unsuru ile ilgili sadece cümleler tespit edilmiştir. Uğureli’nin (2022) araştırmasından elde edilen sonuçlar ile bu araştırmanın sonuçları birbiriyle örtüşmektedir. Uğureli de araştırmasında *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti*’nin C1 seviyesinde herhangi bir yemek ögesi tespit etmemiştir.

Sonuç olarak bu çalışmada incelenen ders kitaplarında kültür aktarımının önemli parçalarından biri olan yemek ögesine çeşitli yerlerde ulaşılmıştır. Bu durum, ders kitaplarının kültür aktarımında önemli bir rol oynadığını ve öğrencilerin kültürel mirası anlamalarına nasıl katkıda bulunduğunu göstermektedir. Bu çerçevede ders kitaplarındaki kültürel unsurların daha çok geliştirilmesi için sunulan öneriler aşağıdadır:

- Ders kitaplarındaki bölgesel çeşitlilik zenginleştirilebilir.
- Geleneksel bayramlara ilişkin oyunlara, şarkılara yer verilebilir.
- Aşure dağıtma geleneği gibi özel günlere ait yemekler eklenebilir.

Kaynaklar

- Akın, E. ve Özenç, E. (2020). Yabancılar Türkçe öğretim kitaplarında kültür aktarımı ile metin ve görsel bütünlüğünün incelenmesi (ABC çocuklar için Türkçe öğretim seti A1-A2). *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 207-229. doi:10.20493/birtop.750079
- Akın, G., Özkoçak, V. ve Gültekin, T. (2015). Geçmişten günümüze geleneksel Anadolu mutfak kültürünün gelişimi. *Antropoloji Dergisi*, 30, 33-51. doi:10.1501/antro_0000000319
- Albayrak, A. (2013). Farklı milletlerden turistlerin Türk mutfağına ilişkin görüşlerinin saptanması üzerine bir çalışma, *Journal of Yasar University*, 30(8), 5049-5063. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/179396>
- Alyılmaz, C. ve Er, O. (2016). Yabancılar Türkçe öğretimi uygulamalarında öğretmenlerin kültürel farkındalık oluşturmadaki etkisinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1392-1413. doi:10.7884/teke.721
- Alyılmaz, C. ve Er, O. (2018). İkinci dil olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türk Kültürüne Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1269-1285. doi:10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471115
- Arlı, M. ve Gümüş, H. (2007). Türk mutfak kültüründe çorbalar. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi*, 10-15 Eylül, Ankara, s. 143-158.
- Aydoğdu, A. ve Mızrak, M. (2017). Azerbaycan ve Türkiye mutfak kültürünün tarihi birlikteliği ve mevcut durumunun belirlenmesi. *Uluslararası Türk Dünyası Turizm Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 15-25. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/327077>
- Baldane, O. (2017). Türkler nasıl yemek tarifi verir? *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 17(2), 265-278. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/386775>
- Baştürk, Ş. ve Kılıç, Z. (2022). Yedi İklim Türkçe A1 kitabı ile Sejong Korece 1-2 kitaplarının kültür aktarımı açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(2), 689-728. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/70605/1136623>
- Beşirli, H. (2016). Yabancı seyyahların gözünden farklı yüzyıllarda Türk yemek kültürü. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, 40, 11-31. doi:10.17133/tubar.270425
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies*, 5(4), 221-235. doi.org/10.7827/TurkishStudies.1632
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1993). *Germany: its representation in textbooks for teaching German in Great Britain*. Frankfurt: Diesterweg.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Çakar, S. ve Erol, G. (2022). Türk mutfak kültürünün dönemsel olarak incelenmesi ve günümüz restoran menüleri üzerine bir değerlendirme: İstanbul örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 10(1), 671-691.
- Çakmak, C. (2019). Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nin A1 A2 kültür aktarımı açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 756-763.

- Çakmak, D., Şen, İ. ve Çakır, M. T. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan ders kitaplarındaki kültür aktarımı unsurları: Türkçe yaşamak Türkçe ders ve çalışma kitabı. (B1-B2 seviyesi) *Trk Dergisi*, 4(2), 84-101.
- Demir, A., Açıık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *TÜBAR*, XXX, 51-72. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/157086>
- Demirgöl, F. (2018). Çadırdan saraya Türk mutfağı. *Uluslararası Türk Dünyası Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 105-125. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/502057>
- Dinç, Y., Sarıoğlu, M. Bezirgân, M. ve Türkmen, B. M. (2022). Yabancı turistlerin Türk mutfağı hakkındaki görüşleri. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 10(4), 3573-3592.
- Doğan, C. (2007). Kazak Türklerinde konukseverlik ve konuk ağırlama. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 36, 27-44. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/100936>
- Düzgün, E. ve Durlu Özkaya, F. (2015). Mezopotamya'dan günümüze mutfak kültürü. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 3(1), 41-47.
- Elbir, B. ve Aka, F. N. (2015). Yabancılarla Türkçe öğretiminde kültür aktarımına yönelik yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(12), 371-386. doi:10.7827/TurkishStudies.8425
- Er, K. O. (2006). Yabancı dil öğretim programlarında kültürün etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 1-14. doi:10.1501/Egifikak_0000000128
- Er, O. ve Alyılmaz, S. (2022). *Web 2.0 araçları ile kültür destekli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. İzmir: Duvar Yayınları.
- Erdem, M. D.; Gün, M. ve Karateke, B. (2015). İleri seviye için hazırlanan İstanbul yabancılarla Türkçe öğretim setinin kültür aktarımı açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 8-17. doi:10.18033/ijla.214
- Girgin, G. K.; Oflaz, M. ve Karaman, N. (2017). Türk Cumhuriyetlerinden gelen öğrencilerin Türk mutfağı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(5), 97-111. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjss/issue/40513/485783>
- Güldemir, O. (2014). Orta Asya'dan Cumhuriyet Dönemine Türk mutfağındaki yemeklerin değişimi: yazılı kaynaklar üzerinden bir değerlendirme. *VII. Lisansüstü Turizm Öğrencileri Araştırma Kongresi*, 04-05 Nisan 2014, Aydın, s. 346-358.
- Güleç, E. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi İklim seti c1 seviyesi kitabı örneği. *ROUTE*, 7(6), 219-229.
- Güler, S. (2010). Türk mutfak kültürü ve yeme içme alışkanlıkları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 24-30. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423876631.pdf>
- İşcan, A. ve Yassıtış, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi İklim Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 düzeyi). *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 3(1), 47-66. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/447726>
- Juan, W. (2010). A content analysis of the cultural content in the EFL textbooks. *Canadian Social Science*. 6(5), 137-144.

- Kavanoz, S. ve Ökten, C. E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini hedefleyen ders kitaplarında kültür aktarımı. *Turkish Studies*, 9(3), 845-862. *Turkish Studies*, 9(3), 845-862. doi:10.7827/TurkishStudies.6173
- Komisyon. 2020a. *Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı A1*. Bişkek: KTMÜ.
- Komisyon. 2020b. *Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı A2*. Bişkek: KTMÜ.
- Komisyon. 2020c. *Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı B1*. Bişkek: KTMÜ.
- Komisyon. 2020d. *Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı B2*. Bişkek: KTMÜ.
- Komisyon. 2020e. *Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı C1*. Bişkek: KTMÜ.
- Kutlu, A. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürün araç olarak kullanımı: Gazi yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 seviyesi). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 697-710. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209863>
- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(150), 64-73.
- Memiş, M. R. (2016). Yabancı dil öğretiminde eğitim ortamı ve kültür aktarımı. *Turkish Studies*, 11(9), 1308-2140. doi:10.7827/TurkishStudies.9506
- Moralı, G. ve Öner, G. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 14(3), 1345-1357. doi.org/10.29228/TurkishStudies.30167
- Okur, A. ve Keskin, F. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti örneği. *International Journal of Social Science*, 6(2), 1619-1640. doi.org/10.9761/jasss_686
- Önçel, S. (2015). Türk mutfak ve geleceğine ilişkin değerlendirmeler. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 3(4), 33-44. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/22694/22694.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Özyılmaz, H.; Aluclu, İ. ve Akin, C.T. (2014). Mutfak kültürünün geleneksel Diyarbakır evlerine sosyal ve mekânsal yansımaları. *Millî Folklor Dergisi*, 26(102), 138-153.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. 3. ed. London: Sage Publications.
- Sağır, A. (2012). Bir yemek sosyolojisi denemesi örneği olarak Tokat mutfak. *Turkish Studies*, 7(4), 2675-2695. doi:10.7827/TurkishStudies.3834
- Sarıkaya, E. (2019). Türk mutfak kültürünün şiire yansımaları bağlamında Ravzî'nin pilav kasidesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 16, 319-327. doi:10.29000/rumelide.618932
- Şimşek, M. R. (2018). Yabancılar için İngilizce ve Türkçe ders kitaplarındaki kültürel içeriklerin karşılaştırması. *Biliş*, 84, 301-327. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/636403>
- Talas, M. (2005). Tarihi süreçte Türk beslenme kültürü ve Mehmet Eröz'e göre Türk yemekleri. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 18, 273-283. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/258434>
- Telc, (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi, öğrenim, öğretim ve değerlendirme* (2. Baskı). Almanya: Telc GmbH.

- Tuzcu, K. (2021). Türkçenin yabancılara öğretiminde öğreticilerin ana dillerine ve kültür değerlerine hâkimiyetleri meselesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 45-55. doi:10.47948/efad.916194
- Tüm, G. ve Sarkmaz, Ö. (2012). Yabancı dil Türkçe ders kitaplarında kültürel öğelerin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 448-459. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87338>
- Türkiye Maarif Vakfı (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı*. İstanbul: Bayem Ajans.
- Uğureli, A. (2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde yaşayan kültürel mirasın aktarım aracı olarak Türk yemek kültürü: Yedi İklim Türkçe ders kitapları örneği. *Medya ve Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 4(1), 71-83. doi:10.55055/mekcad.1102981
- Ünver Alçay, A., Yalçın S., Bostan, K. ve Dinçel, E. (2015). Orta Asya'dan Anadolu'ya kurutulmuş gıdalar. *ABMYO Dergisi*, 40, 83-93. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/750208>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin.
- Yılmaz, F. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı. *Turkish Studies*, 7(3), 2751-2759. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/447726>

Extended Abstract

Food culture is an important heritage carried from the past to the present as one of the elements of identity and belonging of societies. Food is not only seen as a need; it also reflects the unique identity characteristics of each society as a form of cultural expression. Language is a basic tool in the transfer of these cultural elements, and it provides the transfer of cultural values to students, especially through teaching materials. Turkish cuisine contains rich cultural elements as well as its deep-rooted history. Each dish reflects the values and history of Turkish culture with its unique ingredients, cooking methods and presentation styles. Therefore, the study of Turkish cuisine constitutes an important part of cultural teaching as well as language teaching. Turkish food culture brings together the richness of the flavors and traditions of various cities with the presence of similar elements in different geographies and communities. In this context, language teaching offers a great opportunity for students not only to improve their language skills but also to gain a deeper understanding of Turkish culture. Language teaching stands out as an important field that conveys cultural contexts as well as language to students. In this context, food culture in Altın Köprü Turkish language teaching textbooks plays an active role in introducing Turkish culture. When the related literature is examined, it is understood that studies on Turkish cuisine are mostly focused on research topics such as analyzing the opinions of tourists and evaluating local dishes.

This research is a qualitative study that examines the Altın Köprü Turkish teaching set in terms of food elements. Document analysis method was used to reach the research data. The data sources of the research consist of the Altın Köprü Turkish teaching set. In order to reach the research data, the Altın Köprü Turkish teaching set was scanned in terms of food items. The data were obtained based on the criteria established by Okur and Keskin (2013) to identify the transmission of cultural elements in textbooks used for teaching Turkish as a foreign language. In the scanning, concepts such as “food name, flavor, fruit, breakfast, dinner” were used. When the distribution of food items in the textbooks was analyzed, it was observed that there were 7 activities for food items at A1 level, 6 activities at B1 level and 2 activities at B2 level. However, there were no activities involving food items at C1 level. It was determined that listening and watching skills were more frequently included in the activities, whereas reading and writing skills were less frequently covered. In the research process, it was aimed to determine the food elements in the Altın Köprü Turkish teaching set. In the analysis process, content analysis method was applied in accordance with the inductive analysis type defined by Yıldırım and Şimşek (2021, 243). Accordingly, the activities containing the identified food items were classified and then

content analysis was conducted. In the first stage, categories were created for the textbooks and activities with food elements were added to the subheadings. In the last stage, the data obtained were interpreted and presented in the findings section.

It is understood that these units in the A1 level of Altın Köprü Turkish language teaching textbooks are designed to develop basic language skills that students may encounter in daily life. The “Dinner” listening activity in the “Hello” unit introduces students to food culture through simple dialogues involving foods such as trout and salad, while the “What to Cook?” activity in the “Attention” unit teaches the language of food preparation through foods such as pasta varieties and rice with vegetables. It can be said that these activities both aim to expand basic vocabulary and allow students to practice daily spoken language. In particular, the development of language skills through different types of pasta and food names will contribute to students' better understanding of conversations about food culture. In addition to this information, the activity “Write a recipe from your country's cuisine.” in the unit helps students practice their language skills by using their own cultural contexts. When the B2 level of the Altın Köprü Turkish teaching set is evaluated, in the reading activity titled “Coming with Tolerance” in the “Society and Human” unit, the apple given as the right of the eye is mentioned. This reading activity draws attention to the sharing and tolerance culture of society.

In this study, it was aimed to determine the food elements in the Altın Köprü Turkish language teaching set. For this purpose, the activities in the Altın Köprü Turkish language teaching set were scanned and the identified activities were analyzed comprehensively. When the textbooks in question are analyzed, it can be said that food elements can make important contributions to the language teaching process. In the Altın Köprü Turkish language teaching set examined, many forms of food elements were included, from the teaching of food preparation to hundreds of years of cooking traditions. In this context, Altın Köprü Turkish language teaching set includes content reflecting this diversity and enables students to gain knowledge and experience about Turkish cuisine. Thus, through food culture, it is possible for students to improve their language skills as well as increase their cultural awareness. In the listening activity titled “Guest Rush” in the Altın Köprü Turkish language teaching B1 level textbook, the importance of hosting guests is also mentioned. In this activity, the place and importance of hospitality in Turkish culture is emphasized and students are helped to understand this concept. It is expressed that hosting guests is not only a tradition but also an opportunity to strengthen social relations. Thus, through the Altın Köprü Turkish language teaching set, students learn hospitality, one of the fundamental values of Turkish culture, and internalize these values in the process of developing their language skills.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 14/1 2025 s. 209-220, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖFKE YÖNETİM BECERİLERİ İLE OLUMLU VE OLUMSUZ DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİNE YÖNELİK SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Zeynep Sude ÖZKAN*

Geliş Tarihi: 9 Aralık 2024

Kabul Tarihi: 16 Ocak 2025

Öz

Bu araştırmada ilkökul öğrencilerinin öfke yönetimlerinde olumlu ve olumsuz duygu düzenleme stratejilerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmaya 2024-2025 eğitim öğretim yılında Kırıkkale ilinde özel bir ilkökulda görev yapan 9 sınıf öğretmeni katılmıştır. Verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler betimsel analize tabi tutulmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre, ilkökul öğrencilerinin en çok bağırma ve küsmeye olumsuz stratejilerine yöneldikleri görülmüştür. Bu yönelimleri daha çok kendi istedikleri gerçekleşmediğinde oluşmaktadır. Ayrıca en çok bir yetişkinden yardım istemek ve uygun bir açıklamada bulunmak gibi olumlu stratejileri kullandıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilere hatasını fark etme zamanı tanındığında öğrencilerin olumlu stratejilere yöneldiği anlaşılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: İlkokul öğrencileri, öfke yönetimi, duygu düzenleme stratejileri, sınıf öğretmenleri.

OPINIONS OF CLASSROOM TEACHERS ON PRIMARY SCHOOL STUDENTS' ANGER MANAGEMENT SKILLS AND POSITIVE AND NEGATIVE EMOTION REGULATION STRATEGIES

Abstract

In this study, the views of classroom teachers on positive and negative emotion regulation strategies in anger management of primary school students were examined. Phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used in the study. Nine classroom teachers working in a private primary school in Kırıkkale in the 2024-2025 academic year participated in the study. Interview technique was used to collect the data. The data were subjected to descriptive analysis.

According to the results of the study, it was observed that elementary school students mostly used the negative strategies of yelling and sulking. These tendencies occur mostly when their own wishes are not realized. In addition, it is understood that they mostly use positive strategies such as

* Dr.; zeynepsudeozkan@gmail.com

asking for help from an adult and giving an appropriate explanation. It is understood that when students are given time to realize their mistakes, they tend to use positive strategies.

Keywords: Primary school students, anger management, emotion regulation strategies, classroom teachers.

Giriş

İnsan kendisiyle ve çevresiyle, duyguların yönetiminde olan bir ilişki kurar. Bu ilişkilerde bireyler duyguların etkisini fark edip kendileriyle ve çevreleriyle iletişimi zenginleştirerek duygularından yararlanabilirler (Steiner, 2014). Duygular, bireylerin hayatlarını sürdürme yolculuğunda çok önemli rollere sahiptir. Çocuklar da yetişkin bireyler gibi duygulara sahiptir. Duygular, bireyler için önemli olanı anlamaya, diğerleriyle olan ilişkileri yönetmeye ya da gerektiğinde önlemler almaya yardımcı olur (Southam Gerow, 2014).

Gross'un (1998) geliştirdiği duygu düzenleme süreç modelinde, duygular beş alanda düzenlenebilir: durum seçimi, durum değiştirilme, dikkati yönlendirme, bilişsel değişim, tepki düzenleme. Duygu düzenleme stratejilerinin öncül odaklı ve tepki odaklı olarak iki türü belirtilmektedir. Beş alanın ilk dördü öncül odaklı duygu düzenleme stratejilerine girerken, tepki düzenleme ise tepki odaklı duygu düzenleme stratejisinde bulunmaktadır (Gross ve Thompson, 2007).

Duyguları düzenleyebilme becerisine sahip olan bireyler yaşamlarındaki beklenmedik olumsuzluklar karşısında daha esnek olabilmekte ve kendilerini daha iyi toparlayabilmektedirler. Bu bağlamda duygu düzenleme becerileri, öfke duygusunun kontrollü olması, duyguların uygun ifade edilmesi ve çevreyle etkileşim sağlama gibi becerileri kapsamaktadır (Goleman, 2018).

İlkokul dönemi duygusal gelişim için oldukça önemli bir dönemdir. Çocuğun çevresiyle sağlıklı ilişkiler geliştirerek etkileşim kurmayı deneyimlemesi, empatik davranabilmesi bu dönemin önemli deneyimleridir. İlkokul öğrencileri okul öncesine göre daha karmaşık yaşam deneyimleri içinde olmaktadır. Bu deneyimler duyguları düzenlemede dış odaktan iç odağa ilerleme fırsatı sunmaktadır. İlkokul döneminde çocuklar duygusal süreçlerin farkına varırlar, kendilerinin ve diğerlerinin duygularını ayırt edebilirler. Ayrıca duygu kelimelerini daha çok kullanabilir ve daha empatik davranabilirler. Sosyal ilişkilerde duyguların önemini fark edebilirler (Arslan Çiftçi ve Uyanık Balat, 2018; Denham, 2007; Zeman, Shipman ve Suveg, 2002). Çocukların başkalarının duygularını fark edip anlamlandırabilme becerileri orta çocukluk döneminde gelişmektedir. Ayrıca çocukların, rahatsız eden duygular olan öfke, korku gibi duyguları yönetme becerilerinin geliştiği dönemdir (Santrock, 1997).

Literatürde özellikle son yıllarda ilkökull öğrencilerine öfke ile ilgili hazırlanan ve uygulanan programlar olduğu göze çarpmaktadır. Bu programlar hem bireyin öfkesinin farkına varmasını hem de öfke kontrol yöntemlerini öğrenerek öfkesini sağlıklı bir şekilde ifade etmesini sağlamada önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda literatür incelendiğinde hazırlanan öfke denetimine yönelik programların (Yalçın, 2021; Yıldız, 2021; Yıldızhan, 2019; Zorlu, 2024) öfke yönetiminde etkili olduğu görülmüştür.

Goleman (2018) duyguları sınıflandırırken “öfke” duygusunun da içlerinde bulunduğu altı duyguyu asıl duygu kümeleri olarak görmektedir. Bu kümelerdeki merkezden diğer duyguların ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bu kümelerden biri olan öfke, uygun bir yolla ifade

edildiği zaman gerekli bir duygudur. Birey öfkesini kendisine, başkalarına veya eşyalara zarar verir biçimde ifade ettiğinde bu durumun hem bireye hem bireyin çevresiyle olan ilişkilerine olumsuz etkileri olmaktadır. Öfke duygusunun olumlu stratejilerle düzenlenebilmesi için; duygunun kavranması, sebeplerinin anlaşılması, başka duygulardan ayrıştırılması ve uygun biçimde açıklanması gerekmektedir (Dye ve Eckhardt, 2000; Genç, 2007). O sebeple duyguların düzenlenmesi önemlidir. Çocukların duygu düzenleme becerileri arttıkça çocuklarda gözlenen davranış sorunlarının azaldığının tespit edildiği bilinmektedir (Şahin, 2019).

Literatürde, öğrencileri rahatsız eden öfke duyguları hakkında öğretmenlerinin görüşlerinden ziyade, öğretmenlerin öfke yönetim stratejileri üzerine çalışmalar daha çok yer almaktadır (Arman, 2009; Demirkasımoğlu, 2007; Ekinci, 2013; Kalender, 2015; Öngören Özdemir ve Tepeli, 2016; Öztürk, 2012). Örneğin Öngören Özdemir ve Tepeli (2016) çocukların öfke ile sergilediği saldırganlığa karşı öğretmenlerin kendi duygularını düzenlemede tercih ettikleri stratejileri araştırmışlardır. Araştırma sonucunda sözel uyarı, II. tip ceza verme, görmezden gelme stratejileri öncelikli olarak öğretmenlerin tercihlerini oluşturmuştur. Kalender (2015) ise öğretmenlerin öğrencilerdeki olumsuz duygu düzenleme strateji seçimlerine karşı öğretmen tutumlarında, öğretmenlerin çocukluk deneyimlerinin etkisi olduğunu saptanmıştır.

İkinci çocukluk döneminde (6-12 yaş) bulunan ilkökul öğrencilerinin duygusal becerilerine yönelik çalışmalarda ağırlıklı olarak nicel yöntemlerin kullanıldığı bilinmektedir (Çelikten, 2024; Çullu ve Samancı, 2022; Erdoğan, 2008; Sarıcı Bulut, 2024). Literatürde çocukların öfke yönetim becerilerini inceleyen araştırmalar (Crick ve Grotpeter, 1995; Hubbard ve diğerleri, 2002; Şahin, 2019; Yıldızhan, 2019) olsa da öğrencilerin bu becerisini öğretmenlerin görüşleri ile ele alınan nitel çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın, geleceğin yetişkinleri olan ilkökul öğrencilerinin öfke düzenleme becerilerini öğretmenlerin gözünden nitel bir yöntemle incelediği için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul öğrencilerinin öfkelendiklerinde olumsuz strateji tercihleri hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
2. İlkokul öğrencilerinin öfke hissettiklerinde olumsuz stratejilere yöneldikleri olay veya durumlar hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
3. İlkokul öğrencilerinin öfkelendiklerinde olumlu strateji tercihleri hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
4. İlkokul öğrencilerinin öfke hissettiklerinde olumlu stratejilere yöneldikleri olay veya durumlar hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

1. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma deseni katılımcıların bir duruma yönelik düşüncelerinin doğal ortamlarında ayrıntılı olarak incelenip bütünsel biçimde ortaya konulduğu bir araştırma desendir. Verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda çok yaygın bir veri toplama yöntemi olan görüşme, katılımcıların görüş ve deneyimlerini yansıtmada oldukça verimlidir. Sınırlılığının az olması ve doğallığı ortaya koyması açısından güçlü bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veriler betimsel analize tabi tutulmuştur.

1.1. Çalışma Grubu

Araştırmaya 2024-2025 eğitim öğretim yılında Kırıkkale ilinde özel bir ilkokulda görev yapan 9 sınıf öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmanın belirli özelliklere sahip olan birimleri üzerinden yapılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Sınıf öğretmenliği dört sınıf kademesini içermesi sebebiyle farklı sınıf kademelerinde aynı okulda çalışan öğretmenler çalışmaya dâhil edilmiştir. Tablo 1’de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıf kademesi, cinsiyetleri ve mesleki deneyim yıllarını içeren demografik bilgiler yansıtılmıştır.

Tablo 1: Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	f	%
Öğretmenlerin Görev Yaptığı Sınıf Kademesi	1.Sınıf	1	11,1
	2.Sınıf	2	22,2
	3.Sınıf	3	33,3
	4.Sınıf	3	33,3
Cinsiyet	Kadın	6	66,6
	Erkek	3	33,3
Mesleki Deneyim Yılı	1-10	2	22,2
	11-20	5	55,5
	20 üzeri	2	22,2

1.2. Verilerin Toplanması

Araştırma için Ordu Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu değerlendirme karar tarihi: 29.11.2024, oturum sayısı: 16, karar sayısı: 2024-163 ile etik kurul izni alınmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yapılırken, daha önceden hazırlanan sorular katılımcılara yöneltilmektedir. Gerektiğinde, hazırlanan soruların daha anlaşılır olması için asıl soruyu destekleyici ifadeler içeren sonda sorular sorulmuştur. Görüşme formunun hazırlanırken araştırmanın konusuyla ilgili alan yazın detaylı olarak incelenmiş ve araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunun geçerliliğini sağlayabilmek için sınıf eğitimi alanında iki uzmanın görüşlerine başvurularak form son haline getirilmiştir. Hazırlanan görüşme formunda iki bölüm yer almaktadır. Formun birinci bölümde katılımcı sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı sınıf kademesini, cinsiyetini ve mesleki deneyim yılını içeren demografik bilgiler bulunmaktadır. İkinci bölümde ilkokul öğrencilerinin öfke yönetiminde olumlu ve olumsuz stratejilerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik dört soru yer almaktadır. Görüşme öncesinde araştırmacı, araştırmanın amacını sınıf öğretmenlerine ifade etmiştir. Bu araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, gönüllü katılım sağlamışlardır.

1.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analizden faydalanılmıştır. Verilerden ortaya çıkan kavramlara göre temalar oluşturulmuştur. İki uzman görüşü alındıktan sonra veriler analize hazırlanmıştır. Analiz sürecinde, katılımcıların cevapları kodlar ile eşleştirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar doğrultusunda oluşturulan temalar, frekans ve yüzde hesaplamalarıyla birlikte yansıtılmıştır. Elde edilen bulgular betimsel analizle yorumlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenleri numaralandırılarak (Ö1, Ö2 vb.) isimlendirilmiştir.

2. Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine ilk olarak “İlkokul öğrencilerinin öfkelendiklerinde genellikle hangi “olumsuz” stratejileri tercih ettiklerini gözlemliyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin cevapları kodlanarak analiz edilmiştir. Tablo 2’de sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerin öfkelendiklerinde tercih ettikleri olumsuz stratejiler yansıtılmıştır.

Tablo 2: Öğrencilerin Öfkelendiklerinde Olumsuz Strateji Tercihleri

Olumsuz Stratejiler	Öğretmenler	f	%
Bağırarak	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9	7	77,7
Küsmek	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9	6	66,6
Ayaklarını yere vurmak	Ö2, Ö4, Ö6	3	33,3
En kötü senaryoya odaklanmak	Ö5, Ö8	2	22,2
Etrafa zarar vermek	Ö1	1	11,1

Tablo 2’de, katılımcıların cevapları incelendiğinde, 7 sınıf öğretmeni (%77,7) öğrencilerin öfke duygusunu hissettiklerinde bağırma olumsuz stratejisine yöneldiklerini belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinden Ö6: “Öğrencilerim genellikle öfkelendiklerinde hırçınlaşıp bağırıyorlar.” demiştir. Sınıf öğretmenlerinin 6’sı öfke hissedenden öğrencilerin küsme yoluyla çözüme gitmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö2: “Öğrenciler birbirine öfkelenince küsüp kendilerini kapatabiliyor.” açıklamasında bulunmuştur. 3 sınıf öğretmeni (%33,3) öğrencilerin öfkelendiklerinde ayaklarını yere vurduklarını gözlemlemiştir. Öğretmenlerden Ö4: “Öfkelenen öğrencilerin ayaklarını yere sertçe vurarak tepki gösterdikleri oluyor.” görüşünde bulunmuştur. 2 sınıf öğretmeni (%22,2) öğrencilerin öfke duygusu karşısında en kötü senaryoya odaklandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö8: “Yanlışlıkla düşürülen öğrenci ya kafamı vursaydım diyerek felaket senaryosu yazıyor.” açıklamasında bulunmuştur. 1 sınıf öğretmeni (%11,1) ise öfkelenen öğrencilerin etrafa da zarar verdiğini ifade etmiştir. Ö1: “Eğer bir çocuk arkadaşına öfkeliyse onun defterini yırtıp masasını karalama gibi zararlar verebiliyor.” açıklamasında bulunmuştur. Öğretmenlerin görüşleri analiz edildiğinde, öğrencilerin öfke duygusu hissettiklerinde öfkeyi düzenlemeye çalışırken daha çok bağırma yöneldikleri anlaşılmıştır. Bu bağlamda, öğrenciler duygularını ifade etmede zorluk yaşadıkları için bu olumsuz stratejiye yönelmiş oldukları düşünülebilir. Küsme stratejisinin de öğrenciler tarafından sıklıkla kullanıldığı anlaşılmaktadır. Yeteri kadar olumlu strateji becerisi kazanmadıkları için bu sessiz yolu tercih etmiş oldukları görülmektedir. Öğrencilerin etrafa zarar vermelerine yönelik öğretmenlerin daha az görüşte bulunmaları, öğrencilerin daha iyi bir strateji geliştirememesinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Görüşmede katılımcılara ikinci olarak “Size göre öğrenciler öfke hissettikleri hangi olay veya durumlarda olumsuz stratejilere yöneliyorlar?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin cevapları kodlanarak Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğrencilerin Öfkelendiklerinde Olumsuz Stratejilere Yönelindikleri Durumlar

Durumlar	Öğretmenler	f	%
Kendi istekleri gerçekleşmediğinde	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö9	5	55,5
Oyunda bir anlaşmazlık yaşandığında	Ö6, Ö7, Ö9	3	33,3
Gruba dahil edilmediğinde	Ö2, Ö3, Ö4	3	33,3
Fikirleri yok sayıldığında/Haksızlığa	Ö2, Ö4, Ö8	3	33,3

uğradığında

Tablo 3'te katılımcıların cevapları incelendiğinde, 5. sınıf öğretmeni (%55,5) öğrencilerin istekleri gerçekleşmediğinde olumsuz stratejilere yöneldiklerini belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinden Ö9: “Söz hakkı istemek için parmak kaldırdıklarında eğer seçilmezlerse, istedikleri gibi kendilerini seçmezsem öfkelerini olumsuz olarak yansıtıyorlar.” ifadelerinde bulunmuştur. 3 sınıf öğretmeni (%33,3), öğrencilerin daha çok oyunda anlaşmazlık yaşandığında olumsuz strateji tercihlerinde bulunduklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö7: “Oyun oynarken anlaşamadıklarında bunu bağırarak çözmeye çalışıyorlar.” diyerek görüşünü belirtmiştir. 3 öğretmen (%33,3) öğrencilerin gruba dahil edilmediklerinde olumsuz bir stratejiye yöneldiklerini gözlemlemiştir. Ö3: “Bir öğrenci gruptan dışlanırsa gruptaki tüm arkadaşlarına küser ve öfkelerini böyle gösterir.” açıklamasında bulunmuştur. 3 öğretmen (%33,3) ise öğrencilerin fikirlerinin yok sayılması veya haksızlığa uğramaları durumlarında olumsuz bir strateji ile öfkelerini düzenlemeye çalıştıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö2: “İzinsiz kalemlerinin ya da boyalarının kullanılmasında öfke sorunları yaşıyoruz.” açıklamasında bulunmuştur. Öğrencilerin farklı bir senaryo ile yaşadıkları olaylara bakmakta zorlandıkları anlaşılmaktadır. Çünkü öğrencilerin isteklerinin gerçekleşmemesinin onları olumsuz bir stratejiye yöneltmesi, farklı bir bakış açısı geliştirmekte zorlandıklarını göstermektedir. Oyunda yaşanan anlaşmazlıklar ve gruba dahil edilmemede yaşanan zorluklar, öğrenciler arasındaki iş birliğinin ve ortak karar almanın duygu düzenlemedeki becerilerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Yok sayıldıklarını hisseden öğrenciler varlıklarını ortaya koyabilmek için duygularını düzenlemeye çalışmaktadırlar.

Görüşmede katılımcılara üçüncü olarak “İlkokul öğrencilerinin öfkelenediklerinde genellikle hangi olumlu stratejileri tercih ettiklerini gözlemliyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin cevapları kodlanarak Tablo 4'te yansıtılmıştır.

Tablo 4: Öğrencilerin Öfkelenediklerinde Olumlu Strateji Tercihleri

Olumlu Stratejiler	Öğretmenler	f	%
Bir yetiştikenden yardım istemek	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	9	100
Uygun bir açıklamada bulunmak	Ö2, Ö5, Ö8, Ö9	4	44,4
Derin nefes almak	Ö1, Ö4	2	22,2
Olayla ilgili farklı senaryoları görmeye çalışmak	Ö8	1	11,1

Tablo 4'te sınıf öğretmenlerinin kodlanmış cevaplarına göre öğrencilerin öfkelenediklerinde olumlu strateji tercihlerinde en çok bir yetiştikenden yardım istemek (%100) yer almaktadır. Öğretmenlerin tamamı öğrencilerin bu stratejiyi benimsediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö3: “Öğrenciler arasında bir anlaşmazlık olursa bana gelip yardım isterler.” diyerek görüşünü bildirmiştir. Öfke duygusunu düzenlemeye çalışırken uygun bir açıklamada bulunmak (%44,4) 4 sınıf öğretmenine göre öğrencilerin yöneldikleri bir olumlu stratejidir. Öğretmenlerden Ö5: “Öğrencilerden bazıları öfkelenince öfkelenişini açıklayıp rahatsız olduğu durumları paylaşabiliyor. Örneğin, arkadaşları sınıfta koşarken ceketini askılıktan sürekli düşürülen öğrencim, uygun bir dille öfkelerini ifade etmişti.” demiştir. Derin nefes almak (%22,2) olumlu stratejisini öğrencilerde fark eden 2 öğretmen bulunmaktadır. Ö4: “Öğrencilerim öfkelenediklerinde sert konuşmamak için gözlerini kapatıp derince nefes aldıklarına şahit oluyorum.” Sadece 1 öğretmen (%11,1), öğrencilerin öfke duygusunu düzenlerken farklı senaryoları görmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö8: “Öğrencim, ona çarpan bir öğrencinin kendisini fark etmediğini ve o sebeple çarptığını söylemişti.” Açıklamasında

bulunmuştur. Farklı senaryoları görmeye çalışmak üzerine görüşlerin az olması, öğrencilerin farklı çerçevelerden olaylara bakmakta zorlandıklarına işaret edebilir. Öğrencilerin olumlu strateji seçmek istedikleri fakat yeterli donanımına sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Bir yetişkinle sorunu çözmeye çalışan çocuklar öğretmenlerin görüşüne göre oldukça fazladır. Bireysel çözümlerin oldukça az kullanıldığı anlaşılmaktadır. Öfke durumunda derin nefes çalışmalarının bir yetişkinden yardım istemek kadar kolay bir seçenek olamadığı anlaşılmaktadır.

Katılımcılara son olarak “Size göre öğrenciler öfke hissettikleri hangi olay veya durumlarda olumlu stratejilere yöneliyorlar?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin cevapları kodlanmış ve Tablo 5’te yansıtılmıştır.

Tablo 5: Öğrencilerin Öfkelenediklerinde Olumlu Stratejilere Yönelindikleri Durumlar

Durumlar	Öğretmenler	f	%
Hatasını fark etme zamanı tanındığında	Ö3, Ö6, Ö7	3	33,3
İstediği kişiyle oturmasına izin verilmediğinde	Ö1, Ö4	2	22,2
Yardıma ihtiyaç duyduğunda	Ö8, Ö9	2	22,2
Birkaç deneme gerektiren durumlarda	Ö2, Ö5	2	22,2
Arkadaşı tarafından dinlenmediğinde	Ö1	1	11,1

Tablo 5’te sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin öfkelenediklerinde olumlu stratejilere yöneldikleri durumlar yansıtılmıştır. Öğrencilere hatasını fark etme zamanı tanındığında (%33,3) öğrencilerin olumlu bir stratejiye yöneldikleri düşüncesi, sınıf öğretmenlerinin cevapları arasındadır. 3 öğretmen bu yönde fikir belirtmiştir. Örneğin Ö7: “Kendilerini dinleyecekleri bir süre geçtikten sonra özür dilerler.” görüşünde bulunmuştur. İlkokul öğrencilerine istedikleri arkadaşıyla oturma izni verilmediğinde (%22,2) öfke hissetseler bile bu öfkeyi olumlu stratejiler yoluyla düzenleyebildikleri, 2 öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerden Ö1: “Sıra arkadaşlarını belirlerken onların istediği gibi olmasa dersin düzeni için yaptığımı onlar da ifade ederler.” diyerek görüşünü belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinden 2’sinin görüşlerine göre öğrenciler yardıma ihtiyaç duydukları durumlarda (%22,2) öfke düzenlemede olumlu bir stratejiye başvurumaktadırlar. Örneğin Ö8: “Sınıf içi istemediği durumlar olduğunda ailesinden ya da benden yardım istiyor.” Açıklamasında bulunmuştur. Öğretmenlere göre öğrenciler birkaç deneme yapmayı gerektiren durumlarda (%22,2) da olumlu bir stratejiye yönelebildikleri 2 öğretmen tarafından belirtilmiştir. Öğretmenlerden Ö5: “sınıfta en çok kitap okuyan olmak için her hafta tekrar uğraşırlar.” Açıklamasında bulunmuştur. Bir arkadaşı tarafından dinlenmediğinde (%11,1) öğrencilerin olumlu bir strateji seçebildiklerini 1 öğretmen belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö1: “Arkadaşları tarafından dinlenmediklerinde küsüp bağırma, uygun dille birkaç kez daha tekrar ederler.” Açıklamasında bulunmuştur. Öğrencilerin daha çok kendilerine zaman tanındığında olumlu bir öfke duygusunu düzenleme stratejisi seçebildikleri görülmüştür. Hatasını fark etmesine zaman tanınması, istediği kişiyle oturmasına izin verilmemesi veya yardıma ihtiyaç duyma durumları gibi bir yetişkin ile olan iletişimde daha çok olumlu stratejiye yöneldikleri görülmektedir.

3. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlkokul öğrencilerinin öfke yönetiminde olumsuz stratejilerinin bağırma (%77,7), küsmek (%66,6), ayaklarını yere vurma (%33,3), en kötü senaryoya odaklanmak (%22,2) ve etrafa zarar vermek (%11,1) olduğu bu çalışma sonuçlarında görülmektedir. Sınıf öğretmenlerine göre ilkökul öğrencilerinin olumsuz stratejilere yöneldikleri belli bazı durumlar

vardır: Kendi istekleri gerçekleşmediğinde (%55,5), oyunda bir anlaşmazlık yaşandığında (%33,3), gruba dahil edilmediğinde (%33,3) ve fikirleri yok sayıldığında / haksızlığa uğradığında (%33,3).

İlkokul öğrencileri öfkelerini yönetirken olumlu strateji bağlamında, bir yetişkinden yardım istemek (%100), uygun bir açıklamada bulunmak (%44,4), derin nefes almak (%22,2) ve olayla ilgili farklı senaryoları görmeye çalışmak (%11,1) gibi stratejilere yöneldiği ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre bu yönelimler daha çok şu durumlarda ortaya çıkmaktadır: Hatasını fark etme zamanı tanındığında (%33,3), istediği kişiyle oturmasına izin verilmediğinde (%22,2), yardıma ihtiyaç duyduğunda (%22,2), birkaç deneme gerektiren durumlarda (%22,2) ve arkadaşları tarafından dinlenmediğinde (%11,1).

Acar (2021) öfkeye ait altı kısa öyküde olumlu ve olumsuz duygu düzenleme stratejilerine öğrencilerin verdikleri cevapları incelediğinde, 1. öyküde olumlu stratejilerde öğrencilerin (%47,2) oranında “Arkadaşına yanlış olanı anlatmayı düşünür” stratejini seçtikleri, olumsuz stratejilerden en çok (%33,0) oranında “Yumruklarını sıkarak” stratejisini seçtiklerini görmüştür. 2. öyküde çocuklar olumlu olarak (%41,5) “Eğlenecek başka bir işler yapacağını düşünür” stratejisini seçmiş, olumsuz stratejilerde en çok (%57,5) “Ağlar” stratejisini seçtikleri bilinmektedir. 3. Öyküde ise olumlu stratejilerden en çok (%37,7) “Bir yetişkinden yardım ister” stratejisini seçtikleri olumsuz stratejilerde (%36,6) “Blokla vurur” stratejisini kullanmayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Acar’ın (2021) sonuçları ile bu çalışma sonuçlarının olumlu stratejiler açısından benzerlikleri olduğu görülmektedir. “Bir yetişkinden yardım istemek” (%100) ve “Uygun bir açıklamada bulunmak” (%44,4) olumlu stratejileri bu çalışmada da yüksek orandadır.

Bu araştırma sonuçlarına göre, ilkokul öğrencilerinin öfkelerini yansıtırken en çok bağırarak, küsmek ve ayaklarını yere vurmaya gibi olumsuz stratejilere yöneldikleri görülmüştür. Bu yönelimleri daha çok kendi istedikleri gerçekleşmediğinde ortaya çıkmaktadır. Benzer olarak, Hubbard ve diğerleri (2002) ilkokul öğrencilerinin gösterdiği öfke duyguları ile tepkisel ve amaç yönelimli saldırganlıkları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada öfke düzeyleri ile tepkisel saldırganlıkları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu belirtirken; çocukların öfke düzeyleri ile amaç yönelimli saldırganlıkları arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmadığını belirtmişlerdir. İlkokul öğrencilerinin öfkelerini daha çok tepkisel yansıttıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, Crick ve Grotpeter’in (1995) çalışmalarında ise çocukların istedikleri olmadığında ve çocuklar engellenme ile karşılaştıklarında hissettikleri öfkeyi, bu çalışmadaki sonuçlardan farklı olarak akranını görmezden gelme ve gruptan dışlayarak ilişkisel saldırganlık biçiminde sergiledikleri görülmüştür.

Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin öfke yönetim becerileri incelendiğinde, en çok bir yetişkinden yardım istemek ve uygun bir açıklamada bulunmak gibi olumlu stratejileri kullandıkları anlaşılmaktadır. Çocuklara hatasını fark etme zamanı tanındığında çocuklar daha çok olumlu stratejilere yönelmektedirler. Benzer olarak Karadal’ın (2009) çalışmasında katılımcılar öfkeleri kontrolden çıkmadan kendilerini durdurabildiklerini, çabuk sakinleşebildiklerini belirtmişlerdir. Diğerlerinin hatalarını tolere edebildikleri, öfkeyi içlerine atmadıkları bilinmektedir. Ayrıca duyguları ifade ederken uygun olmayan söylemlerin kullanımı düşük düzeydedir. Boman (2003) ise öğrencilerin öfke yönetiminde olumlu ve olumsuz strateji tercihlerini cinsiyete göre incelemiştir ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öfke yönetiminde daha olumlu stratejileri tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır. Yurdakul ve

Cesur (2024), çocukların öfke duygusunu düzenleme becerisi arttıkça saldırganlık düzeylerinde azalma olduğunu ortaya koymuşlardır. Gelişimsel açıdan bakıldığında, gelişimin ilerleyen zamanlarında, olumlu sonuçları ön görebilmek için davranışların ve duygusal becerilerin ilişkisini bilmek önemli olmaktadır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda ebeveynlere, öğretmenlere ve araştırmacılara bazı önerilerde bulunulabilir:

- Ebeveynler, çocukları duyguları hakkında konuşmaya teşvik etmelidirler.
- Çocukların öfke yönetiminde olumsuz strateji seçimlerini azaltmak için ebeveynlerin rol model olmaları önerilebilir.
- Öğretmenler çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmek için çeşitli etkinlikler (drama, çocuklar için felsefe vb.) uygulayabilir.
- Öğretmenlere okul rehber öğretmeni ile ortak çalışmalar yürütmeleri önerilebilir.
- Araştırmacılar diğer duygular için ilkökul öğrencileri hakkında benzer bir çalışma yapabilirler.

Kaynaklar

- Acar, A. (2021). *Okul öncesi dönem çocukları için duygu düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arman, E. (2009). *İlköğretimde ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin öfke ifade biçimlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan Çiftçi, H. ve Uyanık Balat, G. (2018). Sosyal-duygusal gelişim değerlendirme ölçeği: 48-66 aylık çocuklar için uyarılma çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 74-87. [doi:10.17679/inuefd.310000](https://doi.org/10.17679/inuefd.310000)
- Boman, P. (2003). Gender differences in school anger. *International Education Journal*, 4(2), 71-77.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Crick, N. R. ve Grotpeter, J. K. (1995). İlişkisel saldırganlık, cinsiyet ve sosyal-psikolojik uyum. *Çocuk Gelişimi*, 66(3), 710-722.
- Çelikten, L. (2024). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin finansal tutum ve davranışları ile duygusal zekâları arasındaki ilişki: finansal okuryazarlığın duygusal yönü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 190-213. [doi:10.17679/inuefd.1221527](https://doi.org/10.17679/inuefd.1221527)
- 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)
- Demirkasımoğlu, N. (2007). *Ankara ili ilköğretim okulları öğretmen ve yöneticilerinin öfke kaynakları, öfkelerini ifade etme biçimleri ve öfke yönetimi stratejilerine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Creier, Comportament / Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1-48.

- Dye, M. ve Eckhardt, C. (2000). Anger, irrational beliefs, and dysfunctional attitudes in violent dating relationships. *Violence and Victims*, 15(3), 337-350.
- Ekinci, N. (2013). *Öğretmenlerin öfke ifade tarzları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdoğan, M. Y. (2008). Duygusal zekânın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 62-76. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6137/82335>
- Genç, H. (2007). *Grupla öfke denetimi eğitiminin lise 9. Sınıf öğrencilerinin sürekli öfke düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Goleman, D. (2018). *Duygusal zekâ: EQ neden IQ'dan daha önemlidir?* (B. S. Yüksel Çev.). İstanbul: Varlık.
- Gross J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. J. J. Gross (Ed.), *In handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: The Guilford Press.
- Hubbard, J. A., Smithmyer, C. M., Ramsden, S. R., Parker, E. H., Flanagan, K. D., Dearing, K. F., Relyea, N., Simons R.F. (2002). Observational, physiological, and self-report measures of children's anger: Relations to reactive versus proactive aggression. *Child Development*, 73, 1101-1118.
- Kalender, Ş. (2015). *Öğretmenlerin çocukluk dönemi deneyimlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadal, F. (2009). *Öfke yönetimi ve Niğde Üniversitesinde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öngören Özdemir, S. ve Tepeli, K. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 51-70.
- Öztürk, E. (2012). *İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öfke nedenleri ve öfke kontrol yöntemleri: Elâzığ ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Elâzığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Santrock, J. (1997). *Life-span development*. London: Brown Benchmark.
- Sarıcı Bulut, S. (2024). İlkokul öğrencilerinde sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim ile ilgili bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 13(3), 1113-1128.
- Southam Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme*. (M. Artıran Çev.). Ankara: Nobel.
- Steiner, C. (2014). *Akıllı bir kalple duygusal okuryazarlık*. (M. Şahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik.
- Şahin, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

- Yıldız, M. (2021). Ruh sağlığını koruma ve önleme psikoeğitim programının ilkökul öğrencilerinin duygusal ve davranışsal sorunlarına etkisi. *Hafıza*, 3(2), 191-199. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hafizadergisi/issue/67683/974038>
- Yıldızhan, Ö. (2019). *Mindfulness temelli öfke yönetimi programının çocuklarda mindfulness ve öfke yönetimi becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yurdakul, Y. ve Cesur, E. (2024). İlkokul dönemi çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 304-319. [doi:10.24315/tred.1354925](https://doi.org/10.24315/tred.1354925)
- Zeman, J., Shipman, K., ve Suveg, C. (2002). Anger and sadness regulation: Predictions to internalizing and externalizing symptoms in children. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 31(3), 393-398. [doi:10.1207/153744202760082658](https://doi.org/10.1207/153744202760082658)
- Zorlu, E. (2024). Türkiye’de öfkeyi önlemeye yönelik hazırlanan programların incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 13(2), 369-383. [doi:10.30703/cije.131233](https://doi.org/10.30703/cije.131233)

Extended Abstract

Children's ability to recognize and make sense of others' emotions develops at the age of 7-8. It is also an appropriate time for children to develop the ability to manage emotions such as anger and fear, which are disturbing emotions (Santrock, 1997).

It is known that quantitative methods are mainly used in studies on the emotional skills of primary school students in the second childhood period (6-12 years) (Sarıcı Bulut, 2024). Although there are studies examining children's anger management skills in the literature (Crick & Grotpeter, 1995; Hubbard et al., 2002; Şahin, 2019; Yıldızhan, 2019), there are no qualitative studies that address this skill of students with the opinions of teachers. This study is thought to fill an important gap in the literature as it examines the anger regulation skills of children, the adults of the future, through the eyes of teachers. In this study, answers to the following questions were sought:

1. What are the opinions of classroom teachers about primary school students' negative strategy preferences when they feel angry?
2. What are the opinions of classroom teachers about the events or situations in which primary school students use negative strategies when they feel anger?
3. What are the opinions of classroom teachers about primary school students' positive strategy preferences when they feel angry?
4. What are the opinions of classroom teachers about the events or situations in which primary school students use positive strategies when they feel anger?

Phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used in the study. Nine classroom teachers working in a private primary school in Kırıkkale in the 2024-2025 academic year participated in the study. Interview technique was used to collect the data. The data were subjected to descriptive analysis.

First, the question “Which ‘negative’ strategies do you observe that primary school students generally prefer when they get angry?” was asked. When the answers of the participants were analyzed, 7 classroom teachers (77.7%) stated that when students feel anger, they turn to the negative strategy of yelling. 6 of the classroom teachers stated that students who feel anger try to find a solution through sulking. 3 classroom teachers (33.3%) observed that students stomped their feet when they were angry. 2 classroom teachers (22.2%) stated that students cannot help focusing on the worst-case scenario in the face of anger. 1 classroom teacher (11.1%) stated that students who get angry also harm the environment.

Secondly, the question “In your opinion, in which events or situations do students turn to negative strategies when they feel anger?” was asked. 5 classroom teachers (55.5%) stated that students tend to use negative strategies when their requests are not realized. 3 classroom teachers (33.3%) stated that students mostly preferred negative strategies when there was a conflict in the game. 3 teachers (33.3%) observed that students used a negative strategy when they were not included in the group. 3

teachers (33.3%) stated that students try to regulate their anger with a negative strategy when their ideas are ignored or they are treated unfairly.

Thirdly, the question “Which positive strategies do you observe that primary school students generally prefer when they get angry?” was asked. Asking for help from an adult (100%) was the most common positive strategy (100%) in students' preferences when they get angry. All of the teachers stated that students adopted this strategy. Making an appropriate explanation while trying to regulate the feeling of anger (44.4%) is a positive strategy that students turn to according to 4 classroom teachers. There were 2 teachers who noticed the positive strategy of deep breathing (22.2%) in students. Only 1 teacher (11.1%) stated that students try to see different scenarios while trying to regulate their anger.

Finally, the participants were asked the following question: “According to you, in which events or situations do students turn to positive strategies when they feel anger?” was asked. Classroom teachers perceived that when students were given time to realize their mistakes (33.3%), they turned to a positive strategy. When primary school students were not allowed to sit with a friend of their choice (22.2%), teachers reported that even if they felt anger, they were able to regulate this anger through positive strategies. According to the opinions of classroom teachers, students resort to a positive strategy for anger regulation when they need help (22.2%). According to the teachers, students may also turn to a positive strategy in situations that require several attempts (22.2%). One teacher stated that students may choose a positive strategy when they are not listened to by a friend (11.1%).

The results of this study show that primary school students' negative strategies in anger management are shouting, sulking, stamping their feet, focusing on the worst case scenario and hurting others. According to classroom teachers, there are certain situations in which primary school students use negative strategies: When their wishes are not realized, when there is a disagreement in the game, when they are not included in the group, when their ideas are ignored / unfairly treated.

In the context of positive strategies for managing anger, primary school students were found to turn to options such as asking for help from an adult, giving an appropriate explanation, taking deep breaths, and trying to see different scenarios about the incident. According to the opinions of classroom teachers, these orientations occur mostly in the following situations: When given time to realize his / her mistake, when he / she is not allowed to sit with whomever he / she wants, when he / she needs help, when he / she needs several attempts, when he / she is not listened to by his / her friend.

In a similar study by Karadal (2009), participants stated that they were able to stop themselves and calm down quickly before their anger got out of control. It is known that they are able to tolerate the mistakes of others and do not bottle up their anger.

In line with the results of the research, some suggestions were made to parents, teachers and researchers. Parents should encourage children to talk about their feelings.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 14/1 2025 s. 221-237, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN DİĞER DERSLERLE İLİŞKİLENDİRİLMESİNİN
ALAN YAZINI VE ÖĞRETİM PROGRAMLARI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ***

Haldun Mete ASLAN**

Geliş Tarihi: 2 Aralık 2024

Kabul Tarihi: 31 Ocak 2025

Öz

Sosyal Bilgiler dersinin birçok sosyal bilim disiplinini içermesi, bu dersin diğer derslerle ilişkilendirilmesini kolaylaştırmaktadır. Bununla beraber bu araştırmada, bahsi geçen ilişkilendirme konusunun alan yazını ve öğretim programları boyutlarında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda alan yazını taraması sonucunda, 79 tez ve 69 makale değerlendirilmeye alınmıştır. Ayrıca hem 2018 öğretim programları hem de 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilan edilen öğretim programları incelenmiştir. Dolayısıyla araştırmanın yöntemi olarak, doküman analizi temel alındığı için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında alan yazındaki çalışmalarda Sosyal Bilgiler dersinin Fen Bilimleri başta olmak üzere Türkçe ve Matematik dersleriyle daha yoğun bir şekilde ilişkilendirildiği saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, ilişkilendirme, diğer dersler.

**INVESTIGATION OF THE ASSOCIATION OF SOCIAL STUDIES
COURSE WITH OTHER COURSES IN THE CONTEXT OF
LITERATURE AND CURRICULUM**

Abstract

The fact that the Social Studies course includes many social science disciplines makes it easier to associate this course with other courses. However, in this study, it is aimed to examine the subject of association in the dimensions of literature and curriculum. In this direction, as a result of the literature review, 79 theses and 69 articles were evaluated. In addition, both the 2018 curricula and the curricula announced in 2024 within the scope of the Turkish Century Maarif Model were examined. Therefore, qualitative research method was preferred as the method of the research because it was based on document analysis. When the findings of the research are examined, it has been determined that the Social Studies course is more intensely associated with Turkish and Mathematics courses, especially Science, in the studies in the literature.

Keywords: Social studies, association, other courses.

* Bu araştırmanın bir bölümü 2022 yılında düzenlenen 10. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda (9-11 Haziran) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör.; Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, haldunmeteeaslan@kafkas.edu.tr

Giriş

Türkiye’de sosyal bilgilerin bir ders adı olarak yürürlüğe girdiği 1968 programına kadar tarih, coğrafya ve vatandaşlık hukuku alanlarının ayrı ayrı dersler olarak okutulmuş olması sosyal bilgilerin kapsamının da bu derslerden oluştuğu algısının yerleşmesinde etken olduğu ifade edilebilir (Aslan, 2016). Öte yandan sosyal bilgilerin tanımına bakıldığında, toplumsal yaşamı düzenleyen her türlü etkinliği içeren ve bu anlamda disiplinler arası bir yaklaşımla sosyal bilimlerden yararlandığı belirtilmektedir (Sönmez, 2010). Bununla beraber Amerika Birleşik Devletleri’nde yer alan Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi’nin (NCSS) tanımına göre sosyal bilgiler, öğrencileri yerel, ulusal ve evrensel vatandaşlığa hazırlayan, zaman ve mekân bağlamında bireylerin, toplulukların ve sistemlerin etkileşimlerini inceleyen bir disiplindir (NCSS, 2023). Keza Türkiye’de uygulanmakta olan sosyal bilgiler dersi öğretim programının ise bireyin hem kendi hayatı hem de yaşadığı çevre ve toplum ile ilişkisini geçmişten günümüze değişim ve süreklilik bağlamında oluşturulduğu görülmektedir (MEB, 2024a). Dolayısıyla sosyal bilgilerin kapsamının geniş bir alana sahip olması ve birçok sosyal bilim disiplininden bağdaştırması sebebiyle ortaokullarda verilen diğer derslerin içerikleriyle örtüşen konulara sahip olduğu söylenebilir. Bu anlamda bir dersin başka derslerle harmanlanarak, bir konunun farklı bakış açılarıyla daha iyi anlaşılabilmesi adına disiplinler arası veya bütünsel adı verilen program yaklaşımı ortaya çıkmaktadır (Parker, 2018, s. 397). Dolayısıyla öğrencilerin coğrafya, tarih, ekonomi ve vatandaşlık gibi disiplinlerin bütüncül bir şekilde öğrenebilmeleri adına etkinliklerin planlanması ve bu konuda araştırmaların yoğunlaşması tavsiye edilmektedir (Aktin, 2019, s. 448). Dersler arasında bütünsel bir programın oluşturulabilmesi adına öncelikle bu derslerin temelini oluşturan öğretim programlarının ve ders kitaplarının incelenerek ilişkilendirmeleri hangi konuları kapsadığının tespit edilmesi ise önemli bir husus olarak değerlendirilebilir.

Sosyal bilgiler dersinin diğer derslerle ilişkilendirilmesi noktasında 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda (SBDÖP) ders içi ilişkilendirme, diğer derslerle ilişkilendirme ve ara disiplinlerle ilişkilendirme gibi başlıklar yer almaktayken, 2018 SBDÖP’de ilişkilendirmeler konusunda somut bir adım atılmadığı görülmektedir (Kaymakçı, 2012; MEB, 2018a). Diğer yandan 2024 yılı itibarıyla 1., 5. ve 9. sınıflardan itibaren kademeli bir şekilde hayata geçen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamındaki SBDEP’de ise “Disiplinler Arası İlişkiler” başlığı altında her bir öğrenme alanı için ilişki kurulabilecek derslerin adına yer verilmiştir (MEB, 2024a). Bu durum; 2018 SBDÖP’deki ilişkilendirmeler hususundaki açığın kapatılması adına olumlu bir gelişme olarak kabul edilebilir.

Alan yazın incelendiğinde dersler arasında disiplinler arası programın oluşturulması hususunda öğretmenlerin olumlu bir tutum sergiledikleri saptanmıştır. Öte yandan bu programların uygulanması sonucunda öğrencilerin konulara bütüncül yaklaşabilmesi, derslerin zengin bir içeriğe kavuşması, değer kazanımı ile öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini gelişmesi gibi pozitif bulgular elde edilmiştir. Bununla beraber zaman yetersizliği, materyal ve kaynak eksikliği, öğretmenlerin disiplinler arası öğretim konusunda yeterli bilgi alt yapısına sahip olmaması, öğretim programları arasındaki kazanım uyumsuzlukları ve zümreler arası iş birliğinin eksik kalması gibi hususların ön plana çıktığı görülmektedir (Doğanay vd., 2014; Gökmen, 2023; Kandırmaz ve Üredi, 2023; Oflar, 2017; Özcan vd., 2023; Sert, 2019; Sezginsoy-Şeker ve İzgi-Onbaşılı, 2022). Nitekim benzer sonuçların yurt dışında yapılan araştırmalarda da görüldüğünü söylemek mümkündür. Keza

sosyal bilgiler derslerinde dil, sanat, fen ve matematik gibi alanlarda disiplinler arası yaklaşımda yapılan öğretimlerde verimli sonuçlar alındığı görülmüştür. Diğer yandan bu uygulamaların teori ile uygulamayı birleştirmesi de ayrıca olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmekle beraber zaman yetersizliği ve dersleri bütünleştirmede yüzeysel kalma gibi sorunlar da yaşanmıştır (Christou ve Bullock, 2014; Dingler, 2017; Heafner, 2018; Huck, 2019; Moore, 2022).

Ders içeriğinin yoğun olması, ders işleme sürecinin monotonlaşması riski, yapılandırmacı eğitim felsefesinin öğrenme-öğretim süreçlerine tam anlamıyla yansıtılamaması ve ders işleme süreçlerinde beceri-değer eğitimi konusunda yaşanan sorunlar gibi durumlar sosyal bilgilerin başat problemleri arasında yer almaktadır (Çelik, 2021; İlgün vd., 2023; İltar, 2022; Memişoğlu, 2023; Metin-Göksu ve Özyürek, 2023; Yıldırım ve ark., 2017). Bu problemlerin üstesinden gelinmesi adına disiplinler arası öğretimin sunacağı fırsatlar dikkat çekmektedir. Diğer taraftan yukarıda belirtildiği üzere disiplinler arası öğretimin de kendi içinde zorlukları mevcuttur. Bu anlamda öğretmenlerin disiplinler arası öğretimin etkin bir şekilde uygulanmasına bilinçlendirilmesi önem arz etmektedir. Buradan hareketle bu araştırmada sosyal bilgiler ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler dersiyle aynı düzeyde yer alan zorunlu dersler arasında ilişkilendirmelere ışık tutularak, alan yazındaki görünüm ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu maksatla araştırmada, “Sosyal Bilgiler” dersi ile ilişkilendirilebilecek kapsamındaki 5., 6. ve 7. sınıf ortaokul düzeyindeki zorunlu ders kapsamındaki; “Türkçe”, “Matematik”, “Fen Bilimleri”, “Yabancı Dil (İngilizce)”, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi”, “Görsel Sanatlar”, “Müzik”, “Beden Eğitimi ve Spor”, “Teknoloji ve Tasarım” ile “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım” dersleri bağlamında yürütülmüştür. Bu anlamda hem alan yazınında yer alan makaleler ve tezler üzerinden hem de 2018 öğretim programları ve 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde hazırlanmış olan öğretim programları incelenmiştir. Diğer yandan araştırmanın alt amaçları ise şu şekildedir;

1. Sosyal bilgilerle ilişkilendirilen tezler ve makaleler; yıl, yöntem, çalışma grubu ve bilim dalı / program (tezler için) değişkenleri açısından nasıl bir görünüme sahiptir?
2. Sosyal bilgilerle ilişkilendirilen tezlerin ve makalelerin; konu ve ilişkilendirilen ders değişkenleri nasıl bir görünüme sahiptir?
3. 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları kapsamında diğer derslerle ilişkilendirmeler genel hatlarıyla nasıl bir görünüme sahiptir?

1. Yöntem

Ortaokul düzeyinde sosyal bilgilerle diğer dersler arasındaki ilişkilendirmeler konusunu incelemek adına alan yazınında yer alan tez ve makalelerden yararlanılması; ayrıca öğretim programları üzerinden de genel görünümün tespit edilmeye çalışılması açısından bu araştırmada nitel araştırma yöntemi bağlamında doküman analizi yapılmıştır. Bu anlamda nitel bir çalışmada gözlem veya görüşme yoluyla veri elde etmenin mümkün olmadığı durumlarda yazılı veya görsel materyallerin kullanılabilirdiği araştırmalar için doküman analizi uygun bir yöntem olarak değerlendirilebilir (Sak vd., 2021). Bu anlamda doküman metodu veya belgesel tarama olarak da ifade edilen doküman analizi, bir olguyu en yakından yansıtan kayıt veya belgelerin incelenmesine dayanmaktadır (Karasar, 2013).

1.1. Veri Toplama ve Analiz Süreci

Bu araştırmada kullanılan veri toplama sürecinde yararlanılan kaynaklar ve elde edilen verilere ilişkin bilgiler aşağıda sıralanmıştır:

1. YÖK Tez Merkezi'nde sosyal bilgilerle ilişkilendirmenin yapıldığı 2005-2024 yılları arasında yapılmış olan toplam 79 adet doktora ve yüksek lisans tezi,
2. DergiPark, TR Dizin, Google Scholar, EBSCO ve ERIC veri tabanlarında tespit edilen 69 adet makale,
3. 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve diğer zorunlu derslerin öğretim programlarıdır (MEB, 2018b; MEB, 2024b).

Bu veri toplama araçlarından makaleler arasından tezdten üretilmiş olanlar, verilerde mükerrer duruma düşülmemesi açısından veri setinden çıkarılmıştır. Diğer yandan bahsi geçen verilerin analizi noktasında içerik analizi yapılmış olup, konu kapsamına giren çalışmalar içerik olarak titizlikle ve tekrarlı bir şekilde incelenerek geçerlik-güvenirliğin sağlanması amaçlanmıştır.

2. Bulgular

1. *Sosyal bilgilerle ilişkilendirilen tezler ve makaleler yıl, yöntem, çalışma grubu ve bilim dalı/program (tezler için) değişkenleri açısından nasıl bir görünüme sahiptir?*

Tablo 1: Sosyal Bilgilerle İlişkilendirilen Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	YL Tezi		DR Tezi		Makale		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
2006	1	1,56	-	0,00	1	1,45	2	1,35
2007	-	0,00	-	0,00	1	1,45	1	0,68
2008	-	0,00	-	0,00	1	1,45	1	0,68
2009	2	3,13	1	6,67	1	1,45	4	2,70
2010	3	4,69	-	0,00	2	2,90	5	3,38
2011	2	3,13	1	6,67	1	1,45	4	2,70
2012	1	1,56	1	6,67	-	0,00	2	1,35
2013	2	3,13	1	6,67	5	7,25	8	5,41
2014	1	1,56	-	0,00	1	1,45	2	1,35
2015	2	3,13	-	0,00	4	5,80	6	4,05
2016	4	6,25	5	33,33	3	4,35	12	8,11
2017	4	6,25	-	0,00	5	7,25	9	6,08
2018	1	1,56	1	6,67	2	2,90	4	2,70
2019	14	21,88	1	6,67	7	10,14	22	14,86
2020	8	12,50	1	6,67	4	5,80	13	8,78
2021	4	6,25	-	0,00	10	14,49	14	9,46
2022	6	9,38	1	6,67	9	13,04	16	10,81
2023	8	12,50	2	13,33	6	8,70	16	10,81
2024	1	1,56	-	0,00	6	8,70	7	4,73
Toplam	64	100	15	100	69	100	148	100

Tablo 1 incelendiğinde sosyal bilgilerle ilişkilendirilen araştırmaların yüksek lisans tezi bağlamında 2006-2024 yılları arasında 64 araştırmanın yapıldığı saptanmıştır. Bu araştırmaların 2019 yılında artış sağlandığı görülmektedir. Bu anlamda 2006-2024 yılları arasında yapılan yüksek lisans tezlerinin %22'sinin 2019 yılında gerçekleştiği görülmektedir. Bunun yanı sıra 2020 yılında ve 2023 yılında yapılan yüksek lisans tezlerinin oranı ise %10'un üstündedir. Öte yandan 2006-2024 yılları arasında 15 doktora tezinin yapıldığı tespit edilmiştir. Bu tezlerin yaklaşık olarak üçte biri 2016 yılında yapılmıştır. İlişkilendirmeler konusunda yapılmış olan makaleler incelendiğinde ise 2013 yılında itibaren nispeten istikrarlı bir yayın sıklığı göze

çarpmaktadır. Bununla birlikte 2019-2024 yıllarında yayımlanan makaleler 2006-2024 yılları arasında yapılmış olan makalelerin yaklaşık %50'sine tekabül etmektedir. Ayrıca 2007 ve 2008 yıllarında ilişkilendirmelerle ilgili doktora ve yüksek lisans tezi üretilmediği dikkat çekmekte olup, makaleler bağlamında ise sadece 2012 yılında ilişkilendirmeler konusunda yapılmış bir makaleye rastlanılamamıştır. Toplamda ise sosyal bilgilerle ilişkilendirilen araştırmaların yarısından fazlasının 2019-2024 arasındaki süreçte yapıldığı görülmektedir.

Tablo 2: Sosyal Bilgilerle İlişkilendirilen Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yöntem	YL Tezi		DR Tezi		Makale		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Nitel	32	50,00%	7	46,67	51	73,91%	90	60,81%
Nicel	24	37,50%	3	20	11	15,94%	38	25,68%
Karma	8	12,50%	5	33,33	7	10,14%	20	13,51%
Toplam	64	100	15	100	69	100,00%	148	100,00%

Yukarıda yer alan tablo 2’de görüldüğü üzere yüksek lisans alanında yapılmış olan tezlerin yarısında nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Diğer yandan doktora tezlerinde de nitel araştırmalar açısından benzer bir orandan bahsedilebilir. Bununla birlikte doktora tezlerinde karma araştırma yöntemlerinin oranı (%33,33) dikkat çekicidir. Makaleler hususunda ise yapılmış olan makalelerin %74’ünün nitel araştırma yöntemleri aracılığıyla gerçekleştiği görülmektedir. Öte yandan tezler ve makalelerin toplamına bakıldığında nitel araştırma yöntemleriyle yapılmış olan tezlerin %60’ın üzerinde olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan nicel araştırmaların %26 oranına sahip olduğu ve karma araştırmaların ise yaklaşık %14’te kaldığı görülmektedir.

Tablo 3: Sosyal Bilgilerle İlişkilendirilen Araştırmaların Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

Çalışma Grubu	YL Tezi		DR Tezi		Makale		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrenci	16	22,54	9	56,25	13	18,31	38	24,05
Öğretmen	24	33,80	4	25	12	16,90	40	25,32
Öğretmen Adayı	14	19,72	-	0	19	26,76	33	20,89
Doküman	13	18,31	3	18,75	26	36,62	42	26,58
Veli	1	1,41	-	0	-	0,00	1	0,63
Okul Yöneticisi	1	1,41	-	0	-	0,00	1	0,63
Lisansüstü Öğrenci		0,00			1	1,41	1	0,63
Akademisyen	2	2,82	-	0	-	0,00%	2	1,27
Toplam	71	100,00	16	100	71	100	158	100

Sosyal bilgilerle ilişkilendirilen araştırmalar, çalışma grubu değişkenine göre incelendiğinde bu yüksek lisans tezleri boyutunda öğrenci (%22,54), öğretmen (%33,80) ve öğretmen adayları (%19,72) üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu mukabil doktora tezlerinde ise öğrenciler (%56,25) üzerinde yürütülen araştırmaların daha yoğun olduğu saptanmakla birlikte öğretmen adaylarıyla yürütülen bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Makaleler boyutunda ise öğrenci (%18,31), öğretmen (%16,90) ve öğretmen adayları (%26,76) üzerinde yapılan araştırmaların öğretmen adayları lehine bir dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bununla birlikte makalelerde dokümanlar (%36,62) üzerinden yapılan araştırmaların daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Toplamda ise öğrenci, öğretmen, öğretmen aday ve doküman üzerinden yapılan araştırmaların yakın oranlarda olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Sosyal Bilgilerle İlişkilendirilen Tezlerin Program / Bilim Dalı Dağılımı

Program / Bilim Dalı	YL Tezi		DR Tezi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1. Antrenman ve Hareket Bilimleri / Beden Eğitimi ve Spor / Spor Eğitimi	3	4,69	1	6,67	4	5,06
2. Biyoloji Eğitimi	1	1,56	1	6,67	2	2,53
3. Değerler Eğitimi / Karakter ve Değerler Eğitimi	2	3,13	-	0,00	2	2,53
4. Disiplinler arası Davranış Bilimleri	1	1,56	-	0,00	1	1,27
5. Eğitim Programları ve Öğretim	8	12,50	4	26,67	12	15,19
6. Eğitim Yönetimi ve Denetimi / Planlaması	5	7,81	-	0,00	5	6,33
7. Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri	-	0,00	1	6,67	1	1,27
8. Endüstriyel Tasarım	1	1,56	-	0,00	1	1,27
9. Fen Bilgisi / Bilimleri / Öğretmenliği	14	21,88	2	13,33	16	20,25
10. İngiliz Dili ve Eğitimi	1	1,56	-	0,00	1	1,27
11. Kimya Eğitimi	1	1,56	-	0,00	1	1,27
12. Matematik Eğitimi	2	3,13	-	0,00	2	2,53
13. Müzik Eğitimi	2	3,13	-	0,00	2	2,53
14. Resim İş Eğitimi / Öğretmenliği	1	1,56	1	6,67	2	2,53
15. Sosyal Bilgiler Eğitimi / Öğretimi / Öğretmenliği	18	28,13	5	33,33	23	29,11
16. Türkçe	4	6,25	-	0,00	4	5,06
Toplam	64	100	15	100	79	100

Tablo 4'e bakıldığında yüksek lisans bazında yapılmış olan tezlerin fen bilgisi eğitimi (%21,88) ve sosyal bilgiler eğitimi (28,13) programlarında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte eğitim programları ve öğretim programında gerçekleştirilen yüksek lisans tezlerinin oranı ise %10'un üstündedir. Doktora aşamasında üretilen tezlerde ise eğitim programları ve öğretim (%26,27) ve sosyal bilgiler eğitimi alanlarının lehine bir durum olduğu söylenebilir. Diğer yandan toplamda 16 farklı program / bilim dalında yürütülen sosyal bilgilerle ilişkilendirmenin yapıldığı tez çalışmalarında; eğitim programları ve öğretim (%14,10), fen bilgisi eğitimi (%20,51) ve sosyal bilgiler eğitimi (29,49) programlarının oransal üstünlüğü göze çarpmaktadır. Bu programların yanı sıra beden eğitimi, eğitim yönetimi ve denetimi ile Türkçe eğitimi programlarında üretilen tezlerinde her bir program için %5'in üstünde bir orana sahip olduğu görülmektedir.

2. Sosyal bilgilerle ilişkilendirilen tezlerin ve makaleler; konu ve ilişkilendirilen ders değişkenleri nasıl bir görünüme sahiptir?

Tablo 5: Sosyal Bilgilerle İlişkilendirilen Derslerin Dağılımı

İlişkilendirilen Ders	YL Tezi		DR Tezi		Makale		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Fen Bilimleri	41	28,28	11	36,67	37	38,54	89	32,96
Türkçe	26	17,93	4	13,33	18	18,75	48	17,78
Matematik	18	12,41	2	6,67	22	22,92	42	15,56
Görsel Sanatlar	12	8,28	3	10	4	4,17	19	7,04
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	11	7,59	4	13,33	3	3,13	18	6,67
Beden Eğitimi	11	7,59	2	6,67	3	3,13	16	5,93
Müzik	10	6,90	2	6,67	2	2,08	14	5,19
İngilizce	6	4,14	1	3,33	2	2,08	9	3,33
Teknoloji ve Tasarım	6	4,14	0	0	3	3,13	9	3,33
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	4	2,76	1	3,33	2	2,08	6	2,22
Toplam	145	100	30	100	96	100	270	100

Tablo 5 incelendiğinde sosyal bilgilerle ilişkilendirilen derslerin yüksek lisans bazında “Fen Bilimleri” (%28,28), “Türkçe” (%17,93) ve bu dersleri takiben “Matematik” dersinin (%12,41) oranında ilişkilendirildiği saptanmıştır. Doktorada ise yine “Fen Bilimleri” (%36,67) ve “Türkçe” (%13,33) dersinin lehine bir durum olmakla birlikte “Din Kültürü ve Ahlak

Bilgisi” (%13,33) dersiyle birlikte “Görsel Sanatlar” (%10) dersinin de araştırmalara konu edildiği görülmektedir. Öte yandan makalelerde “Fen Bilimleri” (%38,54) en çok ilişkilendirilen ders olarak tespit edilmekle birlikte, bu dersi “Matematik” (%22,92) ve “Türkçe” (%18,75) dersleri takip etmektedir. Toplamda bakıldığında ise yine “Fen Bilimleri”, “Türkçe” ve “Matematik” dersinin oransal anlamda daha fazla yer tuttukları saptanmıştır.

Tablo 6: Sosyal Bilgilerle İlişkilendirmenin Yapıldığı Makalelerde Konuların Dağılımı

Dersler	Makalelerde İlişkilendirilen Konular
Türkçe	Tarih konuları, coğrafya, folklorik öğeler, öğretim süreçleri, görsel okuma, konuşma, yazma, değerler, Türk Dünyası, destanlar, çevre sorunları, afetten korunma, drama, problem çözme, Türkçe-Teknoloji-Sanat-Sosyal Bilgiler (2T2S), öğrenmeyi öğrenme
Matematik	Çizgi grafikler, zamanı ölçme, olasılık, grafikler ve tablolar, geometrik cisimler, öğretmen tutumu, problem çözme becerisi, öğretmen/öğretmen aday matematik bilgisi, dönüşüm geometrisi, disiplinler arası katkı, oran-orantı, öğretim süreçleri, finansal okuryazarlık, afetten korunma, değerler eğitim, eleştirel düşünme, anlaşmazlığı çözme, veri işleme, öğrenmeyi öğrenme.
Fen Bilimleri	Bilim, beceri ve değer eğitimi, sistem düşüncesi, sürdürülebilir kalkınma, çevre, öğretim süreçlerine yönelik görüş, iklim, müze kullanımı, kavram öğretimi, biyoçeşitlilik, STEM, Finansal okuryazarlık, sosyobilimsel konular, afetler, çokkültürlü eğitim, okul dışı öğrenme, okul bahçesi, eğitsel oyun, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme.
Görsel Sanatlar	Türkçe-Teknoloji-Sanat-Sosyal Bilgiler (2T2S), müzelerden yararlanma, çokkültürlü eğitim, sanat temelli öğretim, öğrenmeyi öğrenme.
İngilizce	Çevre, demokrasi, kutlamalar, şehir merkezi, çokkültürlü eğitim, gezegeni kurtarmak, çevre.
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Değerler eğitimi, İslam kültürü, müzelerden yararlanma, öğretim süreçleri.
Müzik	Çokkültürlü eğitim, öğrenmeyi öğrenme
Bilişim	Finansal okuryazarlık, öğrenmeyi öğrenme
Teknolojileri ve Yazılım	
Teknoloji ve Tasarım	Finansal okuryazarlık, Türkçe-Teknoloji-Sanat-Sosyal Bilgiler (2T2S), öğrenmeyi öğrenme.
Beden Eğitimi	Spora yönlendirme, çokkültürlü eğitim, öğrenmeyi öğrenme.

Makalelerde ilişkilendirmelerde değinilen konularla ilişkili olarak tablo 6’da görüldüğü üzere çokkültürlü eğitim, değerler eğitimi, karakter eğitimi, çevre, finansal okuryazarlık, öğrenmeyi öğrenme gibi temaların birçok derste ortak olarak ele alındığı görülmektedir. Bunun yanı sıra Fen Bilimleri, Matematik ve Türkçe dersleri ile Sosyal Bilgiler dersi arasında ilişkilendirilen konuların daha spesifik bir niteliği sahip oldukları söylenebilir. Bu anlamda Fen Bilimleri dersiyle sosyobilimsel konular, çevre, iklim, afetler ve STEM gibi temalar ağırlık kazanmıştır. Matematik dersiyle ise tablo ve grafik çizimi, zamanı ölçme, olasılık, oran-orantı, geometri ve problem çözme becerisi gibi konuların ilişkilendirilmesi dikkat çekmektedir. Türkçe dersiyle ilgili olarak da Türkçe-Teknoloji-Sanat-Sosyal Bilgiler (2T2S) uygulaması, tarihi konular, destanlar, görsel okuma, konuşma ve yazma becerileri, problem çözme becerisi gibi temaların yoğunlaştığı görülmüştür.

Tablo 7: Sosyal Bilgilerle İlişkilendirmenin Yapıldığı Doktora Tezlerinde Konuların Dağılımı

Dersler	Doktora Tezlerinde İlişkilendirilen Konular
Türkçe	Gerçek ve kurguyu ayırt etme, okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileri, tartışmalı konular, anlaşmazlık çözümü
Matematik	Kavram temelli öğretim, otantik değerlendirme
Fen Bilimleri	Evsel atıklar, çevre, sürdürülebilir kalkınma, otantik değerlendirme, çevresel vatandaşlık eğitimi, sosyobilimsel konular, ölüm olgusu, iklim okuryazarlığı, ekonomi okuryazarlığı, kavram temelli öğretim, buluşlar, enerji, bilimsellik
Görsel Sanatlar	Görsellerle ifade etme, çizim, tarih-kültür etkileşimi, ekonomi okuryazarlığı, kültür varlıklarını koruma
İngilizce	Kavram temelli öğrenme, otantik değerlendirme, tartışmalı konular
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Değerler eğitimi, tartışmalı konular, ölüm olgusu, ekonomi okuryazarlığı
Müzik	Değerler eğitimi
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	Ekonomi okuryazarlığı
Teknoloji ve Tasarım	Benlik saygısı, ekonomi okuryazarlığı
Beden Eğitimi	

Tablo 7 incelendiğinde doktora tezlerinde Türkçe dersinde yer alan dört temel becerinin (okuma, dinleme, yazma ve konuşma) yanında gerçek ve kurguyu ayırt edebilme, tartışmalı konular ve anlaşmazlık çözümü gibi temalara yer verilmiştir. Fen Bilimleri dersiyle ilişkili olarak ise evsel atıklar, çevre, sürdürülebilir kalkınma ve enerji gibi temalar göze çarpmaktadır. Diğer yandan Görsel Sanatlar dersiyle tarih-kültür etkileşimi ve öğrencilerin bir konuyu görsellerle ifade edebilme becerisi gibi temalar ilişkilendirilmiştir. Öte yandan değerler eğitimi, ekonomi okuryazarlığı, kavram temelli öğretim, tartışmalı konular ve otantik değerlendirme gibi temalar ise birçok dersle ortak ele alınmıştır.

Tablo 8: Sosyal Bilgilerle İlişkilendirme Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinde Konuların Dağılımı

Dersler	Yüksek Lisans Tezlerinde İlişkilendirilen Konular
Türkçe	Belirli gün ve haftalar, değerler eğitimi, karakter eğitimi analogilerden yararlanma, dijital okuryazarlık, çokkültürlü eğitim, bilgi okuryazarlığı, barış ve saygı değeri, ekolojik ayak iyi, tarih konuları, sosyal ağ, çevre sorunları, küresel vatandaşlık, medya okuryazarlığı, ihmal edilen program.
Matematik	Karakter ve değer eğitimi, analogilerden yararlanma, bilim tarihi, dijital okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, sosyal ağ, cinsiyet eşitliği, öğrenci kaygısı, matematiksel modelleme, harita-grafik ve tablo okuma, ihmal edilen program.
Fen Bilimleri	Mevsimler, değerler eğitimi, karakter eğitimi, analogilerden yararlanma, bilim tarihi, sürdürülebilir kalkınma, afet bilinci, dijital okuryazarlık, iklim okuryazarlığı, proje ve performans uygulamaları, çokkültürlü eğitim, sosyal ağ, sanal müze uygulaması, biyoçeşitlilik, gök cisimleri, merhamet eğitimi, sosyobilimsel konular, STEM, çevre, küresel vatandaşlık, doğa eğitimi, bilgi okuryazarlığı, ihmal edilen program.
Görsel Sanatlar	Yaratıcılık, problem çözme, sinerji, çokkültürlü eğitim, değerler eğitimi, küresel vatandaşlık, karakter eğitimi, ihmal edilen program.
İngilizce	Değerler eğitimi, çokkültürlü eğitim, dil ve içerik bütünleşmesi, küresel vatandaşlık algısı, ihmal edilen program.
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Değerler eğitim, karakter eğitimi, çokkültürlü eğitim, çevre sorunları, ihmal edilen program.
Müzik	Değerler eğitimi, çokkültürlü eğitim, eğitsel müzik etkinlikleri, karakter eğitimi, küresel vatandaşlık, başarıya etki,
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	Değerler eğitimi, ihmal edilen program.
Teknoloji ve Tasarım	Değerler eğitimi, küresel vatandaşlık, ihmal edilen program.

Beden Eğitimi ve Spor

Değerler eğitimi, karakter eğitimi, ders dışı egzersiz, fiziksel yeterlik, oryantiring, ihmal edilen program.

Yüksek lisans düzeyinde Sosyal Bilgiler dersiyle ilişkilendirilen derslerde yoğunlaşan temalar tablo 8 üzerinden incelendiğinde; değerler eğitimi, küresel vatandaşlık, sosyal ağ, çevre, ihmal edilebilir program ve karakter eğitimi gibi konuların birçok derste ortak ele alındığı göze çarpmaktadır. Bununla beraber Türkçe dersiyle Sosyal Bilgiler dersi arasında yapılan ilişkilendirmelerde belirli gün ve haftalar, tarih konuları, medya ve dijital okuryazarlık gibi konular dikkat çekmektedir. Öte yandan Fen Bilimleri dersinde ise doktora tezleri ve makalelerde ele alınan konulardan farklı olarak mevsimler, biyoçeşitlilik, merhamet eğitimi ve gök cisimleri gibi temaların ele alındığı görülmüştür. Matematik dersi bağlamında doktora tezleri ve makalelerden farklı olarak; bilgi okuryazarlığı matematiksel modelleme ve analogilerden yararlanma gibi temaların işlenmiştir. Diğer yandan Beden Eğitimi ve Spor dersinde egzersizlerin öğretime katkısı ve oryantiring gibi uygulamalar ilişkilendirme teması olarak incelenmiştir. Bunun yanı sıra Müzik dersinde kapsamındaki ilişkilendirmede ise eğitsel müzik etkinlikleri göze çarpmaktadır.

Tablo 9: 2018 Öğretim Programlarında Diğer Derslerle Sosyal Bilgiler Arasına İlişkilendirme Yapılabilecek Öğrenme Alanı / Tema / Üniteler

Dersler	Öğrenme Alanı / Tema / Ünite
Fen Bilimleri	5. Sınıf: İnsanlar, Canlılar ve Yaşam 6. Sınıf: Madde ve Isı -Madde ve Doğası- Ses ve Özellikleri -Fiziksel Olaylar- Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı -Canlılar ve Yaşam 7. Sınıf: Güneş Sistemi ve Ötesi- Dünya ve Evren-Saf Madde ve Karışımlar- Madde ve Doğası
Matematik	5., 6. ve 7. Sınıf: Sayılar ve İşlemler- Geometri ve Ölçme- Veri İşleme
Beden Eğitimi ve Spor	5.,6., ve 7. Sınıf: Kültürel Birikimlerimiz ve Değerlerimiz
Görsel Sanatlar	5.,6., ve 7. Sınıf: Görsel İletişim ve Biçimlendirme, Kültürel Miras, Sanat Eleştirisi ve Estetik
Müzik	5.,6., ve 7. Sınıf: Dinleme ve Söyleme- Müzik Kültürü
Türkçe	5.,6., ve 7. Sınıf: Dinleme / İzleme-Konuşma-Okuma-Yazma
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	5. Sınıf: Adap ve Nezaket-Çevremizde Dinin İzleri
Teknoloji ve Tasarım	7. Sınıf: Teknoloji ve Tasarımın Temelleri-Tasarım Süreci ve Tanıtım-Yapılı Çevre ve Ürün-İhtiyaçlar ve Yenilikçilik-Tasarım ve Teknolojik Çözüm
Bilişim Teknolojileri ve İletişim	5. ve 6. Sınıf: Bilişim Teknolojileri-Etik ve Güvenlik-İletişim, Araştırma ve İş Birliği-Ürün Oluşturma-Problem Çözme ve Programlama
İngilizce	5. Sınıf: Merhaba!- Benim Kasabam- Günlük Rutinim-Festival 6. Sınıf: Hayat-Şehir Merkezi- Hava Durumu ve Duygular-Meslek-Gezegeni Kurtarmak- Demokrasi 7. Sınıf: Görünüm ve Kişilik-Biyografi-Kamu Binaları-Çevre- Gezegen

2018 öğretim programları bağlamında ortaokul 5.,6. ve 7. Sınıf düzeyleri bağlamında tablo 9’da adı geçen zorunlu derslerin içerikleri incelendiğinde özellikle “Fen Bilimleri” kapsamındaki çevre, gezegen, canlılar, madde ve ısı gibi konuları içeren öğrenme alanı, tema ya da ünitelerin “Sosyal Bilgiler” dersinde bulunan “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı ile “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte “Matematik” dersi ünitelerinin yine coğrafya konularının ağır bastığı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanının yanında bilimsel araştırma basamaklarının kullanıldığı ve bilimsel

konuların yoğun olduğu “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanındaki kazanımlarla ilişkilendirilebileceği söylenebilir. Yine “Sosyal Bilgiler” dersi kapsamındaki “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanıyla “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım” dersi ve “Teknoloji ve Tasarım” derslerinde uyulaabilecek kazanımların olduğu söylenebilir. Diğer yandan “Müzik”, “Beden Eğitimi ve Spor”, “Görsel Sanatlar” ile “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” gibi derslerin öğrenme alanları özellikle “Sosyal Bilgiler” dersinde yer alan “Kültür ve Miras” öğrenme alanının kazanımlarıyla ilişkilendirilebileceği gibi “Birey ve Toplum” öğrenme alanının kazanımlarıyla da örtüşebilir. Bunların yanı sıra özellikle “İngilizce” dersindeki ünitelerle “Sosyal Bilgiler” dersi öğrenme alanlarından “Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar” arasında ilişkilendirme yapılması mümkündür. Son olarak “Türkçe” dersi kazanımlarının sıralandığı okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin kazanımlar ile ders kitaplarında oluşturulacak metin türlerinin de “Sosyal Bilgiler” dersindeki “Kültür ve Miras”, “Etkin Vatandaşlık” ve “Birey ve Toplum” öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilebileceği söylenebilir. Öte yandan “Sosyal Bilgiler” öğretim programında “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma” becerisi bağlamında da ilişkilendirme yapmak mümkündür.

Tablo 10: 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarında Diğer Derslerle Sosyal Bilgiler Arasında Disiplinler Arası İlişki Kurulan Öğrenme Ünite / Öğrenme Alanı / Tema

Ders Adı	Ünite / Öğrenme Alanı / Tema
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	6. Sınıf: Ramazan ve Oruç- Ahlaki Davranışlar- Peygamberliğinden Önce Hz. Muhammed-Kültürümüzdeki Dini Motifler 7. Sınıf: Peygamber Olarak Hz. Muhammed
Fen Bilimleri	5. Sınıf: Canlıların Yapısına Yolculuk-Maddenin Doğası- Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm 6. Sınıf: Maddenin Ayırt Edici Özellikleri- Sürdürülebilir Yaşam ve Etkileşim 7. Sınıf: Sürdürülebilir Yaşam ve Enerji
Matematik	5., 6. ve 7. Sınıf: Sayılar ve Nicelikler (1)-İstatistiksel Araştırma Süreci-Veriden Olasılığa (5. ve 6. Sınıf), Sayılar ve Nicelikler (2) 7. Sınıf: Dönüşüm-Geometrik Nicelikler (1-2)
Türkçe	5. Sınıf: Oyun Dünyası-Atatürk’ü Tanımak-Duygularımı Tanıyorum-Geleneklerimiz-İletişim ve Sosyal ilişkiler 6. Sınıf: Dilimizin Zenginlikleri-Bağımsızlık Yolu- Farklı Dünyalar-İletişim ve Sosyal İlişkiler-Lider Ruhlar 7. Sınıf: Bir Hilal Uğruna, İletişim ve Sosyal İlişkiler- Türk Sanatı- Hak ve Sorumluluklar

2018 öğretim programlarında dersler arası ilişkilendirmeler konusunda spesifik bağlantılar yer almamaktadır. Ancak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 2024-2025 eğitim öğretim yılıyla birlikte hayata geçen programlarda ise ünite, öğrenme alanı ya da temalar özelinde hangi derslerle ilişkilendirme yapılacağı “Disiplinler Arası İlişkiler” başlığıyla verilmiş ve farklılaştırma ilkeleri doğrultusunda bu ilişkilendirmelerin hangi konularda yapılacağına dair ipuçları da eklenmiştir. Bu bağlam 2024 yılı itibarıyla yeni öğretim programlarıyla yürütülecek olan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi”, “Fen Bilimleri”, “Matematik” ve “Türkçe” dersi ile “Sosyal Bilgiler” dersi arasında hangi öğrenme alanı, ünite ya da temalar arasında ilişki kurulacağı tablo 10’da belirtilmektedir. Bu bağlamda söz konusu ilişkilendirmelerin 2018 öğretim programlarıyla paralellik gösterdiği savunulabilir. Diğer yandan 2024 öğretim programıyla beraber özellikle “Türkçe” dersinde yer alan temaların “Sosyal Bilgiler” dersiyle daha da uyumlu hale geldiği söylenebilir.

Tablo 11: 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarında Diğer Derslerle Sosyal Bilgiler Arasındaki Disiplinler Arası İlişkiler

	Birlikte Yaşamak	Evimiz Dünya	Ortak Mirasımız	Yaşayan Demokrasimiz	Hayatımızdaki Ekonomi	Teknoloji ve Sosyal Bilimler
5. Sınıf	Görsel Sanatlar, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Türkçe	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Görsel Sanatlar, Türkçe	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Görsel Sanatlar, Türkçe	Görsel Sanatlar, Türkçe	Görsel Sanatlar, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Türkçe, Matematik	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Fen Bilimleri
6. Sınıf					Görsel Sanatlar, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Teknoloji ve Tasarım	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım
7. Sınıf					Görsel Sanatlar, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Türkçe	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Fen Bilimleri

Tablo 11 incelendiğinde göze çarpması muhtemel olan bir husus olarak; “Birlikte Yaşamak”, “Evimiz Dünya”, “Ortak Mirasımız” ve “Yaşayan Demokrasimiz” başlıklı öğrenme alanlarının 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerinde “Görsel Sanatlar”, “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım” ile “Türkçe” dersleriyle ilişkilendirme yapılması düşünülebilir. Sadece “Yaşayan Demokrasimiz” başlıklı öğrenme alanında “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım” dersi ilişkilendirilmemiştir. Diğer taraftan “Hayatımızdaki Ekonomi” ve “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanlarıyla olan ilişkilendirmelerde farklı olarak “Matematik” ve “Fen Bilimleri” dersi eklenmiştir.

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada 69 makale ve 79 yüksek lisans tezi; yıl, yöntem, çalışma grubu, konu, ilişkilendirilen dersler ve tezlerin yürütüldüğü bilim dalı/program değişkenlerine göre incelenmiştir. Diğer yandan 2018 öğretim programlarında diğer derslerin Sosyal Bilgiler dersiyle ilişkilendirilebilecek öğrenme alanları, temaları, üniteleri ya da kazanımları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte 2024-2025 öğretim yılı itibarıyla 1., 5. ve 9. sınıflarda kademeli bir şekilde yürürlüğe giren 2024 öğretim programlarında 2018 öğretim programlarından farklı olarak “Disiplinler Arası İlişkiler” başlığı altında dersler arası bütünleştirmelerin hangi dersler üzerinde olduğu açıklanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın sonuçları ilgili alan yazını çerçevesinde tartışılarak öneriler sunulmaya çalışılmıştır.

Sosyal Bilgiler dersiyle ilişkilendirmelerin yapıldığı araştırmalar yıl değişkenine göre incelendiğinde yüksek lisans aşamasında 2007 ve 2008 yıllarında yapılmış bir tez tespit edilememiş olup, en fazla tez çalışmasının yapıldığı yıl olarak 2019 yılı göze çarpmaktadır. Diğer yandan 2022 ve 2023 yıllarında da tez çalışmalarında yoğunluk olduğu görülmektedir. Bununla birlikte doktora tezlerin bağlamında tespit edilen 15 tez çalışmasını 5’i 2016 yılında gerçekleştirilmiştir. Makaleler incelendiğinde ise genel anlamda 2006-2024 yılları arasında özellikle 2019 yılı itibarıyla ilişkilendirmeler konusundaki araştırmaların hız kazandığı

söylenbilir. Bu anlamda genel itibariyle 2015'ten sonra ilişkilendirmeler konusunu baz alan araştırmalardan artı yaşandığı görülmekle beraber özellikle 2019 yılında sonra bu artışın daha da belirginleştiği söylenbilir. Bu durum disiplinler arası bağlamda yapılmış diğer çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (Özcan vd., 2023; Sezginsoy-Şeker ve İzgi-Onbaşılı, 2022). Üstelik 2018 öğretim programlarının dersler arası ilişkilendirmelere yönelik zayıf düzeyde olduğu düşünüldüğünde araştırmaların yoğunlaşması manidar olarak kabul edilebilir. Ancak, 2018 öğretim programında bahsi geçen diğer disiplinlerle ve günlük yaşamla bütünleşme ifadeler bu anlamda araştırmaların sayısının artmasını sağlamış olabilir (MEB, 2018a; Özcan vd., 2023). Bu durum disiplinler arası iş birliği ve bütünleşik program oluşturmaya yönelik bir eğilimin mevcut olduğuna işaret edebilir.

Araştırmalarda kullanılan yöntem değişkeni üzerinden bakıldığında gerek yüksek lisans ve doktora tezlerinde gerekse makalelerde nitel araştırmalarının neredeyse üçte ikilik bir orana ulaştığı görülmektedir. Bu durum tez bağlamında alan yazınıyla örtüşmekte, fakat makaleler açısından farklılaşmaktadır (Özcan ve vd., 2023; Sezginsoy-Şeker ve İzgi-Onbaşılı, 2022). Diğer yandan doktora tezlerinin yaklaşık üçte biri karma araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bununla beraber araştırma nitel ve nicel araştırmaların çoğunlukla betimsel düzeyde kaldığı tespit edilmiştir. Bu anlamda söz konusu durumun başka araştırmalar da görüldüğü ifade edilebilir (Özarslan & Özcan, 2022). Karma araştırma yöntemleri ise deneysel ağırlıklı yürütülmüştür. Bu bağlamda “Sosyal Bilgiler” dersiyle ilişkilendirmelerin yapıldığı araştırmaların daha çok disiplinler arası ilişkileri tanımlama ve keşfetme üzerine yoğunlaştığı söylenbilir. Ancak disiplinler arası ilişkilendirmelerde yaşanabilecek sorunların aşılabilmesi adına bütünleştirmeye dayalı programların gerek eylem araştırmaları ve gerekse deneysel çalışmalarla incelenmesi faydalı olabilir.

Araştırmaların yürütüldüğü çalışma grubu değişkeni kapsamında öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı ve dokümanlar üzerinde yapılan araştırmaların oransal dağılımı birbirlerine yakındır. “Sosyal Bilgiler”, “Hayat Bilgisi” ve “Fen Bilimleri” bağlamında yapılmış olan tez ve makaleler üzerindeki araştırmada da benzer şekilde zorunlu eğitim dönemindeki öğrenciler, üniversite öğrencileri ve öğretim programları üzerinde yapılmış çalışmaların yoğun olduğu saptanmıştır (Sezginsoy-Şeker ve İzgi-Onbaşılı, 2022). Ancak veli, okul yönetimi ve akademisyenlerin çalışma grubu olarak tercih edildiği araştırmaların oldukça sınırlı olduğu saptanmıştır. Diğer yandan öğrencilerin çalışma grubunda yer aldığı araştırmalar, genel anlamda deneysel araştırmalar olarak göze çarpmaktadır. Hem öğretmen hem öğrencinin bir arada olduğu çalışmaların da yine az sayıda kaldığı ifade edilebilir. Dokümanlar üzerinde yapılmış olan çalışmalar genel itibarıyla öğretim programları ve ders kitapları üzerinde yoğunlaşmıştır. Bunun yanı sıra edebi türdeki kitaplar da araştırmalara konu olmuştur. Öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalar ise daha çok dersler arası ilişkilendirmelere konu olabilecek beceri ve değerlerin öğretmen adaylarında ne düzeyde olduğuna yöneliktir. Bununla birlikte çalışma grubu değişkeninin de örneklemeler açısından çeşitliliğin olması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Ancak buna mukabil özellikle akademisyen, okul yönetimi ve velilerin de işin içine katıldığı araştırmaların da artması disiplinler arası ilişkiler anlamında oluşturulacak olan program ve etkinliklerin verimliliğinin artması için kazanım sağlayabilir. Özellikle lisans düzeyinde disiplinler arası öğretime ilişkin yeterli öğretimin yapılmadığı göz önünde bulundurulmalıdır (Kandırılmaz ve Üredi, 2024; Sezginsoy-Şeker ve İzgi-Onbaşılı, 2022). Diğer yandan öğretmenler bağlamında da hizmet içi eğitim ve zümreler arası iş birliğinin

güçlendirilmesinin disiplinler arası öğretim için yararlı olacağı belirtilmektedir (Bayrambaş vd., 2022).

İlişkilendirilen ders değişkeni açısından bakıldığında başta “Fen Bilimleri” olmak üzere “Türkçe” ve “Matematik” dersleri bağlamındaki ilişkilendirmelerin yüksek orana sahip olduğu söylenebilir. Bu noktada alan yazınla benzer bir bulguya ulaşıldığı ifade edilebilir (Özcan vd., 2023). Diğer taraftan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi”, “Görsel Sanatlar” ve “Müzik” dersleriyle ilişkilendirmenin yapıldığı araştırmaların varlığı dikkat çekmektedir. Bununla beraber en az ilişkilendirmenin yapıldığı dersler “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım” ile “Teknoloji ve Tasarım” dersleridir. “Sosyal Bilgiler” dersinin güncel konularla iç içe olduğu ve teknolojinin kazanımlar bazında da ele alınması gibi hususlar göz önünde bulundurulduğunda bu derslerle ilgili araştırmaların sınırlı olması düşündürücüdür. Nitekim ders içeriklerinin yoğunluğu hesaba katıldığında teknoloji dersleriyle Sosyal Bilgiler derslerini bütünleştirmek yararlı olabilir (Aarnio et al., 2021). Aynı değerlendirmeyi İngilizce ve Beden Eğitimi ve Spor dersleri üzerinden yapmak da mümkündür.

Yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının yürütüldüğü bilim dalı / program değişkeninde ise 16 farklı bilim dalı / programda ilişkilendirmenin yapıldığı araştırmaların olması olumlu bir durum olarak görülebilir. Bu bağlamda bilim dalı / program çeşitliliği bağlamında alan yazınında örtüşme yaşandığı söylenebilir (Özcan vd., 2023). Zira disiplinler arası ilişkiye yönelik araştırmaların farklı perspektifler üzerinden incelenmesi zenginlik olarak değerlendirilebilir. Buna karşın araştırmaların büyük oranda sosyal bilgiler ve fen bilgisi alanında yürütüldüğü saptanmıştır. Bunlara ek olarak eğitim programları ve öğretim ile eğitim yönetimi ve denetimi alanlarında da ilişkilendirmelere yönelik araştırmaların varlığı dikkat çekmektedir. Toplamda bakılacak olunursa sosyal bilgilere yönelik ilişkilendirmelerde yapılmış olan tez çalışmalarının yaklaşık üçte ikisinin farklı bilim dalı / programlar üzerinden yürütülmüş olması disiplinler arası ilişkiye yönelik farkındalığın gelişmesine katkı sağlayabilir.

Tez ve makalelerde Sosyal Bilgiler dersiyle diğer dersler arasındaki ilişkilendirmelerde özellikle değerler ve karakter eğitiminin ön planda olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra ilişkilendirilen konu çeşitliliği bakımından “Türkçe”, “Fen Bilimleri”, “Görsel Sanatlar” ve “Matematik” derslerinin diğer derslere nazaran daha ilerde olduğu görülmüştür. Nitekim ilişkilendirilen ders değişkenindeki sonuçlar düşünüldüğünde bu durum şaşırtıcı olmayacaktır. Öte yandan öğrenmeyi öğrenme, finansal okuryazarlık, dijital okuryazarlık, küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitim gibi beceri ve kavramlarda aynı araştırmalarda birçok dersle ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda dersleri birbirlerinden bağımsız disiplinler olarak görmek yerine bu dersler arasında bağ kurmak kaliteli bir eğitim açısından önemli bir adım olacaktır (Tuna ve Bolat, 2015).

2018 öğretim programları bazında diğer derslerle “Sosyal Bilgiler” dersi arasında ilişkilendirme yapmaya müsait birçok öğrenme alanı, tema, ünite ya da kazanım olduğu görülmüştür (Akça, 2023; Akyıldız, 2022; Sert, 2019). Bununla birlikte 2024 öğretim programlarında ise “Disiplinler Arası İlişkiler” adı altında her bir öğrenme alanının ilişkilendirileceği derslere yer verilmiştir. Bu bağlamda “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım”, “Görsel Sanatlar” ve “Türkçe” derslerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu araştırmada ise dikkat edildiği üzere tez ve makalelerde yoğunlukla “Fen Bilimleri”, “Türkçe” ve “Matematik” dersindeki konular üzerinden ilişkilendirmelerin yapıldığı saptanmıştır. Bu noktada “Fen Bilimleri” ve “Matematik” dersleriyle yapılan ilişkilendirmelerin sınırlı kaldığı söylenebilir.

“Müzik”, “Beden Eğitimi ve Spor”, “Yabancı Dil (İngilizce)” ile “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dersleriyle ise ilişkilendirme yapılmadığı görülmüştür. Ayrıca bu durum için yeni öğretimin programının içerik olarak farklılaşması gibi bir durum akla gelebilir ancak; yeni programda güncellenen “Fen Bilimleri”, “Türkçe”, “Matematik” ile “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” öğretim programlarında 5.,6. ve 7. sınıf düzeylerinde “Sosyal Bilgiler” dersinde oldukça çok sayıda ünite ya da öğrenme alanıyla ilişki kurulmuştur. Bu anlamda öğretim programlarındaki ilişkilendirmelerin sistematik bir şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanabilir (Kaymakçı, 2012). Dolayısıyla ilişkilendirmeler noktasında öğretim programlarında geçişlilik veya paralellik olup olmadığı konusunun derinlemesine incelenmesi gerektiği söylenebilir.

Kaynaklar

- Aarnio, H. E., Clavert, M., Kangas, K., & Toom, A. (2021). Teachers’ perceptions of social support in the co-planning of multidisciplinary technology education. *Design and Technology Education: An International Journal*, 26(3-1), 8-29. <https://openjournals.ljmu.ac.uk/DATE/issue/view/114>
- Akça, Z. (2023). *Disiplinlerarası fen eğitime yönelik bir karma yöntem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktin, K. (2019). Sosyal bilgiler ve okul öncesi öğretim. İçinde İ. H. Demircioğlu & E. Demircioğlu, & S. Kaymakçı (Ed.), *Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi araştırmaları el kitabı* (s. 423-452). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyıldız, Y. (2022). *Sosyal bilgiler öğretiminde disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmiş analogilerle öğretim modelinin (TWA) uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Aslan, E. (2016). Geçmişten günümüze sosyal bilgiler. İçinde D. Dilek (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* (s. 3-55). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayrambaş, F., Ağaçdiken, F., & Can, S. G. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşıma yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(12), 138-154. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/72377/1091271>
- Çelik, Y. (2021). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan bazı becerilerin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 733-765. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.919620>
- Creswell, J.W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (4. bs.). (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Christou, T., & Bullock, S. M. (2014). Learning and teaching about social studies and science: A collaborative self-study. *The Social Studies*, 105(2), 80-90. <https://doi.org/10.1080/00377996.2013.850053>
- Dingler, M. (2017). Arguing for democracy: A multimodal approach to argumentative writing instruction in the social studies classroom. *The Social Studies*, 108(3), 111-119. <https://doi.org/10.1080/00377996.2017.1324393>
- Doğanay, A., Demircioğlu, T., & Yeşilpınar, M. (2014). Öğretmen adaylarına yönelik bilimin doğası konulu disiplinler arası öğretim programı geliştirmeye ilişkin bir ihtiyaç analizi çalışması. *Turkish Studies*, 9(5), 777-798. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6725>

- Gökmen, F. (2023). *Eğitim programlarının ihmallerinin Eisner'ın eğitsel eleştiri modeli ile incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Heafner, T. L. (2018). Elementary ELA / social studies integration: Challenges and limitations. *The Social Studies*, 109(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/00377996.2017.1399248>
- Huck, A. (2019). Elementary social studies content integration in CCLS: An analysis of content integration. *The Social Studies*, 110(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/00377996.2018.1524359>
- İlgün, Ş., Dağışan, A. & Aslan, H. (2023). İlişkilendirme kavramı üzerinden sosyal bilgiler dersi ile matematik dersi arasındaki bağlantıyı keşfetmek. *Turkish Studies - Education*, 18(3), 909-924. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.70200>
- İlter, İ. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretimi hakkındaki inançları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26(3), 775-794. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/74171/932161>
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikleri* (23. bs.). Ankara: Nobel Akademi.
- Kandırılmaz, M. & Üredi, P. (2024). Disiplinler arası öğretim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözümler: Öğretim elemanı, okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1376-1399. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1407292>
- Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programında ilişkilendirmeler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 273-305. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/16568>
- MEB. (2018a). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2023428142532575-2023_sosyal_bilgiler.pdf
- MEB. (2018b). *Öğretim programları*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- MEB. (2024a). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar: Türkiye yüzyılı maarif modeli)*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programsos4567Onayli.pdf>
- MEB (2024b). *Öğretim programları*. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari>
- Memişoğlu, H. (2023). Okuryazarlık becerilerine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerin görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9(4), 276-296. <https://doi.org/10.24289/ijsser.1317405>
- Metin-Göksu, M. & Taşyürek, Z. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 275-289. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1213859>
- Moore, J. R. (2022). Art is social studies: teaching the Renaissance using Raphael's school of Athens. *The Social Studies*, 113(4), 185-194. <https://doi.org/10.1080/00377996.2022.2034729>
- NCSS (2023). <https://www.socialstudies.org/media-information/definition-social-studies-nov2023>
- Oflar, Y. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminden beklentilerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 80-90. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbyy/issue/34271/377508>

- Özarslan, F., & Özcan, B. N. (2022). Türkiye’de matematik ve fen bilimleri eğitimi alanlarını birlikte ele alan çalışmaların içerik analizi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 5(1), 18-36. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fmgtd/issue/68494/1011577>
- Özcan, H. Z., Yusufoglu, S. & Batur, Z. (2023). Disiplinlerarası tezlerin bibliyometrik analizi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 1646-1671. doi: 10.51531/korkutataturkiyat.1384672
- Parker, W.C. (2018). *İlk ve ortaokullarda sosyal bilgiler eğitimi* (1. bs.). (F. Zayımoğlu Öztürk ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Sert, C. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde dersler arası ilişkilendirme üzerine durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sönmez, V. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu* (Yenilenmiş 6. Baskı). Ankara: Anı.
- Sezginsoy-Şeker, B. & İzgi-Onbaşılı, Ü. (2022). Investigation of interdisciplinary studies in life science, social studies and science education (2000-2020). *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 7(17), 888-931. <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.417>
- Turna, Ö., & Bolat, M. (2015). Eğitimde disiplinlerarası yaklaşımın kullanıldığı tezlerin analizi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 34(1), 35-55. doi: 10.7822/omuefd.34.1.3
- Yıldırım, S. G., Becerikli, S., & Demirel, M. (2017). Farklı bakış açılarına göre sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1575-1588. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342975>

Extended Abstract

Social studies is a field that combines many social science disciplines and has the potential to be associated with different courses at the secondary school level. In this study, the general status of the studies in the literature on the association of social studies course with other courses and its place in the 2018 and 2024 curricula were examined. The main purpose of the research is to draw a framework through the literature in terms of associating the social studies course with other courses.

Within the scope of the research, a total of 79 master’s and doctoral theses and 69 articles published between 2005-2024 were examined. In addition, the documents of the 2018 Social Studies Curriculum and the 2024 Social Studies Curriculum prepared within the framework of the Turkish Century Maarif Model were analyzed. The data were evaluated with a case study, which is a qualitative method, and descriptive analysis was performed. The findings showed that the association of social studies courses with Science, Turkish and Mathematics courses was at the forefront. In addition, links have been established with Religious Culture and Moral Knowledge, English, Visual Arts and Music courses.

The 2018 Social Studies Curriculum does not provide a concrete framework for associating with other courses. However, there are some achievements in the curriculum that can be associated between disciplines. On the other hand, in the 2024 curriculum, under the heading “Interdisciplinary Relations”, the courses that can be associated for each learning area are clearly stated. For example, the theme of “Communication and Social Relations” in the Turkish course is associated with the “Individual and Society” learning area in the social studies course. Similarly, strong connections have been established between the “Sustainable Living and Recycling” topics in the Science course and the “People, Places and Environments” learning area of the social studies course.

In the literature, it has been emphasized that interdisciplinary teaching practices provide students with critical thinking, problem solving, values education and collaboration skills. However, it has also

been noted that various difficulties are encountered in applications. In particular, lack of time, lack of resources, lack of knowledge of teachers about interdisciplinary teaching and incompatibilities between curricula have come to the fore as important obstacles. Similar problems have been seen in international studies. It was stated that teacher education and inter-group cooperation should be increased in order to successfully implement interdisciplinary programs.

In the examination of theses and articles, it was seen that qualitative research methods were at the forefront. In particular, most of the working groups consisted of teachers, teacher candidates and students. Document analysis, on the other hand, is generally focused on curricula and textbooks. The results of the study show that the social studies course is associated with themes such as values education, global citizenship, environmental awareness and digital literacy. Topics such as “sustainable development” and “socioscientific issues” in the Science course, and “graphic reading” and “problem solving” in the Mathematics course came to the fore. In the associations made with the Turkish course, it was determined that themes such as “reading”, “writing” and “controversial issues” were intense.

A comparison of the 2018 and 2024 curricula revealed that the new program takes a more systematic approach to interdisciplinary attribution. In the 2024 program, relatively detailed guidance has been provided for associating social studies outcomes with different courses. For example, the theme of “moral behavior” in the Religious Culture and Moral Knowledge course is associated with the “Culture and Heritage” learning area in social studies. Such relationships can contribute to the development of a deeper understanding by bringing together knowledge from different disciplines.

The results of the research show that associating the social studies course with other courses is an important step to increase the quality of education. However, teacher training, resource development and program arrangements are needed to solve the difficulties encountered in this process. It is recommended that future studies examine the effectiveness of interdisciplinary teaching practices through experimental methods. In addition, strengthening cooperation between teachers and school administrators can contribute to the more effective implementation of interdisciplinary programs.

As a result, associating the social studies course with other courses is of critical importance both in terms of increasing the knowledge and skill acquisition of students and enriching the teaching process. Effective planning and implementation of interdisciplinary teaching practices can make educational processes more efficient by providing students with a more holistic learning experience.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 14/1 2025 s. 238-251, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**DİJİTAL OKURYAZARLIK İLE YAPAY ZEKÂ OKURYAZARLIĞI ARASINDAKİ
İLİŞKİDE BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNE YÖNELİK TUTUMUN ARACI
ROLÜ**

Adem DAĞAŞAN*

Geliş Tarihi: 27 Ocak 2025

Kabul Tarihi: 26 Şubat 2025

Öz

Teknoloji, günümüzde hızla ilerleyen bir olgu olup bu ilerlemeler insan yaşamının birçok farklı alanına etki etmektedir. Eğitim öğretim süreci de bu teknolojik ilerlemelerden etkilenmektedir. Bu süreçte, teknolojinin eğitime entegre edilmesinde gerekli olan yetkinlikler ve beceriler önemli yer tutmaktadır. Dijital okuryazarlık ve yapay zekâ okuryazarlığı, son yıllarda ortaya çıkan dijital yetkinlikler arasında yer almaktadır. Bu araştırmada, dijital okuryazarlık ve yapay zekâ okuryazarlığı arasındaki ilişki ile bu ilişkide bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumun rolü incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre dijital okuryazarlık ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutum arasında ve yapay zekâ okuryazarlığı ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutum arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumun dijital okuryazarlık ve yapay zekâ okuryazarlığı arasındaki ilişkide aracılık rolü oynadığı istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Dijital okuryazarlık, yapay zekâ okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri.

**THE MEDIATING ROLE OF ATTITUDE TOWARDS
INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN
THE RELATIONSHIP BETWEEN DIGITAL LITERACY AND
ARTIFICIAL INTELLIGENCE LITERACY**

Abstract

Technology is a rapidly advancing phenomenon today, and these advances affect many different areas of human life. Education and training process is also affected by these technological advances. In this process, the competences and skills required for integrating technology into education have an important place. Digital literacy and artificial intelligence literacy are among the digital competences that have emerged in recent years. In this study, the relationship between digital literacy and artificial intelligence literacy and the role of attitude towards information and communication technologies in this relationship were examined. According to the findings, it was determined that there is a positive relationship between digital literacy and attitude towards information and communication technologies and between artificial

* Dr. Öğr. Üyesi; Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, ademdagasan25@hotmail.com

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Kafkas Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etiği Kurulu, 01.11.2024 tarih ve 62 sayılı karar

intelligence literacy and attitude towards information and communication technologies. In addition, it was statistically confirmed that attitude towards information and communication technologies plays a mediating role in the relationship between digital literacy and artificial intelligence literacy.

Keywords: Digital literacy, artificial intelligence literacy, information and communication technologies.

Giriş

Teknoloji ve teknolojiye dayalı üretilen ürünler, hızla ilerlemeye ve sürekli bir şekilde gelişmeye devam etmektedir. Yirminci yüzyılın sonlarında hemen her alanda meydana gelen hızlı ilerlemeler ve eğitimde teknolojiye yönelik yatırımların artış göstermesi, eğitimcileri eğitim sistemini iyileştirme ve dönemin ihtiyaçlarına uygun hâle getirme yönünde teşvik etmiştir (Bacanak vd., 2023). Eğitim sistemlerinin iyileştirilmesi günümüzde dijital teknolojilerle yapılmaktadır. Bu doğrultuda, eğitime yönelik birçok dijital platform ve araç geliştirilmiştir. Eğitimin taşıdığı hayati önemi göz önünde bulundurarak ülkelerin eğitim politikalarını teknolojiyle bütünleşmiş bir biçimde tasarlamaları ve bilgi çağının gereksinimlerine uygun olarak teknoloji ve eğitim iş birliğini öncelikli bir unsur olarak değerlendirmeleri gereklidir (Dağhan vd., 2011). Dijital teknolojilerin günlük yaşamdaki kullanımının hızla artması ve bu teknolojilerin vazgeçilmez bir unsur hâline gelmesi; öğrenme, boş zaman aktiviteleri, iletişim ve çalışma biçimleri gibi birçok alanda köklü değişimlerin yaşanmasına neden olmuştur (Silik ve Aydın, 2021). Bu durum, bireylerin dijital becerilerini geliştirmelerini ve dijital çağın gerektirdiği yeni yetkinlikleri kazanmalarını gerekli kılmaktadır. Günümüzde ihtiyaç duyulan bilgilere erişebilmek, bireylerin sürekli değişim süreçlerini dikkatle izlemelerini, yenilikleri yakından takip etmelerini ve teknolojik olanaklardan etkin bir şekilde faydalanabilmek için yeterli bilgi düzeyine sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır (Ahmet ve Yıldız, 2019). Dijital beceriler bireylerin sadece bilgiye erişimini değil aynı zamanda bu bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirme ve yaratıcı bir şekilde kullanma becerisini de kapsar. Pek çok kuruluş; stratejik hedeflerinin, yönetim yapılarının ve iç yönetim süreçlerinin sistematik bir dönüşümünü içeren dijital dönüşüm stratejilerine kendini adanmıştır (Zhao vd., 2023). Eğitim alanında teknolojinin etkili kullanımı, dijital teknolojilerin öğrenme-öğretme süreçlerine entegrasyonunu kaçınılmaz hâle getirmektedir. Bireylerin küresel dönüşüme uyum sağlayabilmesi ve öğretimin daha verimli bir hâle gelebilmesi için eğitim ile teknolojinin entegrasyonu kaçınılmazdır (Sipahioğlu, 2019).

Eğitimde teknolojinin entegrasyonu, yalnızca bilgiye erişimi kolaylaştırmakla kalmaz aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine de katkı sağlar. Dijital araçların etkili kullanımı, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılım göstermelerine olanak tanırken öğrenmeyi daha kalıcı ve anlamlı hâle getirmektedir.

Teknoloji destekli ders materyallerinin ve öğrenme ortamlarını öğrencilerin derse olan ilgisini ve akademik başarısını artıracakları öngörülmektedir. Eğitim alanında yapılan araştırmalar, teknolojinin sınıf ortamına entegre edilmesinin, öğrencilerin öğrenme performansını önemli ölçüde geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Sulak, 2019). Sosyal bilgiler eğitimi, teknolojinin entegrasyonu açısından oldukça önemli bir potansiyele sahiptir. Sosyal bilgiler dersi; geçmişin, bugünün ve geleceğin anlaşılmasını sağlayarak öğrencilerin toplum bilinci kazanmasında temel bir rol oynamaktadır. Sosyal bilgiler dersi, bireylerin kendi kültürel miraslarını tanımalarını, tarihsel birikimlerini tanımalarını, gelecekteki gereksinimleri öngörmelerini ve bu gereksinimlere yönelik çözüm üretmek için geçmiş deneyimlerden yararlanmalarını hedeflemektedir (Görçam ve



Kılıçoğlu, 2024). Teknoloji entegrasyonu, sosyal bilgiler derslerinde tarihî olayların interaktif haritalar ve simülasyonlar yoluyla canlandırılmasını, coğrafya konularının üç boyutlu modellerle incelenmesini ve vatandaşlık konularının dijital tartışma platformları üzerinden işlenmesini mümkün kılmaktadır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, gelecekteki sınıflarında teknoloji entegrasyonunu etkin bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için alandaki gelişmeleri takip etmeleri ve dijital araçları pedagojik amaçlar doğrultusunda nasıl kullanabileceklerini öğrenmeleri gerekmektedir. Bu kapsamda dijital okuryazarlık ve yapay zekâ okuryazarlığı, öğretmen adaylarının sahip olması gereken teknolojik ve dijital yeterlikler kapsamında ele alınabilir.

Dijital okuryazarlık, bilgisayar kullanımını da içeren ve dijital yeterliliğe ulaşmak için gerekli olan bilgiyi edinme, değerlendirme, depolama, üretme, sunma, değiştirme, internet üzerinden iletişim kurma ve iş birliğine dayalı ağlara katılma becerilerini kapsamaktadır (European Communities, 2007). Bu bağlamda dijital okuryazarlık bireylerin bilgiye erişim ve bilgiyi etkin kullanma becerilerini geliştiren çok yönlü bir kavramdır. Bireylerin bilgiye erişim süreçlerinde dijital araçları doğru ve etkili bir şekilde kullanmalarını sağlayan da temel yeterliklerden biri de dijital okuryazarlık becerisidir. Dijital okuryazarlık, her yaştan bireyi kapsayan ve geniş bir toplumsal etkiye sahip bir olgu olarak öne çıkmaktadır. Yetişkin dijital okuryazarlığı üzerine çalışan akademisyenler, teknolojik ortamların dinamiklerini analiz ederek bu kavrama yönelik yenilikçi yaklaşımlar geliştirmektedir (Bulus vd., 2022). Özellikle dijital platformların hızla değişen doğası, akademik çalışmaların bu alandaki güncel ihtiyaçlara odaklanmasını zorunlu kılmaktadır. Çeşitli teknolojilerin kullanımıyla güvenli internet erişiminin sağlanması, elde edilen bilginin doğruluğunu değerlendirme yetisinin geliştirilmesi gibi becerileri kazandırmayı amaçlayan çalışmaların yanı sıra, bireylerin karşılaştıkları sorunları çözme süreçlerinde dijital okuryazarlık becerilerinin kritik bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Hamutoğlu vd., 2017). Bu beceriler dijital dünyada etkili ve güvenli bir şekilde hareket etmeleri açısından hem bireysel hem de toplumsal fayda açısından önem taşımaktadır. Bireysel ve toplumsal olarak birçok alanda dijital okuryazarlık becerisine ihtiyaç duyulabildiği gibi eğitim öğretim ortamları da bu beceriye ihtiyaç duyulan önemli alanlardan biridir. Bu kapsamda sosyal bilgiler eğitimi ve bu alandaki eğitimcilerinin bu beceriye sahip olmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapay zekâ; bir bilgisayar, robot ya da programlanabilir bir cihazın insan benzeri yetilerle algılama, öğrenme, akıl yürütme, karar verme, problem çözme ve iletişim kurma gibi bilişsel işlevleri yerine getirebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2024). Bu yetenek sayesinde günümüzde birçok araç, ortam ve benzeri materyaller oluşturulmakta ve kullanılmaktadır. Yapay zekâ terimi, ilk kez bilgisayar bilimcisi ve bilişsel bilimci John McCarthy, 1956 yılında düzenlenen ve alanın temelini atan Dartmouth Konferansı'nda kullanmıştır. Yapay zekâ ile ilgili çalışmalar ve yapay zekâ kapsamında geliştirilen dijital araçlar teknolojik ilerlemeler doğrultusunda sürekli gelişmekte ve bireylerin günlük yaşamlarına giderek daha fazla entegre olmaktadır. Eğitim öğretim süreçleri de yapay zekâ teknolojisine entegre edilmesi gereken süreçlerden biridir. Yapay zekânın eğitim ortamlarına entegrasyonu; bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerinin desteklenmesi, etkileşimli içeriklerin hazırlanması ve sunulması ile eğitim süreçlerinin hızlı değerlendirilerek öğretmenlere zaman kazandırılması gibi avantajlarıyla eğitimin dijital dönüşümünde kritik bir rol oynamaktadır (Banaz ve Demirel, 2024). Yapay zekânın insan hayatına ve eğitim öğretim süreçlerine dâhil olması, birçok yeni beceri ve yeterlilik alanlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu doğrultuda yapay zekâyâ yönelik tutumlar,

kaygılar, algılar ve özyeterlikler önemli araştırma alanları olarak öne çıkmaktadır. Yapay zekâ okuryazarlığı da bu alan için değerlendirilebilecek ve günümüzde her bireyin sahip olması gereken yeni becerilerden biridir. Yapay zekâ okuryazarlığı gelişen yapay zekâ teknolojileri sonucu yeni ortaya çıkan bir beceridir ve bireylerin yapay zekâ odaklı dijital dönüşüme uyum sağlayabilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir (Ng vd., 2021). Yapay zekâ okuryazarlığı, etik standartlar öncülüğünde yapay zekâ ile alakalı ürünleri doğru bir şekilde kullanma, tanımlama ve değerlendirme becerisini ifade eder (Wang vd., 2022). Etik değerlendirme süreci, yapay zekâ kullanımının toplumsal ve bireysel etkilerini göz önünde bulundurmaya gerektirmektedir. Yapay zekâ okuryazarlık becerisi, bireylerin yapay zekâ kapsamında yer alan teknolojileri eleştirel bir perspektifle analiz edebilme; bu teknolojilerle etkili bir şekilde iletişim ve iş birliği kurabilme; aynı zamanda yapay zekâyı çevrimiçi ortamda çeşitli platformlarda bir araç olarak etkin şekilde kullanabilme becerilerini kapsayan bir yetkinlikler bütünüdür (Long & Magerko, 2020). Bu yetkinlikler, bireylerin yapay zekâyı yalnızca bir araç olarak görmelerinin ötesinde, onu anlamlandırma ve yönlendirme kapasitelerini de kapsamaktadır. Günümüzde yapay zekâ destekli birçok araç ve uygulama geliştirilmiştir. Bu araç ve uygulamalara ilişkin bilgi sahibi olmak, yapay zekâ okuryazarlığı kapsamında değerlendirilmektedir. Eğitim öğretim süreçlerinde de yapay zekâ okuryazarlık becerisine ihtiyaç duyulabilecek birçok araç ve materyal bulunmaktadır. Bu nedenle eğitimcilerin yapay zekâ okuryazarlık becerisine sahip olması, teknolojinin eğitim alanında bilinçli ve etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır.

Eğitim öğretim süreçlerinde dijital becerilerin etkin kullanımında öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Bu doğrultuda öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının bu becerilerle donatılması önem taşımaktadır. Dijital okuryazarlık ve yapa zekâ okuryazarlık becerileri, bilgi ve iletişim teknolojileri kapsamında yer alan yetkinlikler arasında değerlendirilebilir. Sosyal bilgiler eğitimi de diğer tüm öğretim alanları gibi dijital teknoloji ve bu kapsamda kullanılacak becerilere ihtiyaç duyulan ve güncel tutulması gereken bir alan olarak düşünülmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen araştırmada da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve yapay zekâ okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bu ilişkide bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumun aracılık rolü olup olmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmaya yönelik hipotezler şu şekildedir:

H₁: Dijital okuryazarlık düzeyi ile yapay zekâ okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.

H₂: Dijital okuryazarlık düzeyi ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutum arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.

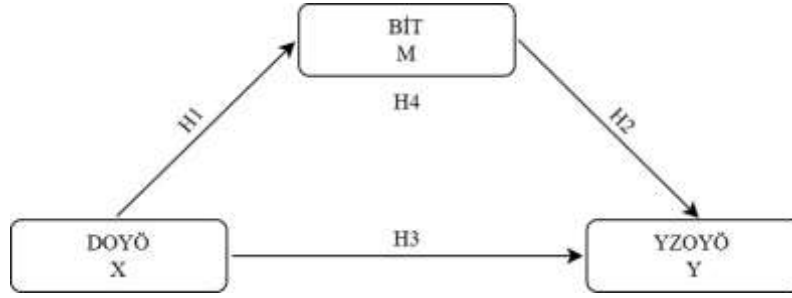
H₃: Bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutum ile yapay zekâ okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.

H₄: Dijital okuryazarlığın yapay zekâ okuryazarlık düzeyi üzerindeki etkisinde, bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumun aracılık rolü vardır.

1. Yöntem

Araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, “dijital okuryazarlık düzeyleri” ve “yapay zekâ okuryazarlık” düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve “dijital okuryazarlık düzeyleri” ile “yapay zekâ okuryazarlık” düzeyi arasındaki ilişkide bilgi iletişim teknolojilerine yönelik

tutumun aracı rolünü incelemeyi amaçlayan nicel bir araştırmadır. Araştırmada kullanılan kavramsal model Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1: Kavramsal Model

Şekil 1’de verilen kavramsal model doğrultusunda değişkenlerin rolleri belirlenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkini dijital okuryazarlık ölçeği (x), bağımlı değişkeni yapay zekâ okuryazarlık ölçeği (y) ve aracı değişkeni ise bilgi iletişim teknolojileri ölçeği (m) değişkenleridir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmada dijital okuryazarlık (DO), yapay zekâ okuryazarlığı (YZO) ve bilgi iletişim teknolojileri arasındaki korelasyon ve dijital okuryazarlık ile yapay zekâ okuryazarlığı arasındaki ilişkide bilgi iletişim teknolojilerinin aracılık rolünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda “Sosyal Bilgiler Eğitimi” kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları ile yapay zekâ okuryazarlıkları arasındaki ilişki bilgi ve iletişim teknolojilerinin aracı rolünü belirlemek hedeflenmiştir.

1.2. Çalışma Grubu

Yapılan araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’deki çeşitli üniversitelerde öğrenim gören sosyal bilgiler öğrencileri oluşturmuştur. 2023-2024 eğitim öğretim yılları arasında öğrenim gören öğrencilere Google Formlar aracılığıyla toplam 534 öğrenciye ulaşılmış ve katılımlar gönüllük esasına göre belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere yönelik kişisel özellikler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Demografik Veriler Tablosu

	Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kadın	412	77,15
	Erkek	122	22,85
Sınıf	1	114	21,35
	2	226	42,32
	3	56	10,49
	4	138	25,84
Günde ortalama internet kullanım süresi	1-3 saat	122	22,85
	3-5 saat	168	31,46
	5 saat ve üzeri	244	45,69
Kişisel bilgisayarınız varmı?	Evet	200	34,45
	Hayır	334	62,55
Toplam		534	100

1.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerini ölçmek amacıyla Özden vd. (2024) tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Becerisi Ölçeği” kullanılmıştır. İlgili ölçekte maddelere verilen yanıtlar “1-kesinlikle katılmıyorum”, “2-katılmıyorum”, “3-kararsızım”, “4-katılıyorum”, “5-kesinlikle katılıyorum” olarak 5’li likert tipinde belirlenmiştir. Yapay zekâ okuryazarlık becerilerinin ölçülmesi için Polatgil ve Güler (2023) tarafından uyarlanan “Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Polatgil ve Güler (2023) tarafından yetişkinlerin yapay zekâ okuryazarlığını değerlendirmek amacıyla geliştirilen Yapay Zekâ Okuryazarlığı Ölçeği toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Araştırma bulguları, ölçeğin toplam varyansın %92,24’ünü açıklayan dört faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Güvenirlilik analizleri kapsamında ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alfa (α) katsayısı 0,939 olarak tespit edilmiş, doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının ise mükemmel uyum değerlerini karşıladığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Hamarat (2011) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları İçin Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Genel Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. İlgili ölçek 5’li kurt tipinde 22 maddeden oluşmaktadır. Maddelere verilen yanıtlar “1-kesinlikle katılmıyorum”, “2-katılmıyorum”, “3-kararsızım”, “4-katılıyorum”, “5-kesinlikle katılıyorum” olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tamamı için bulunan “Cronbach Alfa” Güvenirlilik katsayısı ise $\alpha = .840$ değerindedir.

1.4. Araştırma Yönteminin Uygulanması

Araştırmaya başlamadan önce Kafkas Üniversitesine etik izin için başvurulmuş ve gerekli izinler alındıktan sonra ilgili ölçek ile Google Formlar aracılığıyla 4 haftalık süreç içerisinde veriler toplanmıştır. Araştırmanın verileri; IBM SPSS ve Hayes tarafından geliştirilen Process 4.2. Makro eklentisi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen puan ortalamalarının normallik testlerinde çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve elde edilen değerler $\pm 0,96$ olduğu için dağılımın normal olduğu kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2018).

1.5. Veri Analizi

Bağımsız ve bağımlı değişkenler ile aracı değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla SPSS 22.0 programı kullanılarak korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha çok sürekli değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek amacıyla yapılan araştırmalardır. Korelasyon katsayısı +1 ile -1 arasında değişen bir değerdir. +1 mükemmel pozitif ilişkiyi, -1 mükemmel negatif ilişkiyi, 0 ise ilişkisizlik durumunu gösterir. Katsayının büyüklüğü, ilişkinin gücünü ifade eder. Bu katsayı değerlerine bağlı olarak ilişkinin yönü ve gücü değerlendirilmiştir (Başol vd., 2013).

Aracı değişkenin bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla Hayes’in (2013) Process Model 4’ü kullanılmıştır. Bu model, aracı değişkenin aracılık etkisini hesaplamak için yaygın olarak kullanılan bir tekniktir. Araştırmada, aracılık etkisinin anlamlılığını değerlendirmek için Bootstrap yönteminden yararlanılmıştır. Bootstrap yöntemi, örneklemiden tekrar tekrar rastgele örneklem alarak istatistiksel anlamlılık değerlendirmesi yapmaya olanak tanır. Bu yöntemde güven aralıkları hesaplanarak dolaylı etkinin anlamlı olup olmadığı belirlenmiştir. Alt ve üst güven aralığı değerlerinin sıfırı içermemesi durumunda dolaylı etkinin anlamlı olduğu kabul edilmiştir (Erdoğan, 2024).

2. Bulgular

Bu bölümde dijital okuryazarlık (DO), yapay zekâ okuryazarlığı (YZO) ve bilgi iletişim teknolojileri arasındaki korelasyon ve dijital okuryazarlık ile yapay zekâ okuryazarlığı arasındaki ilişkide bilgi iletişim teknolojilerinin aracılık modeline yönelik bulgulara yer verilmiştir. Tablo X, dijital okuryazarlık, yapay zekâ okuryazarlığı ve bilgi iletişim teknolojileri arasındaki korelasyon ve ölçeklerin tanımlayıcı istatistikleri verilmiştir.

Tablo 2: Ölçeklerin Ortalama, Normallik, Korelasyon ve Güvenilirlik Analizi

Variable	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Basıklık	1	2	3
1. Dijital okuryazarlık (X)	59.14	6.81	.273	.614	1	.499	.375
2. Yapay zekâ okuryazarlığı (Y)	44.68	4.98	-.110	.892		1	.445
3. Bilgi iletişim teknolojileri (M)	76.35	8.86	.542	.788			1

** Korelasyon 0,00 düzeyinde anlamlıdır.

Tanımlayıcı istatistik bulgularına bakıldığında, dijital okuryazarlık ölçeğinin puan ortalamasının 59.14 standart sapmanın ± 6.81 , yapay zekâ okuryazarlık ölçeğinin puan ortalamasının 44.68 standart sapmanın ± 4.98 ve bilgi iletişim teknolojileri puan ortalamalarının 76.35 standart sapmanın ± 8.86 olduğu görülmektedir. Ayrıca skewness ve kurtosis değerlerinin -1 ile +1 arasında olması gerektiği düşünüldüğünde analiz sonuçlarının normal dağılım sergilediği görülmektedir.

Korelasyon analizinde göre; dijital okuryazarlık ile yapay zekâ okuryazarlığı arasında 0.01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki vardır ($r=.499$; $p<0.01$). Benzer olarak dijital okuryazarlık ve bilgi iletişim teknolojileri arasında 0.01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişkin vardır ($r=.375$; $p<0.01$). Ayrıca yapay zekâ okuryazarlığı ve bilgi iletişim teknolojileri arasında 0.01 düzeyinde istatistiksel olarak pozitif bir ilişki vardır ($r=.445$; $p<0.01$). Araştırma kapsamında oluşturulan hipotezlerin sonuçları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3: Hipotezler ve analiz sonuçları

Tahmini Değişken	Coff	SE	t	p	LLCI	ULCI	Hipotez
X $\rightarrow$ Y	,387	,028	9,923	,000***	,227	,339	H ₁ ***
X $\rightarrow$ M	,375	,053	9,210	,000***	,384	,593	H ₂ ***
M $\rightarrow$ Y	,300	,022	7,690	,000***	,125	,211	H ₃ ***

*Dijital okuryazarlık (X); *Yapay zekâ okuryazarlık (Y); *Bilgi iletişim teknolojileri (M)

Tablo 3 incelendiğinde, dijital okuryazarlık (X) ile yapay zekâ okuryazarlığı (Y) arasında anlamlı ve pozitif bir etkinin olduğu ($\beta=.387$; $SE=.028$; $t=9,923$; $p<0,01$; 95% CI [,227, ,339]) H₁ hipotezinin desteklendiği görülmektedir. Dijital okuryazarlık (X) ile bilgi iletişim teknolojileri arasında anlamlı ve pozitif bir etki vardır ($\beta=.375$; $SE=.053$; $t=9,210$; $p<0,01$; 95% CI [,384, ,593]) ve H₂ hipotezinin desteklenmektedir. Ayrıca, bilgi iletişim teknolojileri (M) ile yapay zekâ okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı ve pozitif bir etkinin olduğu ($\beta=.300$; $SE=.022$; $t=7,690$; $p<0,01$; 95% CI [,125, ,211]) ve H₃ hipotezi desteklenmektedir.

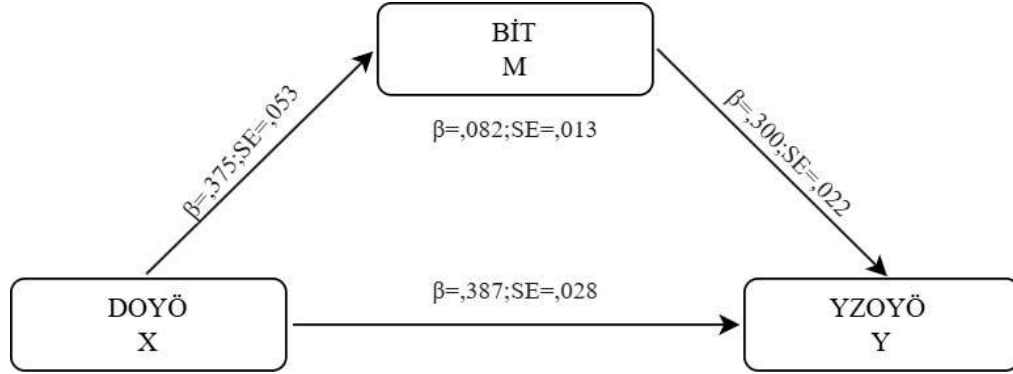
Bilgi iletişim teknolojileri aracı değişkenin dijital okuryazarlık ile yapay zekâ okuryazarlığı arasındaki ilişki üzerindeki toplam, dolaylı ve doğrudan etkiler tablo X'de gösterilmiştir.

Tablo 4: Aracı Değişken ve Etkisi

	Etki	SE	t	p	LLCI	ULCI
Toplam Etki (X → Y)	,368	,028	13,104	,000	,310	,420
Direkt Etki (X → Y)	,283	,028	9,923	,000	,227	,339
	Etki	BootSE		BootLLCI	BootULCI	Hitopez
M aracılığıyla Dolaylı Etki X → M → Y	,082	,013		,057	,110	
M ile Tamamen Standartlaştırılmış Dolaylı Etki X → M → Y	,113	,018		,079	,150	H4***

Tablo 4 incelendiğinde toplam etki (Eff=,368; SE= ,028; t= 13,104; p<0,001; 95% CI [,310-, ,420]) ve doğrudan etki (Eff= ,283; SE= ,028; t= 9,923; p<0,001; 95% CI [,227, ,339]) olduğu ve dijital okuryazarlığın (X) yapay zekâ okuryazarlığı (Y) üzerindeki toplam ve doğrudan etkisinin istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif olduğu görülmektedir. Ayrıca bilgi iletişim teknolojilerinin, dijital okuryazarlık ve yapay zekâ okuryazarlığı arasında aracılık rolüne bakıldığında bootstrapping güven aralıklarında dolaylı etki (Eff= -,082; BootSE= ,013; 95% BootCI [,057, ,110]) ve tam standardize edilmiş dolaylı etkisinin (Eff= ,113; BootSE= ,018; 95% BootCI [,079, ,150]) olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda dijital okuryazarlık ile yapay zekâ okuryazarlığı arasındaki ilişkide bilgi iletişim teknolojilerinin aracılık etkisinin olduğu istatistiksel olarak tespit edilmiştir. Ayrıca bilgi iletişim teknolojilerinin (M), dijital okuryazarlık (X) ve yapay zekâ okuryazarlığı (Y) üzerindeki etkinin yaklaşık olarak %22,5'ine aracılık ettiği ve H4 hipotezinin desteklendiği görülmektedir.

Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “dijital okuryazarlık” düzeyleri ile “yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri” arasındaki ilişki ve bu ilişkide bilgi iletişim teknolojilerinin rolü ortaya konulmuştur. Bu amaçla sosyal bilgiler öğretmeni adaylarından toplanan veriler ve elde edilen bulgular doğrultusunda alan yazınına dayalı olarak araştırma kapsamında oluşturulan hipotezler kabul edilmiştir. Araştırmanın kavramsal model üzerindeki elde edilen bulgular Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2: Dijital Okuryazarlık ve Yapay Zekâ Okuryazarlığı Arasındaki İlişkide Bilgi İletişim Teknolojilerin Aracı Rolü

3. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre dijital okuryazarlık, yapay zekâ okuryazarlığı ve bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutum değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüş ve bu anlamlı ilişkinin pozitif yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre bu değişkenler birbirlerini pozitif yönde etkilemektedir. Alan yazını incelendiğinde dijital okuryazarlık ile yapay zekâ okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışma

olmadığı görülmüştür. Bu dijital okuryazarlığın bireylerin bilgiye erişim, bilgi işleme ve dijital araçları etkin kullanma becerileriyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Alan yazını incelendiğinde dijital okuryazarlık ile yapay zekâ okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmaya rastlanmamış olması bu araştırmayı özgün bir katkı olarak değerlendirme olanağı sunmaktadır. Talan ve Aktürk (2021) tarafından yapılan çalışmada “dijital okuryazarlık seviyeleri” ile “bilgi güvenliği farkındalıkları” arasında pozitif bir ilişki olduğu, Kozan (2018) tarafından yapılan araştırmada “dijital okuryazarlık düzeyleri” ile “siber zorbalığa ilişkin duyarlılıkları” arasında pozitif korelasyon bulunduğu, Ocak vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada “dijital okuryazarlık becerileri” ile “yaşam boyu öğrenme eğilimleri” arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuş ve bu anlamlılığın pozitif yönde olduğu saptanmıştır. İlgili çalışmaların sonuçları yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Bu durum dijital okuryazarlığın teknolojiye dayalı çeşitli beceriler, duyarlıklar ve eğilimler üzerinde genel olarak olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Yapılan araştırmada da dijital okuryazarlık ile yapay zekâ okuryazarlığı ve bilgi iletişim teknolojilerine yönelik tutum arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara paralel olarak Kul (2020) tarafından yapılan araştırmada dijital okuryazarlık ile günlük internet kullanma saati arasında pozitif bir yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık ile günlük internet kullanımı arasında pozitif bir ilişki bulunması, dijital okuryazarlığın bireylerin dijital araçları daha etkili ve sık kullanma eğilimlerini artırabileceğini göstermektedir. Bu durum, yapay zekâ okuryazarlığının da dijital araçların kullanımı ve bu araçlar üzerinden bilgiye erişimle güçlenebileceğini düşündürmektedir.

Kozan ve Bulut Özek (2019) tarafından yapılan çalışmada dijital okuryazarlık ile siber zorbalığa ilişkin duyarlılık arasında pozitif bir yönde ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlığın siber zorbalığa ilişkin duyarlılıkla olan pozitif ilişkisinin, dijital farkındalık ve etik değerlere yönelik bir gelişim sağladığına işaret etmesi yapılan araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Gökbulut (2021) tarafından yapılan çalışmada hayat boyu öğrenme eğilimi ile dijital okuryazarlık düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonucu dijital okuryazarlığın bireylerin bilgiye erişim ve öğrenme süreçlerini sürekli kılmada kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Bu bulgudan hareketle yapay zekâ okuryazarlığının da bireylerin öğrenme süreçlerine pozitif katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak dijital okuryazarlık ile yapay zekâ okuryazarlığı arasındaki ilişki, bireylerin hem dijital becerilerini hem de teknolojik farkındalıklarını artıran bir döngüsel etki yaratabileceğini göstermektedir. Literatürdeki diğer çalışmalarla elde edilen bulgular arasında genel bir tutarlılık bulunmakla birlikte yapılan araştırma yapay zekâ okuryazarlığına odaklanmasıyla özgün bir bakış açısı ortaya koymaktadır. İlerleyen çalışmalarda dijital okuryazarlık ve yapay zekâ okuryazarlığının farklı yaş gruplarında ve disiplinlerdeki etkilerinin incelenmesinin daha kapsamlı sonuçlara ulaşılmasını sağlayabileceği düşünülmektedir.

Alan yazını incelendiğinde bilgi ve iletişim teknolojileri yapay zekâ okuryazarlığı ve farklı değişkenlere yönelik çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Mart ve Kaya (2024) tarafından yapılan çalışmada yapay zekâ yönelik tutumların yapay zekâ okuryazarlığı üzerinden pozitif bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. İlgili çalışmanın sonucu ile yapılan araştırmanın sonucunun örtüştüğü görülmektedir. İlgili çalışmada yapay zekâyâ yönelik tutum yapay zekâ okuryazarlığını, Soylu (2023) tarafından yapılan araştırmada ise yapay zekâ eğitim içeriklerinin yapay zekâ okuryazarlığını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Akgün (2019) tarafından yapılan

çalışmada bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabuller ile teknostres arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Korkmaz ve Demir (2012) tarafından yapılan araştırmada bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutum ile bilgisayara yönelik özyeterlik algıları arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, yapay zekâ okuryazarlığı gelişiminde bireylerin tutumlarının önemli bir değişken olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Soylu'nun (2023) yapay zekâ eğitim içeriklerinin yapay zekâ okuryazarlığını pozitif yönde etkilediğini tespit ettiği çalışması, yapay zekâ okuryazarlığının yalnızca bireysel tutumlarla değil aynı zamanda yapılandırılmış eğitim programlarıyla da geliştirilebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmanın bireylerin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarının yapay zekâ okuryazarlığı üzerindeki etkisini vurgulayarak bu alana özgün bir katkı sağlamayacağı düşünülmektedir. Akgün'ün (2019) bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabuller ile teknostres arasında negatif bir ilişki tespit ettiği çalışması, bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik olumlu tutumların bireylerde teknolojiye kaynaklanan stres düzeylerini azaltabileceğini ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmanın sonuçları, teknolojiyi benimseme sürecinin yalnızca yapay zekâ okuryazarlığı değil aynı zamanda teknolojiyi sağlıklı ve verimli bir şekilde kullanma becerileriyle de ilişkili olduğunu göstermektedir. Korkmaz ve Demir'in (2012) bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutum ile bilgisayara yönelik özyeterlik algıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirten çalışması, bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik olumlu tutumların bireylerin dijital yeterliliklerini artırabileceğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç yapılan araştırmanın bireylerin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik olumlu yaklaşımlarının yapay zekâ okuryazarlığı gibi teknolojiye dayalı beceriler üzerindeki etkisini açıklamaktadır. Bu bulgu bireylerin teknolojiyi öğrenme ve kullanma süreçlerinde olumlu bir tutum sergilemelerinin, yapay zekâ okuryazarlığı gibi ileri düzey dijital beceriler üzerinde de benzer bir etki yaratabileceğini desteklemektedir.

Yapılan araştırmada bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik olumlu tutumun, bireylerin yapay zekâ okuryazarlığı düzeylerini geliştirmedeki rolü ortaya konmuştur. Literatürdeki diğer çalışmalarla tutarlılık sergileyen bu sonuç, bireylerin yapay zekâ okuryazarlığını artırmak için eğitim içeriklerinin yanı sıra teknolojiye yönelik olumlu tutumları teşvik eden uygulamaların da dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, bireylerin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarının yapay zekâ okuryazarlığı ile ilişkisi, farklı yaş grupları, meslek grupları ve kültürel bağlamlarda incelenerek bu ilişkinin detaylı bir şekilde ele alınması önerilmektedir. Dijital okuryazarlık ile yapay zekâ okuryazarlığının entegrasyonu sağlanarak yapılandırılmış eğitim içerikleriyle bireylerin bu alanlarda hem bilgi hem de etik farkındalık kazanmaları desteklenmelidir. Teknolojiye yönelik pozitif tutumları teşvik eden farkındalık programları, yaşam boyu öğrenme süreçlerini destekleyen çevrim içi kurslar ve uygulamalı eğitimlerle bireylerin özyeterlik algıları artırılmalıdır. Teknolojiyi benimseme sürecinde bireylerin stres düzeylerini azaltacak stratejiler geliştirilirken, dijital farkındalığı artıran ve etik değerleri vurgulayan kapsayıcı politikalar oluşturulmalıdır. Yapay zekâ okuryazarlığının gelişimi için bu becerileri ölçen standart araçların kullanılması, kapsamlı araştırmaların yapılması ve teknolojiyi erişilebilir kılmaya yönelik ulusal stratejilerin hayata geçirilmesi önerilmektedir.

Yaşanılan çağda teknolojinin etkisinde olması kaçınılmaz olan eğitim öğretim süreçlerinde de dijital becerilerin kazandırılması adına dijital okuryazarlık, yapay zekâ okuryazarlığı gibi becerin eğitim programları içerisine yerleştirilerek geleceğin öğretmenlerini bu şekilde hazırlamanın bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda sosyal bilgiler eğitiminin de bu becerilerle birlik entegre edilebilmesi adına sosyal bilgiler öğretmen adaylarının

da bu kapsamda yetiştirilmesinin olumlu faydalar sağlayacağı düşünülmektedir. Sosyal bilgiler eğitimi de bu teknolojik becerilerle entegre edilebilecek güçlü bir potansiyele sahiptir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, çağdaş pedagojik yaklaşımların yanı sıra dijital becerilerle de donatılması, hem öğrencilerin çağın gerektirdiği becerileri kazanmasında hem de öğretim süreçlerinin daha etkili ve anlamlı hâle getirilmesinde önemli bir rol oynayacaktır. Dijital araçların eğitimdeki kullanımını destekleyen eğitim içerikleri, öğretmen adaylarının yalnızca bilgi aktarıcıları değil aynı zamanda teknolojiyi etkin bir şekilde kullanan rehberler olarak yetişmesini sağlayacaktır. Böylece Sosyal bilgiler eğitimi, hem dijitalleşmenin getirdiği yeniliklere açık hâle gelecek hem de öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve bilgiye erişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Bu sebeple geleceğin öğretmenlerini dijital becerilerle donatmanın, yalnızca bireysel bir kazanım değil aynı zamanda daha bilinçli, bilgili ve teknolojiye uyum sağlayan bir toplum oluşturmamızın temel bir gerekliliği olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akgün, F. (2019). Öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ve teknostres algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 40-66. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/826803>
- Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O., & Köse, S. (2003). Yeni bir bakış: eğitimde teknoloji okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 191-196. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114810>
- Banaz, E., & Demirel, O. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlıklarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 1516-1529. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1461048>
- Başol, G., Çakan, M., Kan, A., Özbek, Ö., Özdemir, D., & Yaşar, M. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi Yayınları.
- Bulus, B., Yılmaz, M. M., Işık, M., & Buluş, U. K. (2022). The Implementation of adult digital literacy: analysis of the adult digital literacy in South Korea and Turkey. *Медиаобразование*, (4), 531-546. DOI: 10.13187/me.2022.4.531
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Çakmak, E. K., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Dağhan, G., Kalaycı, E., & Seferoğlu, S. S. (2011). Millî eğitim şuralarındaki teknoloji politikalarının incelenmesi. *XII. Akademik Bilişim Konferans Bildirileri*. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Erdoğan, M. Y. (2024). Öz yeterlilik ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide sosyal destek algısı aracı rol oynar mı?. *Eğitim ve Bilim*, 49(218), 23-42.
- European Communities. (2007). *Key Competences for Lifelong Learning - European Reference Framework*. Luxembourg, Belgium: Office for Official Publications of the European Communities.
- Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 469-479. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.896998>
- Görçam, K. S., & Kılıçoğlu, G. (2024). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarının sosyoloji konuları açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 235-248. <https://doi.org/10.20296/tsadergisi.1399414>

- Hamutoğlu, N. B., Canan Güngören, Ö., Kaya Uyanık, G., Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429. <https://doi.org/10.12984/eggeefd.295306>
- Korkmaz, Ö., & Demir, B. (2012). Meb hizmetiçi eğitimlerinin öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin tutumlarına ve bilgisayar öz-yeterliklerine etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(1), 1-18. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/71821>
- Kozan, M. (2018). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kozan, M., & Bulut Özek, M. (2019). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Firat University Journal of Social Sciences*, 29(1), 107-120. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.538657>
- Kul, S. (2020). Dijital okuryazarlık ve diğer değişkenlerle internet bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *International Journal of Management Information Systems and Computer Science*, 4(1), 28-41. <https://doi.org/10.33461/uybisbbd.646682>
- Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1-16. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Mart, M., & Kaya, G. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tutumları ve yapay zekâ okuryazarlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Edutech Research*, 2(1), 91-109.
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>
- Ocak, G., Çengelci, S., & Yurtseven, R. (2022). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Afyonkarahisar Örnekleme). *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(1), 123-155. <https://doi.org/10.47615/issej.1103143>
- Özçelik, A., & Yıldız, K. (2019). Okul yöneticilerin ve öğretmenlerin kendilerini teknoloji okuryazarı olarak değerlendirmelerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. [School administrators and teachers opinions on their evaluation of self as a technology literacy]. *Zeitschrift Für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 341-350. <https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/1164>
- Silik, Y., & Aydın, F. (2021). Dijital okuryazarlık ve teknoloji okuryazarlığı: karşılaştırmalı bir inceleme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(4), 17-34. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.907788>
- Sipahioğlu, S. (2019). *Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Soylu, E. (2023). *Ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilen yapay zekâ eğitim içeriğinin yapay zekâ okuryazarlığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sulak, S. E. (2019). Dijital okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(31), 1329-1342. https://sssjournal.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=59316

- Talan, T., & Aktürk, C. (2021). Orta öğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve bilgi güvenliği farkındalığı seviyelerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 158-180. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.668255>
- TDK. (2024). *Güncel Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/>
- Wang, B., Rau, P., & Yuan, T. (2023). Measuring user competence in using artificial intelligence: validity and reliability of artificial intelligence literacy scale. *Behaviour & Information Technology*, 42(9), 1324-1337. <https://doi.org/10.1080/0144929x.2022.2072768>
- Zhao, L., He, Q., Guo, L., & Sarpong, D. (2023). Organizational digital literacy and enterprise digital transformation: Evidence from Chinese listed companies. *IEEE Transactions on Engineering Management*. In print. DOI: 10.1109/TEM.2023.3241411

Extended Abstract

The rapid advancement of digital technologies makes it imperative for individuals to develop their digital skills and acquire new competencies required by the age (Silik & Aydın, 2021). Today, access to information, learning, communication and ways of doing business are greatly affected by digital transformation, and it is becoming increasingly important for individuals to adapt to this transformation (Ahmet & Yıldız, 2019). This process not only facilitates access to information but also contributes to the development of critical thinking, problem solving and creative thinking skills (Sulak, 2019).

Technology integration, especially in the field of education, is seen as an inevitable necessity to make teaching processes more effective (Zhao et al., 2023). While the inclusion of digital tools in educational environments enables students to participate more actively in learning processes, it has the potential to make knowledge permanent and meaningful. The use of technology in the context of social studies education makes it possible to support historical events with interactive maps and simulations, to teach geography topics with three-dimensional models, and to address citizenship issues on digital discussion platforms. Therefore, prospective social studies teachers should be able to use digital tools effectively in a pedagogical framework and follow technological developments closely (Görçam & Kılıçoğlu).

Digital literacy is a broad competence area that covers individuals' skills such as accessing, evaluating, producing, sharing and collaborating with information (European Communities, 2007). With the rapid development of technology, digital literacy has expanded to include skills such as safe internet use, critical thinking in online environments and accurate evaluation of digital content (Hamutoğlu et al., 2017). Studies on adult digital literacy aim to increase individuals' competencies in this field by analysing the dynamics of technological environments (Buluş et al., 2022).

Artificial intelligence literacy, on the other hand, is related to digital literacy and includes the skills of understanding and using artificial intelligence technologies correctly and evaluating them in an ethical framework (Ng et al., 2021). This literacy enables individuals to communicate effectively with artificial intelligence, evaluate it critically, and use this technology consciously (Wang et al., 2022). At the same time, analysing the social and individual effects of artificial intelligence technologies and developing a way of use in accordance with ethical standards is one of the important components of artificial intelligence literacy (Long & Magerko, 2020).

The research findings reveal that there is a significant and positive relationship between digital literacy, artificial intelligence literacy and attitude towards information and communication technologies. It is seen that digital literacy is directly related to individuals' skills of accessing information, processing information and using digital tools effectively. When the literature was analysed, it was determined that the studies addressing the relationship between digital literacy and artificial intelligence literacy are limited and this situation shows that the research makes an original contribution.

Previous research shows that digital literacy is positively related to various technology-based skills and sensitivities. It has been found that digital literacy levels increase information security awareness, are positively related to cyberbullying sensitivity and support lifelong learning tendencies. Likewise, it has been observed that digital literacy contributes to individuals to use digital tools more frequently and effectively. In this context, it is thought that artificial intelligence literacy can be strengthened by the use of digital tools, access to information and processing processes.



Attitude towards information and communication technologies was found to be an important variable in developing artificial intelligence literacy. Studies show that positive attitudes towards information and communication technologies increase individuals' digital competences, reduce the stress levels experienced in the process of adopting technology and improve technological awareness. In addition, it was determined that artificial intelligence training contents increase artificial intelligence literacy, and it was emphasised that this situation should be supported by structured training programmes as well as individual attitudes.

In conclusion, the relationship between digital literacy and artificial intelligence literacy creates a cyclical effect that increases individuals' technological awareness and digital skills. This study, which shows a general consistency with the studies in the literature, offers a unique perspective with its focus on artificial intelligence literacy. In future studies, it is suggested that this relationship should be examined in detail in different age groups, occupational groups and cultural contexts.

Structured educational contents should be created to improve individuals' digital and artificial intelligence literacy, and programmes that provide knowledge and ethical awareness should be supported. Individuals' self-efficacy perceptions should be increased through awareness programmes, online courses and applied trainings that encourage positive attitudes towards technology. In addition, strategies to reduce the stress levels of individuals in the process of adopting technology should be developed and inclusive policies centred on digital awareness and ethical values should be established. It is recommended that standardised measurement tools should be used for the development of artificial intelligence literacy, comprehensive research should be conducted and national strategies should be implemented to make technology accessible.

Digital literacy and artificial intelligence literacy are among the basic competences within the scope of information and communication technologies and play a critical role for individuals to adapt to digital transformation. In this context, the study will examine the relationship between digital literacy and artificial intelligence literacy and try to determine the mediating role of attitude towards information and communication technologies in this relationship.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 14/1 2025 s. 252-271, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

ÖZEL EĞİTİM MÜZİK DERS KİTAPLARININ DEĞERLER EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ*

Azize MEYANCI**

Türker EROL***

Geliş Tarihi: 29 Mayıs 2024

Kabul Tarihi: 22 Haziran 2024

Öz

Eğitim materyallerinin değerleri şekillendirme konusundaki önemi günümüz eğitim yaklaşımlarında giderek daha fazla vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, farklı eğitim kademelerindeki (İlkokul I. Kademe 1-4. sınıflar, Ortaokul II. Kademe 5-8. sınıflar, Lise III. Kademe 9-12. sınıflar) ve özel eğitim meslek liselerinde okuyan hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik müzik derslerinde uygulanan değerler eğitiminin etkinliğini değerlendirmektir. Çalışmada, müzik ders kitaplarında yer alan şarkı sözlerinin kök değerleri nasıl temsil edildiği analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, sevgi, vatanseverlik ve dostluk gibi belirli kök değerlerin sıkça işlendiği; buna karşın dürüstlük, saygı ve yardımseverlik gibi önemli değerlerin neredeyse hiç temsil edilmediğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, müzik derslerinin, öğrencilerin ahlaki ve etik gelişimine daha kapsamlı bir katkı sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir. Eğitim politikası yapıcılar, eğitimciler, müzik öğretmenleri ve özel eğitim uzmanları, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için daha etkili ve kapsayıcı müzik eğitim programları geliştirmek üzere bu bulguları dikkate almasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Değerler, özel eğitim, müzik eğitimi.

ANALYSIS OF SPECIAL EDUCATION MUSIC TEXTBOOKS IN TERMS OF VALUES EDUCATION

Abstract

The importance of educational materials in shaping values is increasingly emphasized in today's educational approaches. In this context, the purpose of the study is to evaluate the effectiveness of values education implemented in music classes for students with mild intellectual disabilities attending different educational levels (Primary School First Stage Grades 1-4, Middle School Second Stage Grades 5-8, High School Third Stage Grades 9-12) and in vocational special education high schools. In the study, it was analyzed how the root values of the lyrics in music textbooks were represented. The findings

* Bu makale, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisi Azize Meyancı tarafından hazırlanma aşamasında olan "Özel Eğitim Müzik Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezindeki veriler kullanılarak yazılmıştır.

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Ana Bilim Dalı, azize58@hotmail.com

*** Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, trkerol76@gmail.com

revealed that certain core values such as love, patriotism, and friendship are frequently addressed; however, significant values like honesty, respect, and altruism are almost entirely unrepresented. These results indicate that music lessons need to be restructured to provide a more comprehensive contribution to the moral and ethical development of students. It is suggested that education policymakers, educators, music teachers, and special education experts consider these findings to develop more effective and inclusive music education programs for students with mild intellectual disabilities.

Keywords: Values, special education, music education.

Giriş

Değer kavramı birçok bilim dalında özellikle üzerinde durulan bir kavramdır. Bütün bilim dalları değerleri kendi bakış açısı ile yorumlamış ve kendi görüşlerini ortaya koymuşlardır. Bu sebeple bilim dalları arasında ortak noktaya varılamadığı için birden fazla tanım ortaya çıkmıştır (Demir, 2018, s. 12). Bütün toplumların kendilerine ait değerlerinin maddi ve manevi olmak üzere iki şekli vardır. Maddi değerler; bir milletin sahip olduğu mimari, el sanatları, araç gereç, giyim ve kuşam gibi fiziki varlığı olan her şey maddi değerleri oluşturur. Değerlerin soyut olan kısmını manevi değerler oluşturur. Bunlar düşünce inanç ve tutumlardır (Fırat, 2021, s. 10). Değerlerin önem kazanmasında bireylerin sosyal hayatında değerlerin belirleyici olması yatmaktadır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000, s. 60). Ülkemizde ise 2005 yılından itibaren değerler eğitimi resmî eğitim programı aracılığıyla verilmeye başlanmıştır (Kahramanoğlu, 2019, s. 828). Değerlerin çeşitliliği ve bu değerlerin eğitimdeki yeri, tüm bilim dallarında geniş bir yelpazede ele alınmıştır. Bu değerlerin eğitimdeki yerleşimi ve işlenişi, özellikle özel eğitim gibi özelleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarında daha da önem kazanmaktadır.

Özel eğitim, farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip bireylerin gereksinimlerini karşılamak amacıyla tasarlanmış özelleştirilmiş bir öğrenme yaklaşımını ifade eder. Özel bireyler; belirli nedenler sonucu, eğitiminde zorluk yaşayan ve bunun sonucu uzmanların destekleyici eğitimine ihtiyaç duyan çocuklardır (Sandall ve Schwartz, 2014, s. 23). Millî Eğitim Bakanlığı 30471 sayılı özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde özel eğitim; var olan özellikleri sebebiyle yaşıtlarından belirgin oranda farklılık gözlemlenen çocukların, akademik ve toplumsal gereksinimlerini sağlamak için oluşturulan programlar ve uzman kişilerce, doğru ortamda gerçekleştirilen eğitimidir şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2018). Özel gereksinime sahip bireylerin, eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları, üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını sağlamaktadır (Gülşahin, 2019, s. 11). Müzik, bu özel eğitim süreçlerinin önemli bir parçasını oluşturur. Özel eğitimde müzik, etkili sonuçlar elde edilen önemli bir alan olarak öne çıkmaktadır. Kırşehirli (2011), zihinsel engelli çocuklara öz bakım becerilerinin şarkı yoluyla öğretildiği bir çalışmada, müziğin zincir beceri öğretiminde ne kadar etkili olduğunu raporlamıştır. Ayrıca, Önal (2010)'ın otistik çocuklar üzerinde yürüttüğü müzik eğitimi çalışmasında, müziğin problem davranışlarda azalma sağladığı ve çocukların grupla kaynaşma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Bu bulgular, müziğin özel eğitimdeki etkinliğini ve çeşitli zorluklarla karşılaşan bireyler üzerindeki pozitif etkisini vurgulamaktadır. Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerle müzik etkinlikleri yürütülürken bir takım farklılıklarla karşılaşılabilir. Örneğin; bireyler göz kontağı kurmakta, yönergeleri izlemekte, verilen görevleri tek başına tamamlamakta ve grup aktivitelerine katılmakta güçlük yaşayabilirler. Bunların yanı sıra bireyler etkinlik esnasında kendisine veya çevresine zarar verebilecek davranışlarda bulunabilir, dil gelişimlerindeki gecikme nedeniyle şarkılara katılamayabilir veya soruları yanıtsız bırakabilirler (MEB, 2014, s. 6). Pektaş, Düzkantar

ve Yurga, (2016) araştırmalarında, Malatya merkezli özel eğitim kurumlarına devam eden 20 özel gereksinimli çocuğun ebeveynleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu özel eğitim programları içinde müzikal etkinliklerin yer almasının önemini vurgulamıştır. Ebeveynler, bu tür etkinliklerin çocuklarının sosyal ve iletişim becerileri ile dil gelişimi üzerinde olumlu ve kalıcı etkiler yaratabileceğini belirtmişlerdir.

Bu çalışmanın amacı, I. kademe (1, 2, 3 ve 4. sınıf), II. kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf), III. kademe (9, 10, 11 ve 12. sınıf) ve meslek liselerinde okuyan hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik müzik derslerinde uygulanan değerler eğitiminin etkinliğini incelemektir. Çalışmada, eğitimciler, müzik öğretmenleri ve özel eğitim uzmanlarına, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimine yönelik daha kapsamlı ve etkili müzik programları geliştirebilmek için gerekli bilgi ve anlayışı sağlamayı hedeflenmektedir. Çalışma hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin I. kademe, II. kademe, III. kademe ve meslek liseleri müzik ders kitapları ile sınırlıdır. Bu bağlamda araştırmanın problem durumu, “Özel eğitim müzik ders kitaplarında yer alan kök değerler nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Problem durumu doğrultusunda 4 alt problem belirlenmiştir:

- Müzik ve oyun I. kademe (1, 2, 3 ve 4. sınıf) müzik ders kitabında geçen kök değerler nelerdir?
- Müzik ve oyun II. kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf) müzik ders kitabında geçen kök değerler nelerdir?
- Müzik ve oyun III. kademe (9, 10, 11 ve 12. sınıf) müzik ders kitabında geçen kök değerler nelerdir?
- Özel Eğitim Meslek Okulu müzik ders kitabında geçen kök değerler nelerdir?

1. Yöntem

Bu çalışmada, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan müzik ders kitaplarının değerler eğitimi bağlamında nitel bir perspektiften incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında, doküman analizi yöntemi kullanılarak ilgili yazılı materyaller detaylı bir şekilde incelenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından tanımlandığı üzere, doküman analizi, araştırmanın odaklandığı konu hakkında bilgi veren yazılı kaynakların sistemli bir şekilde değerlendirilmesini içerir. Bu yöntem, Karasar (2015) tarafından aktarıldığı üzere, konuyla ilgili mevcut belge ve kayıtların araştırmada veri kaynağı olarak kullanıldığı bir teknik olarak tanımlanır. Araştırmada, ilgili ders kitapları betimsel analiz çerçevesinde ele alınmıştır, bu sebeple doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir.

1.1. Araştırmanın Veri Toplama Kaynağı

Çalışmanın veri toplama kaynağını 2023-2024 eğitim ve öğretim döneminde kullanılan “I. kademe (1, 2, 3 ve 4. sınıf), II. kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf), III. kademe (9, 10, 11 ve 12. sınıf) ve Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitimi” kitapları oluşturmaktadır.

I. kademe müzik ders kitabı hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik 1, 2, 3 ve 4. sınıflarını kapsayacak şekilde, 122 sayfa; II. kademe 5, 6, 7 ve 8. sınıflarını kapsayacak şekilde 143 sayfa, III. kademe 9, 10, 11 sınıflarını kapsayacak şekilde 94 sayfa tek kitap olarak basılmıştır. Bu 3 kitabın 4 yazarı, 1 editörü, 1 dil uzmanı ve 3 görsel tasarım ve

resimleme uzmanı olduğu görülmüştür. İç kapaktan sonra sırasıyla İstiklal Marşı, Andımız / Gençliğe Hitabe, Mustafa Kemal Atatürk resmi, içindekiler sayfası ve kitabımızı tanıyalım yer almıştır. Kitap ders işleme sistemi olarak ünite olarak bölünmemiş, öğrenme alanı olarak adlandırılmıştır. Ders işleme akışı “dinleme-söyleme-çalma”, müziksel algı ve bilgilendirme”, “oyun ve hareket”, “müzik kültürü”, müziksel yaratıcılık” olmak üzere 5 öğrenme alanı ve notalarıyla şarkılarımız ve türkülerimiz olarak 6 bölümde tasarlanmıştır. Kitapların tamamı renkli olarak basılmıştır.

Özel Eğitim Meslek Okulu müzik eğitimi kitabı hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan meslek okulu öğrencilerini kapsayacak şekilde, 118 sayfa tek kitap olarak basılmıştır. Bu kitabın 3 yazarı, 1 editörü, 1 dil uzmanı, 2 görsel tasarım ve resimleme uzmanı, 1 program geliştirme uzmanı, 1 ölçme değerlendirme uzmanı ve 1 rehberlik uzmanı olduğu görülmüştür. İç kapaktan sonra sırasıyla İstiklal Marşı, Gençliğe Hitabe, Mustafa Kemal Atatürk resmi ve içindekiler sayfası yer almıştır. Kitap ders işleme sistemi “ses, hız ve ritim, müziğimizde tür, çalgılarımız, İstiklal Marşı ve Atatürk” olarak 5 üniteye ayrılmıştır. Kitabın tamamı renkli olarak basılmıştır.

1.2. Araştırmanın Veri Toplama Tekniği ve Analizi

Bu çalışmanın veri toplama sürecinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, konu hakkında kapsamlı bilgilere ulaşmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 223). Araştırma sürecinde, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin işlemiş olduğu I. kademe (1, 2, 3 ve 4. sınıf), II. kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf), III. kademe (9, 10, 11 ve 12. sınıf) ve meslek liseleri müzik ders kitapları incelenmiş, kitapta geçen kök değerler detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Öğretim programlarında yer alan kök değerler, adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverliktir.

Müzik ders kitabı kademelere ayrılmış, şarkılarda geçen kök değerler tespit edilmiştir. Müzik Kitapları tema ve kodlara ayrılmış, şarkılar I. kademe (1, 2, 3 ve 4. sınıf) için İ1, İ2, İ3,... (Bkz. Ek 1); II. kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf) için O1, O2, O3,... (Bkz. Ek 2); III. kademe (9, 10, 11 ve 12. sınıf) için L1, L2, L3,... (Bkz. Ek 3) ve meslek liseleri müzik ders kitapları için de M1, M2, M3,... (Bkz. Ek 4) olarak değerlendirilmiştir. Bazı örnek değerler, temsil ettiği alıntılarla sunulmuştur.

2. Bulgular

Çalışmada “Müzik ve oyun I. kademe (1, 2, 3 ve 4. sınıf) müzik ders kitabında geçen kök değerler nelerdir?” soruna ait bulgular tema (değer), kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Değerler (Dayı, Yılmaz, Koç, Karlıdağ, 2020, s. 33-120)*

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Öz denetim	Kuralla uyma	2	İ1
	İstendik davranış kazanma	8	İ20
Sevgi	Sevgiliye duyulan	6	İ2, İ18
	İnsana duyulan	1	İ2,
	Millet sevgisi	1	İ4,
	Atatürk sevgisi	6	İ4,İ6
	Doğa sevgisi	2	İ8



	Peygamber sevgisi	1	İ8
	Hayvan sevgisi	7	İ9, İ14
	Müzik sevgisi	7	İ16, İ17
	Öğretmen sevgisi	2	İ17
	Anne sevgisi	1	İ21
	Okul sevgisi	1	İ21
Dostluk	Arkadaş	1	İ2,
Saygı	İnsan	1	İ2
Adalet	Özgürlük	1	İ4
Sorumluluk	Millî bilinç	3	İ4, İ6
	Planlama	2	İ11
Vatanseverlik	Ecdat	2	İ6, İ15
	Kahramanlık	4	İ6, İ15
	Cumhuriyet	1	İ6
	Vatanı korumak	1	İ7

*Tablo 1’deki şarkı kodlarının açıklamaları Ek 1’de verilmiştir.

Tablo 1, ilköğretim birinci kademedeki (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) müzik ders kitabında yer alan değerleri tematik olarak sıralamaktadır. “Öz denetim” teması altında, “kuralla uyma” kodu ile iki şarkı (İ1) ve “istendik davranış kazanma” kodu ile sekiz şarkı (İ20) bulunmaktadır. “Sevgi” teması, çeşitli alt kategorilere ayrılmıştır: sevgiliye duyulan sevgi için altı şarkı (İ2, İ18), insana duyulan sevgi için bir şarkı (İ2), millet sevgisi için bir şarkı (İ4), Atatürk sevgisi için altı şarkı (İ4, İ6), doğa sevgisi için iki şarkı (İ8), peygamber sevgisi için bir şarkı (İ8), hayvan sevgisi için yedi şarkı (İ9, İ14), müzik sevgisi için yedi şarkı (İ16, İ17), öğretmen sevgisi için iki şarkı (İ17), anne sevgisi ve okul sevgisi için birer şarkı (İ21). “Dostluk” temasında “arkadaş” kodu altında bir şarkı (İ2), “Saygı” temasında “insan” kodu altında bir şarkı (İ2), “Adalet” temasında “özgürlük” kodu altında bir şarkı (İ4) yer almaktadır. “Sorumluluk” teması, “millî bilinç” kodu ile üç şarkı (İ4, İ6) ve “planlama” kodu ile iki şarkı (İ11) içermektedir. Son olarak, “Vatanseverlik” teması altında, “ecdat” ve “kahramanlık” kodları için dört şarkı (İ6, İ15), “Cumhuriyet” kodu için bir şarkı (İ6) ve “vatanı korumak” kodu için bir şarkı (İ7) bulunmaktadır.

Çalışmada “Müzik ve oyun II. kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf) müzik ders kitabında geçen kök değerler nelerdir?” soruna ait bulgular tema (değer), kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: II. Kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Kök Değerler (Dayı, Yılmaz, Koç, Karlıdağ, 2020, s. 11-141).

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Sevgi	Sevgili	4	O1,O10,O24
	Sıla	2	O3
	Atatürk	4	O4,O5
	Vatan	4	O6,O15
	Doğa	12	O7,O10,O14,O15
	Peygamber	1	O7
	İnsan	1	O10
	Müzik	3	O12,O14
	Hayvan	4	O13
	Öğretmen	2	O23
Saygı	Millet	2	O4
	Öğretmen	1	O20
	Arkadaş	1	O20
Sorumluluk	Millet	2	O4

	Haberleşme	1	O11
	Görev bilinci	2	O18,O20
Adalet	Özgürlük	1	O4
Vatanseverlik	Millî bilinç	5	O5,O22,O23
	Yurttaşlık	1	O5
	Kahramanlık	4	O6,O8,O22
Dostluk	İnsan	2	O10,O11
	Hayvan	3	O11
	Arkadaş	2	O16
Öz denetim	İstendik davranış oluşturma	8	O25

*Tablo 2’deki şarkı kodlarının açıklamaları Ek 2’de verilmiştir.

Tablo 2, müzik ders kitabında ele alınan çeşitli değerlerin ve bu değerlerin bağlantılı olduğu şarkıların derlendiği bir tematik listeyi içermektedir. “Sevgi” teması, çeşitli alt kategorilere ayrılmış durumdadır: sevgiliye duyulan sevgi için dört şarkı (O1, O10, O24), sıra hasreti için iki şarkı (O3), Atatürk’e duyulan sevgi için dört şarkı (O4, O5), vatan sevgisi için dört şarkı (O6, O15), doğa sevgisi için on iki şarkı (O7, O10, O14, O15), peygamber sevgisi için bir şarkı (O7), insan sevgisi için bir şarkı (O10), müzik sevgisi için üç şarkı (O12, O14), hayvan sevgisi için dört şarkı (O13) ve öğretmen sevgisi için iki şarkı (O23) bulunmaktadır. “Saygı” teması, millete duyulan saygı için iki şarkı (O4), öğretmen saygısı için bir şarkı (O20) ve arkadaş saygısı için bir şarkı (O20) içermektedir. “Sorumluluk” teması, millî bilinç için iki şarkı (O4), haberleşme için bir şarkı (O11) ve görev bilinci için iki şarkı (O18, O20) ile temsil edilmektedir. “Adalet” temasında, özgürlük kodu altında bir şarkı (O4), “Vatanseverlik” temasında ise millî bilinç için beş şarkı (O5, O22, O23), yurttaşlık için bir şarkı (O5) ve kahramanlık için dört şarkı (O6, O8, O22) yer almaktadır. “Dostluk” teması, insan dostluğu için iki şarkı (O10, O11), hayvan dostluğu için üç şarkı (O11) ve arkadaşlık için iki şarkı (O16) içerir. Son olarak, “Öz denetim” teması, istendik davranış oluşturma kodu altında sekiz şarkı (O25) ile sunulmuştur.

Çalışmada “Müzik ve oyun III. kademe (9, 10, 11 ve 12. sınıf) müzik ders kitabında geçen kök değerler nelerdir?” soruna ait bulgular tema (değer), kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: III. Kademe (9, 10, 11 ve 12. sınıf) Müzik Ders Kitabında Geçen Kök Değerler (Dayı, Yılmaz, Koç, Karlıdağ, 2020, s. 11-92).

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Dostluk	Dayanışma	7	L1,L25,L30
	İyi dilek	1	L2
	Arkadaş	2	L2
	Sevgili	9	L3,L12,L15,L21
	Atatürk	4	L4,L5,L21
Sevgi	Vatan	4	L7,L13,L18,L30
	Tanrı	6	L8
	Doğa	19	L9,L17,L18,M22,M25,L30
	Bayrak	3	L13,L19
	Millet	1	L13
	Müzik	2	L17
	Öğretmen	2	L29
Adalet	Özgürlük	1	L4
Sorumluluk	Millî	4	L4,L7
	Bayrak	1	L19
	Görev	2	L23
Vatanseverlik	Kahramanlık	1	L6
	Millî bilinç	3	L13,L29
Saygı	Öğretmen	1	L23

	Arkadaş	1	L23
Sabır	Ömür	4	L26

*Tablo 3'teki şarkı kodlarının açıklamaları Ek 3'te verilmiştir.

Tablo 3 III. kademe (9, 10, 11 ve 12. sınıf) müzik ders kitabında işlenen kök değerleri ve bu değerlerle ilişkilendirilen şarkıları tematik olarak sınıflandırmaktadır. “Dostluk” teması, “dayanışma” kodu altında yedi şarkı (L1, L25, L30) ve “iyi dilek” kodu için bir şarkı (L2) içermektedir. “Sevgi” teması altında, arkadaşla duyulan sevgi için iki şarkı (L2), sevgiliye duyulan sevgi için dokuz şarkı (L3, L12, L15, L21), Atatürk'e duyulan sevgi için dört şarkı (L4, L5, L21), vatana duyulan sevgi için dört şarkı (L7, L13, L18, L30), Tanrı sevgisi için altı şarkı (L8), doğa sevgisi için on dokuz şarkı (L9, L17, L18, M22, M25, L30), bayrak sevgisi için üç şarkı (L13, L19), millet sevgisi için bir şarkı (L13), müzik sevgisi için iki şarkı (L17) ve öğretmen sevgisi için iki şarkı (L29) bulunmaktadır. “Adalet” teması, özgürlük kodu altında bir şarkı (L4) ile temsil edilirken, “Sorumluluk” teması millî sorumluluk için dört şarkı (L4, L7), bayrak sorumluluğu için bir şarkı (L19) ve genel görev bilinci için iki şarkı (L23) içermektedir. “Vatanseverlik” teması, kahramanlık için bir şarkı (L6) ve millî bilinç için üç şarkı (L13, L29) ile ifade edilmektedir. “Saygı” temasında öğretmen saygısı ve arkadaş saygısı için birer şarkı (L23) yer almaktadır. Son olarak, “Sabır” teması, “ömür” kodu altında dört şarkı (L26) ile yer almıştır.

Çalışmada “Özel Eğitim Meslek Okulu müzik ders kitabında geçen kök değerler nelerdir?” soruna ait bulgular tema (değer), kod, geçme sayısı ve şarkı kodu ile tablo 4 de verilmiştir.

Tablo 4: Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitim Kitabında Geçen Kök Değerler (Göktürkler, Kaplan Coşgun Başar, 2018, s. 2-111).

Tema (Değer)	Kod	Sayı	Şarkı
Sorumluluk	Çalışkanlık	3	M1
	Millî	7	M8,M10,M42,M46,M50
Sevgi	Vatan	16	M1,M12,M25,M30,M34,M36,M40,M42,M46,M56
	Millet	4	M1,M36
	Doğa	21	M3,M14,M31,M32,M38,M45,M49
	Sevgili	20	M4,M18,M21,M23,M24,M26,M53,M54,M55
	Atatürk	10	M9,M10,M34,M39,M40,M42,M44,M56
	Öğretmen	3	M11
	Bayrak	5	M15,M36,M50
	Evlat	1	M22
	İnsan	1	M28
	Bilgi	1	M28
Dostluk	Dayanışma	1	M2
	Birliktelik	1	M2
	Arkadaşlık	12	M3,M16,M25,M33,M38,M45
Öz denetim	İstendik davranış	12	M6,M7
	oluşturma		
Vatanseverlik	Cumhuriyet bilinci	2	M8
	Kahramanlık	16	M9,M29,M30,M39,M40,M50,M56
	Millî bilinç	13	M9,M34,M36,M42,M48
Sabır	Kadere razı gelme	1	M27
Adalet	Bağımsızlık	2	M28

*Tablo 4'teki şarkı kodlarının açıklamaları Ek 4'te verilmiştir.

Tablo 4 Özel Eğitim Meslek Okulu müzik ders kitabında işlenen kök değerleri ve bu değerlerle ilişkilendirilen şarkıları tematik olarak sınıflandırmaktadır. “Sorumluluk” teması altında, “çalışkanlık” kodu ile üç şarkı (M1) ve “millî” kodu ile yedi şarkı (M8, M10, M42, M46, M50) yer almaktadır. “Sevgi” teması, vatan sevgisi için on altı şarkı (M1, M12, M25, M30, M34, M36, M40, M42, M46, M56), millet sevgisi için dört şarkı (M1, M36), doğa sevgisi için yirmi bir şarkı (M3, M14, M31, M32, M38, M45, M49), sevgiliye duyulan sevgi için yirmi şarkı (M4, M18, M21, M23, M24, M26, M53, M54, M55), Atatürk sevgisi için on şarkı (M9, M10, M34, M39, M40, M42, M44, M56), öğretmen sevgisi için üç şarkı (M11), bayrak sevgisi için beş şarkı (M15, M36, M50), evlat sevgisi için bir şarkı (M22) ve insan ve bilgi sevgisi için birer şarkı (M28) içermektedir. “Dostluk” teması, dayanışma ve birliktelik için birer şarkı (M2) ve arkadaşlık için on iki şarkı (M3, M16, M25, M33, M38, M45) ile temsil edilmektedir. “Öz denetim” teması, istedik davranış oluşturma kodu altında on iki şarkı (M6, M7) içermekte, “Vatanseverlik” teması ise cumhuriyet bilinci için iki şarkı (M8), kahramanlık için on altı şarkı (M9, M29, M30, M39, M40, M50, M56) ve millî bilinç için on üç şarkı (M9, M34, M36, M42, M48) ile ifade edilmektedir. “Sabır” temasında, kadere razı gelme kodu için bir şarkı (M27) ve “Adalet” temasında, bağımsızlık kodu için iki şarkı (M28) bulunmaktadır.

3. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, farklı eğitim kademelerindeki (İlkokul I. kademe 1-4. sınıflar, ortaokul II. kademe 5-8. sınıflar, lise III. kademe 9-12. sınıflar) ve özel eğitim meslek liselerinde okuyan hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere ait müzik ders kitaplarında yer alan değerler eğitiminin kapsamını ve etkinliğini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın odak noktası, müzik ders kitaplarında temsil edilen kök değerlerin, öğrencilerin sosyal ve ahlaki gelişimlerine katkısını incelemek ve bu materyallerin mevcut eğitim müfredatı içindeki yerini analiz etmektir. Bu bağlamda, yapılan değerlendirmelere ait sonuçlar ve bu sonuçlarla benzer ve farklı literatürde yer alan araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

I. kademe (1, 2, 3 ve 4. sınıf) müzik ders kitabında toplam 21 şarkının olduğu görülmüştür. Şarkılardan dördünde kök değere rastlanmamıştır. Kitabın tamamında 61 kök değer kodu belirlenmiştir. Her bir kök değer için ise sorumluluk 5, sevgi 35, dostluk 1, vatanseverlik 8, sorumluluk 5, saygı 1 ve adalet 1 kere kullanıldığı görülmüştür. Buna göre azalan sıra ile kullanılan kök değerlerin sevgi, vatanseverlik, öz denetim, dostluk, sorumluluk, saygı ve adalet olduğu belirlenmiştir. Kitabın tamamında yardımseverlik, dürüstlük ve sabır kök değerine ait bir şarkının olmadığı görülmüştür.

II. kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf) müzik ders kitabında toplam 26 şarkının olduğu görülmüştür. Şarkılardan beşinde kök değere rastlanmamıştır. Kitabın tamamında 72 kök değer kodu belirlenmiştir. Her bir kök değer için ise sorumluluk 5, sevgi 37, dostluk 7, vatanseverlik 10, öz denetim 8, saygı 4 ve adalet 1 kere kullanıldığı görülmüştür. Buna göre azalan sıra ile kullanılan kök değerlerin sevgi, vatanseverlik, öz denetim, dostluk, sorumluluk, saygı ve adalet olduğu belirlenmiştir. Kitabın tamamında dürüstlük, sabır ve yardımseverlik kök değerine ait bir şarkının olmadığı görülmüştür. Türkben (2019) tarafından Türkçe ders kitapları üzerine yapılan araştırmalarla paralellik göstermektedir, bu çalışmada da 'sevgi', 'saygı', 'yardımlaşma' ve 'duyarlılık' gibi değerlerin öne çıktığı belirtilmiştir. Bununla birlikte, Uçar ve Çetinkaya (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, hayat bilgisi ders kitaplarında 'sorumluluk', 'dostluk', 'saygı' ve 'öz denetim' değerlerinin daha yoğun işlendiği, ancak 'dürüstlük', 'sabır', 'adalet' ve 'yardımseverlik' gibi diğer değerlerin daha az temsil edildiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar,

çalışmamızda müzik ders kitaplarından elde edilen değerlendirme ile uyumlu olup, bazı değerlerin diğerlerine göre daha az işlenmesi, literatürde gözlemlenen genel bir eğilimi yansıtmaktadır.

II. kademe (9, 10, 11 ve 12. sınıf) müzik ders kitabında toplam 30 şarkının olduğu görülmüştür. Şarkılardan sekizinde kök değere rastlanmamıştır. Kitabın tamamında 76 kök değer kodu belirlenmiştir. Her bir kök değer için ise sorumluluk 7, sevgi 50, dostluk 8, vatanseverlik 4, sabır 4, saygı 2 ve adalet 1 kere kullanıldığı görülmüştür. Buna göre azalan sıra ile kullanılan kök değerlerin sevgi, dostluk, sorumluluk, vatanseverlik, sabır ve saygı olduğu belirlenmiştir. Kitabın tamamında dürüstlük, yardımseverlik ve öz denetim kök değerine ait bir şarkının olmadığı görülmüştür.

Özel Eğitim Meslek Okulu müzik eğitim kitabında toplam 56 şarkının olduğu görülmüştür. Şarkılardan on tanesinde kök değere rastlanmamıştır. Ders kitabında bir şarkısında başlık, nota ve şarkı sözü uyumsuzluğu olduğu belirlenmiştir. Kitabın tamamında 152 kök değer kodu belirlenmiştir. Her bir kök değer için ise sorumluluk 10, sevgi 82, dostluk 14, öz denetim 12, vatanseverlik 31, sabır 1 ve adalet 2 kere kullanıldığı görülmüştür. Buna göre azalan sıra ile kullanılan kök değerlerin sevgi, vatanseverlik, dostluk, öz denetim, sorumluluk, adalet ve sabır olduğu belirlenmiştir. Kitabın tamamında dürüstlük, saygı ve yardımseverlik kök değerine ait bir şarkının olmadığı görülmüştür. Çalışmaya paralel olarak bazı çalışmalarda, incelenen ders kitaplarında dürüstlük, sabır ve adalet gibi değerlerin diğerlerine göre daha az temsil edildiğini ortaya koymuştur (Çetinkaya ve Metin, 2018; Özkan, 2017; Şara, Keyvanoğlu ve Tuna, 2017).

Çalışmada I, II ve III. kademe müzik ders kitaplarında 'sevgi' değerinin, incelenen tüm kademelerde en yoğun şekilde işlenen kök değer olduğu belirlenmiştir. Bu, Türkben (2019) tarafından hazırlanan Türkçe ders kitaplarında değerler eğitime yönelik araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Bu sonuçlar, belirli değerlerin ders materyallerindeki yerinin genel bir eğilim olarak ele alınabileceğini gösterir. Güzel (2013) ve Yaşaroğlu (2013) tarafından yapılan çalışmalarda, ders kitaplarında en az rastlanan değerler olarak misafirperverlik, barış, şiddetsiz hayat ve ahlak gibi farklı kavramlar belirlenmiştir. Güzel (2013) misafirperverlik ve barış değerlerine; Yaşaroğlu (2013) ise barış, şiddetsiz hayat ve ahlak değerlerine ders kitaplarında daha az yer verildiğini tespit etmiştir. Bu çalışmada, söz konusu değerler temel değerler arasında sayılmadığı için ders kitaplarında bu değerlerin incelenmesine yer verilmemiştir.

Çalışmamızda en az işlenen kök değerler olan dürüstlük, sabır, adalet ve yardımseverlik gibi değerlerin ders kitaplarına daha etkin bir şekilde entegre edilmesi önerilmektedir. Bu değerleri öğrencilere etkili bir şekilde öğretmek için, müfredat geliştiricileri ve ders kitabı yazarları, içerikleri bu değerlerle zenginleştirilmiş hikayeler, senaryolar ve somut örnekler içerecek şekilde güncellemelidir. Ayrıca, öğretmenlerin bu değerleri derslerde başarıyla işleyebilmeleri için özel eğitim programları ve metodolojik destek sağlanmalıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin sosyal ve ahlaki gelişimlerine daha dengeli ve kapsamlı bir katkıda bulunacak ve değer eğitiminin tüm yönleriyle ele alınmasını sağlayacaktır. Bu şekilde, müzik eğitiminin sadece sanatsal becerileri değil, aynı zamanda bireylerin toplumsal uyum ve sorumluluk duygularını da pekiştirmesi amaçlanabilir.

Kaynaklar

- Çetinkaya, S. ve Metin, U. (2018). Değerler eğitimi açısından 2017-2018 eğitim öğretim döneminde kullanılan 2. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının incelenmesi., H. Adıyaman. (Ed.), *III. Uluslararası Türk Coğrafyası Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı*. Academia, 03-05 Eylül 2018, s. 318-328.
- Dayı, E., Yılmaz, B., Koç, C. ve Karlıdağ, K. (2020). *Müzik ve oyun I. kademe ders kitabı (1, 2, 3 ve 4. Sınıf)*. Ankara: MEB.
- Dayı, E., Yılmaz, B., Koç, C. ve Karlıdağ, K. (2020). *Müzik ve oyun II. kademe 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.
- Dayı, E., Yılmaz, B., Koç, C. ve Karlıdağ, K. (2020). *Müzik ve oyun III. kademe 9, 10, 11 ve 12. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.
- Demir, F. (2018). *Değer öğretim yaklaşımlarına göre hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fırat, H. (2021). *Zehra Ünüvar'ın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göktürkler, E. D., Kaplan, H. ve Coşgun Başar, M. (2018). *Özel Eğitim Meslek Okulu müzik eğitim kitabı*. Ankara: MEB.
- Gülşahin, K. M. (2019). *Özel eğitim okulu yapılarının Michel Foucault' nun iktidar kuramı çerçevesinde incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Güzel, D. (2013). *3. Sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Türk kültür tarihinde ve Türkiye'de değerler eğitimi. B. Özer. (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi içinde* (s. 96-115). Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2015). *Betimsel araştırma yöntemi*, (28. Basım), Ankara: Nobel.
- Kırşehirli, M. (2011). *Zihin engelli çocuklara özbakım becerilerinin şarkı yoluyla öğretilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76. <https://psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320000000m000233.pdf>
- MEB (2014). Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>
- MEB (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf
- Önal, O. (2010). *Otistik çocuklarda müzik eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkan, Z. S. (2017). *Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ordu: Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Pektaş, S., Düzkantar, A. ve Yurga, C. (2016). Parent Opinions on Use of Music for the Education of Children with Special Education Needs. *Inonu University Journal of Arts and Design*, 6(14), 1-17. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/317787>
- Sandall, S. R. ve Schwartz, I. S. (2014). *Özel gereksinimli okul öncesi çocukların öğretiminde temel yapı taşları* (Çev. H. Bakkaloğlu). Ankara: Pegem Akademi.
- Şara, P., Keyvanoğlu, A. A. ve Tuna, M. (2017). 2009 ve 2015 yıllarında yayımlanan hayat bilgisi programındaki ortak değerlerin 1. sınıf ders kitaplarına yansımaları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 126-143. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/563242>
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletlediği değerler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 508-526. [Doi:10.16916/aded.541659](https://doi.org/10.16916/aded.541659)
- Uçar, F. H., Çetinkaya, S. (2021). İlkokul hayat bilgisi ders kitaplarında değerler eğitimi. *Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2): 275-291. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1654025>
- Yaşaroğlu, C. (2013). Hayat bilgisi dersi kazanımlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8(7), 849-858. [Doi:10.7827/TurkishStudies.4838](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4838)
- Yıldırım A, Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

In the data collection process of this study, document analysis method was used. This method aims to reach comprehensive information about the subject (Yıldırım and Şimşek, 2013, p. 223). In the research process, the music textbooks of the 1st stage (1st, 2nd, 3rd and 4th grades), 2nd stage (5th, 6th, 7th and 8th grades), 3rd stage (9th, 10th, 11th and 12th grades) and vocational high schools, which were studied by students with mild mental retardation, were examined and the root values in the book were analyzed in detail. The root values included in the curriculum are justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and helpfulness.

In the 1st Grade (1st, 2nd, 3rd, and 4th grades) Music Textbook, a total of 21 songs were found. Four of these songs did not contain any core values. Throughout the entire book, 61 core value codes were identified. The usage frequency for each core value was as follows: responsibility was mentioned 5 times, love 35 times, friendship 1 time, patriotism 8 times, respect 1 time, and justice 1 time. Based on this data, the core values were used in the following descending order: love, patriotism, self-regulation, friendship, responsibility, respect, and justice. It was also noted that the entire book did not contain any songs related to the core values of helpfulness, honesty, or patience.

In the 2nd Grade (5th, 6th, 7th, and 8th grades) Music Textbook, a total of 26 songs were identified. Five of these songs did not contain any core values. Throughout the entire book, 72 core value codes were identified. The usage frequency for each core value was as follows: responsibility was mentioned 5 times, love 37 times, friendship 7 times, patriotism 10 times, self-regulation 8 times, respect 4 times, and justice 1 time. Based on this data, the core values were used in the following descending order: love, patriotism, self-regulation, friendship, responsibility, respect, and justice. It was also noted that the entire book did not contain any songs related to the core values of honesty, patience, or helpfulness.

In the 3rd Grade (9th, 10th, 11th, and 12th grades) Music Textbook, a total of 30 songs were identified. Eight of these songs did not contain any core values. Throughout the entire book, 76 core value codes were identified. The usage frequency for each core value was as follows: responsibility was mentioned 7 times, love 50 times, friendship 8 times, patriotism 4 times, patience 4 times, respect 2 times, and justice 1 time. Based on this data, the core values were used in the following descending order: love, friendship, responsibility, patriotism, patience, and respect. It was also noted that the entire book did not contain any songs related to the core values of honesty, helpfulness, or self-regulation.

In the Special Education Vocational School Music Education Textbook, a total of 56 songs were identified. Ten of these songs did not contain any core values. It was also noted that one song had inconsistencies among its title, notation, and lyrics. Throughout the entire book, 152 core value codes were identified. The usage frequency for each core value was as follows: responsibility was mentioned 10 times, love 82 times, friendship 14 times, self-regulation 12 times, patriotism 31 times, patience 1 time, and justice 2 times. Based on this data, the core values were used in the following descending order: love, patriotism, friendship, self-regulation, responsibility, justice, and patience. It was also noted that the entire book did not contain any songs related to the core values of honesty, respect, or helpfulness.

The study determined that in the 1st, 2nd, and 3rd Grade Music Textbooks, the value of 'love' was the most prominently featured core value across all grades examined. This finding aligns with the results of the research conducted by Türkben (2019), which showed that values such as 'love,' 'respect,' 'cooperation,' and 'sensitivity' were prominently featured in Turkish language textbooks. The study conducted by Uçar and Çetinkaya (2021) revealed that in the life sciences textbooks designed for 1st, 2nd, and 3rd grades from the 2018-2019 academic year onwards, the values of 'responsibility,' 'friendship,' 'respect,' and 'self-regulation' were the most frequently represented, while values like 'honesty,' 'patience,' 'justice,' and 'helpfulness' were significantly less represented. In parallel with this study, other research has also shown that values such as honesty, patience, and justice are less represented in textbooks compared to other values (Çetinkaya & Metin, 2018; Özkan, 2017; Şara, Keyvanoğlu & Tuna, 2017). These results suggest that the prominence of certain values in educational materials can be considered a general trend. Research by Güzel (2013) and Yaşaroğlu (2013) identified hospitality, peace, non-violence, and morality as some of the least represented values in textbooks. Specifically, Güzel (2013) found that hospitality and peace were less emphasized, while Yaşaroğlu (2013) found that peace, non-violence, and morality were given less attention in textbooks. This study did not focus on these values as they are not considered among the primary core values analyzed.

The results of the study indicate that the music textbooks examined tend to focus on certain core values within the curriculum. Specifically, values such as love, patriotism, and friendship are frequently emphasized. However, the near absence of critical social values such as honesty, respect, and helpfulness points to a significant shortcoming in the textbooks' capacity to support moral and ethical development. It is recommended that the curriculum be revised to address these deficiencies. Integrating a broader range of core values into the textbooks would enable students to better understand and embrace these fundamental values. This approach suggests that music classes should be designed not only to develop artistic skills but also to enhance students' social and moral growth. By doing so, music education can aim to reinforce both the social cohesion and sense of responsibility among individuals.

Ekler

Ek 1: I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf) Müzik Ders Kitabında Yer Alan Şarkılar ve Kodları (Dayı, Yılmaz, Koç, Karlıdağ, 2020, s. 33-120)

No	Şarkı Adı	Bestecisi	Kodu
1	Dikkatlice Dinle	Söz-Müzik Kenan Karlıdağ	İ 1
2	Gönül Dağı	Yöresi: Kırşehir Kaynak Kişi Neşet Ertaş	İ 2
3	Sis Dağının Başında	Türkü (Anonim)	İ 3
4	Cumhuriyet Marşı	Söz-Müzik Zati Arca	İ 4
5	23 Nisan	Söz ve Müzik: Halil Bedii Yönetken	İ 5
6	Atam	Söz-Müzik Ziya Aydıntan	İ 6
7	Çanakkale İçinde	Yöresi Kastamonu Kaynak Kişi İhsan Ozanoğlu	İ 7
8	Sordum Sarı Çiçeğe	İlahi Söz: Yunus Emre	İ 8
9	Hayvanlar	Söz-Müzik Gamze Ç.Çetin	İ 9
10	Pazara Gidelim	Söz- Müzik : Muammer Sun	İ 10
11	Tık-Tak	Söz ve Müzik: Ayhan Öztürk	İ 11
12	Çalgılar	Söz -Müzik :Hilmi Seyrek	İ 12
13	Taşıtlar	Söz-Müzik: Sefai Acay	İ 13
14	Ali Babanın Çifliği	?	İ 14
15	Sarı Zeybek	Yöresi : Rumeli Kaynak Kişi: Osman Pehlivan	İ 15
16	Çalgıları Tanıyalım	Söz-Müzik: Gamze Ç.Çetin	İ 16
17	Müzik Öğretmenim	Söz ve Müzik: Kenan Karlıdağ	İ 17
18	Süt İçtim Dilim Yandı	Yöresi: Kilis	İ 18
19	Uzun İnce Bir Yoldayım	Yöresi: Sivas- Şarkışla Kaynak Kişi: Aşık Veysel Şatıroğlu	İ 19
20	Neşeli Ol	Söz-Müzik Ziya Aydıntan- Saip Egüz	İ 20
21	Yaşasın Okulumuz	Söz: Ahmet Muhtar Ataman Müzik: Alman Ezgisi	İ 21

Ek 2: II. Kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Müzik Ders Kitabında Yer Alan Şarkılar ve Kodları (Dayı, Yılmaz, Koç, Karlıdağ, 2020, s. 11-141).

No	Şarkı Adı	Bestecisi	Kodu
1	Bilmem Şu Feleğin Bende Nesi Var	Yöresi Orta Anadolu	O 1
2	Kızılıcıklar Oldu Mu	Yöresi: Edirne/Keşan Kaynak Kişi Yöre Ekibi	O 2
3	Bizim Eller Ne Güzel Eller	Yöresi Van Kaynak Kişi Sadettin Kutlu	O 3
4	Cumhuriyet Marşı	Söz-Müzik Zati Arca	O 4
5	Atatürk Ölmedi	Söz ve Müzik: Erdoğan Okyay	O 5
6	Vatan Marşı	Söz Cemal Edhem Müzik Musa Süreyya	O 6
7	Sordum Sarı Çiçeğe	İlahi Söz Yunus Emre	O 7
8	Çanakkale Türküsü	Yöresi Kastamonu Kaynak Kişi İhsan Ozanoğlu	O 8
9	Vücudumuz	Söz-Müzik Saip Egüz	O 9
10	Kara Toprak	Yöresi Sivas/Şarkışla Kaynak Kişi Aşık Veysel Şatiroğlu	O 10
11	Arkadaşım Eşşek	Söz ve Müzik: Barış Manço	O 11
12	Ne Güzel Şarkı	Söz Halil Bedii Yönetken Müzik Fransız Ezgi	O 12
13	Ali Babanın Çiftliği	Anonim	O 13
14	Şarkı Söylerim	Söz-Müzik Çağdaş Sevinç	O 14
15	Güzel Türkiye	Söz-Müzik İdil Özkan	O15
16	Oyun	Söz Hasan Toraganlı-Müzik Johannes Brahms	O 16
17	Çalalım	Söz ve Müzik: Gamze Ç.Çetin	O 17
18	Bezirgan Başı	Geleneksel Müzikli Oyun	O 18
19	Haydi Biliniz	Söz-Müzik Saip Egüz	O 19
20	Dikkatlice Dinle	Söz-Müzik Kenan Karlıdağ	O 20
21	Fidayda(Hüdayda)	Yöresi Ankara	O 21

		Kaynak Kişi Sadık Ergun- Bayram Aracı	
22	23 Nisan	Söz-Müzik Halil Bedii Yönetken	O 22
23	Öğretmenim	Söz-Rakım Çalaçapa Müzik Erdoğan Okyay	O 23
24	Üsküdar Gider İken(Katibim)	Yöresi İstanbul Kaynak Kişi Nuri Halil Poyraz	O 24
25	Neşeli Ol	Söz-Müzik Ziya Aydınhan -Saip Egüz	O 25

Ek 3: III. Kademe (9, 10, 11 ve 12. sınıf) Müzik Ders Kitabında Yer Alan Şarkılar ve Kodları
(Dayı, Yılmaz, Koç, Karlıdağ, 2020, s. 11-92).

No	Şarkı Adı	Bestecisi	Kodu
1	Gel Bize Katıl Bize	Söz ve Müzik: Muammer Sun	L 1
2	Çökertme Zeybeği	Yöresi: Bodrum-Muğla Kaynak Kişi: Rüştü Gür	L 2
3	Delilo	Yöresi :Diyarbakır	L 3
4	Cumhuriyet Marşı	Söz-Müzik Zati Arca	L 4
5	Atam	Söz ve Müzik: Gamze .Ç.Çetin	L 5
6	Çanakkale İçinde	Yöresi: Kastamonu Kaynak Kişi İhsan Ozanoğlu	L 6
7	Vatan Marşı	Söz Cemal Edhem Müzik Musa Süreyya	L 7
8	Ben Yürürüm Yane Yane	Söz ve Müzik: Yunus Emre Kaynak Trt Nota Arşivi	L 8
9	Yurdumda	Söz-Müzik Mahir Dinçer	L 9
10	Kara Basma İz Olur	Yöresi Bayburt Kaynak Kişi Mustafa Ahıskalı	L 10
11	Sarı Çizmeli Mehmet Ağa	Söz ve Müzik: Barış Manço	L 11
12	Samanyolu	Söz Teoman Alpay Müzik Metin Bakey	L 12
13	İstiklal Marşı	Yazarı Mehmet Akif Ersoy Mestecisi Osman Zeki Üngör	L13
14	Erik Dalı Gevrekçir	Yöresi Burdur Kaynak Kişi Özgür Kaya	L 14
15	Dillirga	Yöresi Kıbrıs	L15
16	Çalalım	Söz-Müzik Gamze Ç.Çetin	L 16
17	Şarkı Söylerim	Söz ve Müzik: Çağdaş Sevinç	L 17
18	Güzel Türkiye	Söz-Müzik İdil Özkan	L 18
19	Bayrağım	Söz Hasan Ali Yücel Müzik Halil Berii Yönetken	L 19

20	Müzaadenizle Çocuklar	Söz-Müzik Barış Manço	L 20
21	Atabarı	Yöresi Artvin	L 21
22	Orman	Söz-Müzik Erdoğan Okyay	L 22
23	Dikkatlice Dinle	Söz-Müzik Kenan Karlıdağ	L 23
24	Ula Ula Niyazi	Yöresi Rize Kaynak Kişi Emin Yağcı	L 24
25	Gençlik Marşı	Söz Ali Ulvi Elöve Müzik Felix Körling	L 25
26	Uzun İnce Bir Yoldayım	Aşık Veysel	L 26
27	Mektebin Bacaları	Yöresi Muş Kaynak Kişi Muazzez Turing- Trt	L 27
28	Vücudumuz	Söz Müzik Gamze Ç.Çetin	L 28
29	Öğretmenim	Söz Rakım Çalaçapa Müzik Erdoğan Okyay	L 29
30	Oynaya Oynaya Gelin Çocuklar	Söz Adnan Çakmakçıoğlu Müzik Salih Aydoğan	L 30

Ek 4: Özel Eğitim Meslek Okulu Müzik Eğitim Kitabında Geçen Şarkılar ve Kodları (Göktürkler, Kaplan Coşgun Başar, 2018, s. 2-111).

No	Şarkı Adı	Bestecisi	Kodu
1	Çok Çalışkan Olmalıyız	Söz ve Müzik: Sefayi Acay	M 1
2	Gel Bize Katıl Bize	Söz ve Müzik: Muammer Sun	M 2
3	Kırlara Doğru	Söz ve Müzik: Ziya Aydıntan	M 3
4	Delilo	Yöresi: Diyarbakır	M 4
5	Çoban	Söz ve Müzik: Saip Egüz	M 5
6	Neşeli Ol Ki	Uyarlama: Ziya Aydıntan- Saip Egüz	M 6
7	Sağlık Öğütleri	Çek Şarkısı	M 7
8	Cumhuriyet	Söz ve Müzik: Sefai Acay	M 8
9	10. Yıl Marşı	Söz: Behçet Kemal Çağlar- Faruk Nafiz Çamlıbel, Müzik: Cemal Reşit Rey	M 9
10	Atatürk	Söz ve Müzik: İsa Coşkun	M 10
11	Sen Varsın Öğretmenim	Söz ve Müzik: Yücel Elmas	M 11
12	Güzel Anadolu	Söz ve Müzik: Hasan Toraganlı	M 12
13	Ömürde Çiçek Gibi	Skoç Şarkısı- Uyarlama: Ali Ulvi Elöve	M 13
14	Orman	Söz ve Müzik: Erdoğan Okyay	M 14
15	Bayrağım	Hasan Ali YÜCEL	M15
16	Yürüyelim Dostlar	Macar Ezgisi- Söz: Muammer Sun	M 16
17	Yeni Yıl Sevinci	Söz ve Müzik: Erdoğan Okyay	M 17
18	Dere Kenarında Taş Ben Olaydım	Yöresi: Şebinkarahisar	M 18
19	Kış	Söz ve Müzik: Fuad Koray	M 19
20	İndim Dere Irmağı (Cilve Loy)	Yöresi: Artvin	M 20
21	Bilmem Şu Feleğin	Yöresi: Orta Anadolu	M 21
22	Arzu Gızım	Azeri	M 22
23	Bir Dalda İki Kiraz	Saba Türkü	M 23
24	Katibim (Üsküdar'a Gider İken)	İstanbul Türküsü	M 24
25	Memleketim	Söz: Fikret Şenes -Müzik: S. Sunay	M 25
26	Dağlar Dağlar	Söz ve Müzik: Barış Manço	M 26
27	Dertli Dolap	Söz: Yunus Emre- Müzik: Ahmed Adnan Saygun	M 27

28	Neşeye Şarkı	Söz: Ziya Aydıntan, Saip Egüz Müzik : Ludwig van Beethoven	M 28
29	Çanakkale Türküsü	Yöresi: Kastamonu	M 29
30	Kahraman Erler	Söz ve Müzik: Burhan Hüseyin	M 30
31	Bahar	Alman Ezgisi- Söz: Ziya Aydıntan, Saip Egüz	M 31
32	Yurdumda	Söz ve Müzik: Mahir Dinçer	M 32
33	Dostluk	Uyarlama:Edward Zuckmayer- Süleyman Tamer	M 33
34	23 Nisan	Söz ve Müzik: Saip Egüz	M 34
35	Cumhuriyet Marşı	Söz ve Müzik: Hasan Toraganlı	M 35
36	İstiklal Marşı	Mehmet Akif Ersoy	M36
37	İleri Marşı	Söz: Celal Erdem- Müzik:Faik Canselen	M 37
38	Gençlik Marşı	İsveç Şarkısı- Uyarlama: Ali Ulvi Elöve	M 38
39	Hoş Gelişler Ola	Yöresi: Kars	M 39
40	İzmir Marşı	?	M 40
41	Drama'nın İçinde	Yöresi: Trakya	M 41
42	Emanetine Sahibim	Söz ve Müzik: Mustafa Polat	M 42
43	Ey Yüce Atam	Söz ve Müzik: Sefai Acay	M 43
44	Gençlik Marşı	Söz: Fazıl Hüsnü Dağlarca-Müzik: Cenan Akın	M 44
45	Sevgi Çiçekleri	Söz ve Müzik: İsa Coşkun	M 45
46	Vatan Marşı	Söz: Cemal Ethem- Müzik: Musa Süreyya	M 46
47	Neşeli Günler	Müzik: Richard Rodgers	M 47
48	Adımız Andımızdır	Söz: Behçet Kemal Çağlar- Müzik: Ahmet Muhtar Ataman	M 48
49	Ağacı Kiskanırım	Söz ve Müzik: Cenan Akın	M 49
50	Bayrağım	Söz: Hasan Ali Yücel- Müzik: Halil Bedii Yönetken	M 50
51	Bak Yine Geçti Bahar	Söz: Nihat Etiz- Müzik: İzzet Altınbaş	M 51
52	Manastır	Yöresi: Rumeli	M 52

53	Maçka Yolları	Yöresi: Maçka	M 53
54	Eminem	Yöresi: Tokat	M 54
55	Seherde Bir Bülbül	Yöresi: Şenkaya	M 55
56	Ankara Türküsü	Söz ve Müzik: Mahmut Ragıp Gazimihal	M 56



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 14/1 2025 s. 272-289, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**KLASİK RUS ARMONİSİNDE SOPRANO, TENOR VE BASTA ÜÇLÜ ATLAYIŞLAR:
TÜRKİYE’DE EKSİK ANLATILAN BİR TEKNİK**

Utkan Baykal DEMİR*

Geliş Tarihi: 15 Kasım 2024

Kabul Tarihi: 27 Şubat 2025

Öz

Bu çalışmada, Klasik Rus armonisinde soprano, tenor ve bas partiyonlarında kullanılan üçlü atlayışların, Türkiye’deki klasik armoni kitaplarında yeterince ele alınmayan önemli bir teknik olduğu vurgulanmaktadır. Melodik hatların çeşitlenmesi ve akor geçişlerinin zenginleştirilmesi açısından büyük öneme sahip olan bu teknik, özellikle soprano partiyonunda stabilize sorununu çözerek melodiye hareketlilik kazandırmakta ve dar ile geniş düzenlerdeki kullanımıyla armoni yazımına esneklik sağlamaktadır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak bu tekniğin kullanım alanları ve katkıları incelenmiş, veriler detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Sonuçlar, bu tekniğin Türkiye’deki armoni eğitim materyallerine dâhil edilmesinin gerekliliğini ve armoni derslerinde daha yaygın şekilde uygulanmasının önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, bu teknik armoni derslerinde uygulama alanını genişletmek için değerlendirilmelidir.

Anahtar Sözcükler: Klasik Rus armonisi, soprano-tenor ve basta üçlü atlayışlar, Türkiye’de armoni eğitimi, armoni teknikleri, akor geçişleri.

**JUMPS OF THIRDS IN SOPRANO, TENOR AND BASS IN
CLASSICAL RUSSIAN HARMONY: AN UNDEREXPLORED
TECHNIQUE IN TURKEY**

Abstract

The jumps of thirds in soprano, tenor, and bass parts within Classical Russian harmony represent a critical yet underexplored technique in Turkish classical harmony textbooks. This technique is essential for diversifying melodic lines and enhancing the richness of chord transitions. It significantly contributes to resolving stabilization challenges in soprano parts, bringing fluidity to the melody while its application in both close and open voicings offers flexibility in harmonic structuring. Employing document analysis as a qualitative research method, this study examines the utilization and benefits of this technique with a detailed analysis of the data. The findings highlight the necessity of incorporating this technique into Turkish harmony education materials and emphasize its broader implementation in harmony classes. This technique holds substantial potential for expanding its practical application in harmony education in Turkey.

*  Dr. Öğr. Üyesi; Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Müzik Ana Bilim Dalı, ubdemir@agri.edu.tr

Keywords: Classical Russian harmony, jumps of thirds in soprano-tenor and bass, harmony education in Turkey, harmony techniques, chord transitions.

Giriş

Armoni, müzik ve müzikolojinin temel kavramlarından biri olarak tanımlanır ve ses yüksekliği ile ilgili bir dizi olguyu ifade eder. Bu kavram; özellikle müzikal-estetik anlamda ahenk, tını güzelliği (eufoni), akorlar, diziler ve sonor yapılar gibi öğeleri kapsar. Çok sesli müzikte, seslerin akorlar hâlinde birleştirilip düzenli bir sırayla sunulması, armoninin merkezi anlamını oluşturur. Ayrıca, armoni kavramı tarihî müzik stillerini veya belirli bestecilerin tarzlarını tanımlamak için de kullanılabilir; örneğin, klasik armoni veya Prokofyev’in armonisi gibi. Bazen de akor veya akort anlamında kullanılır (Kholopov, 2006).

“Armoni. Uyum, ahenk; seslerin kaynaşması. Seslerin uyumundaki kuralları ve yaratıcı ilkeleri geliştiren bilim ve sanat. Terim, Yunanca harmonia: ‘uyum’ sözcüğünden kaynaklanır” (Say, 2005, s. 99).

Armoni, farklı seslerin ahenkli bir şekilde bir araya gelmesi olarak tanımlanır. Kavramın kökeni antik Yunan düşüncesine dayanmakta olup felsefi olarak düzen ve uyum anlamına gelir. Ancak müzikte çok sesliliğin gelişmesiyle birlikte, armoni daha somut ve yapısal bir anlam kazanmıştır. Orta çağdan itibaren, armoni çok sesli müzikte bir faktör olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Bu dönemde, farklı seslerin aynı anda çalınması, melodik çizgilerin uyum içinde birleşmesi anlamına gelen bir yapıya bürünmüştür (Bershadskaya, 2015).

Klasik armoni içerisinde, özellikle üçlü atlayışlar, melodik hatların zenginleştirilmesi ve akor geçişlerinin daha akıcı bir şekilde sağlanması için önemli bir teknik olarak öne çıkmaktadır. Bu teknik çoğunlukla hem soprano hem de tenor partiyonlarında kullanılarak armoninin melodik yapısını güçlendirmekte ve kompozisyonlara çeşitlilik katmaktadır. Üçlü atlayışların sağladığı bu melodik zenginlik, klasik armonide seslerin akıcı bir şekilde ilerlemesine katkıda bulunmakta ve bu sayede armonik yapıların daha estetik bir ifade kazanmasına olanak tanımaktadır. Bu çalışmanın amacı, Klasik Rus armonisinde kullanılan bu önemli tekniğin detaylarını incelemek ve Türkiye’de yayınlanan armoni kitaplarında yeterince ele alınmayan bu uygulamanın müzik eğitimindeki yerini vurgulamaktır. Özellikle, Türkiye’de armoni eğitimi içinde göz ardı edilen bu teknik, armoni ders kitaplarında daha yaygın şekilde yer alarak, öğrencilerin melodik ve armonik yazım yeteneklerini geliştirebilir. Çalışma, mevcut eksiklikleri belirleyerek bu tekniğin eğitim materyallerine dâhil edilmesi gerektiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Kavramsal Çerçeve ve Literatür Taraması

Türkiye’deki klasik armoni eğitimi, Batı müziği teorisi çerçevesinde şekillenmiş ve özellikle klasik armoni kuralları etrafında gelişmiştir. Armoni öğretiminde kullanılan kaynaklar, teorik bilgi ile pratik uygulamaları bir araya getirerek öğrencilerin armonik yapıları anlamalarını ve kullanmalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda Türkiye’de yayımlanmış bazı temel armoni kitapları dikkat çekmektedir:

- “Armonik Analiz: Armonik Analiz İçin Başlangıç Rehberi” (İsmail Sınır, 2020): Bu kitap, armoni teorisini başlangıç seviyesindeki öğrencilere açıklamayı hedefler ve armonik analiz konusunda temel bilgiler sunar. Batı müziği geleneği temel alınarak, akorların analizi ve diziler arasındaki bağlantılar üzerine yoğunlaşmaktadır.

• “Teoriden Uygulamaya Armoni ve Eşlik” (Varol Çiçek, 2022): Varol Çiçek’in bu çalışması, armoninin hem teorik temellerini hem de uygulamalı yönlerini ele almaktadır. Kitap, öğrencilerin armoniyi daha geniş bir bağlamda anlamalarını ve eşlik oluşturma becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır.

• “Armoni” (Nurhan Cangal, 2005): Bu eser, klasik Batı armonisinin temel kavramlarını ve kurallarını ayrıntılı bir şekilde ele almaktadır. Türkiye’de armoni eğitimi alanında yaygın olarak kullanılan bu kaynak, akor yapılarını, dizileri ve armonik geçişleri detaylı bir şekilde açıklamaktadır. Ancak Klasik Rus armonisi tekniklerinin bu eserde yer almaması, farklı müzik ekollerine ait tekniklerin Türk armoni eğitimi içinde daha geniş yer bulması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

• “Armoni Klasik Batı Sistemine Rus Ekolü Yaklaşımları” (Aynur Elhankızı, 2012): Bu eser, klasik Batı armoni sistemine Rus müzik ekolünün bakış açısını kazandırarak, Türkiye’deki armoni eğitimine önemli bir katkı sunmaktadır. Rus ekolüne özgü tekniklerin tanıtımını sağlayan çalışma, bu alandaki bilgi birikimini genişletmiştir. Bununla birlikte, Klasik Rus armonisinde daha geniş kullanım alanına sahip olan bazı tekniklerin, eğitim materyallerinde daha detaylı ele alınması, bu alana yönelik bilgi birikiminin daha da zenginleşmesine olanak tanıyacaktır.

• “Armoni Uygulamaları” (Okay Özdağ, 2023): Armonik yapılar ve uygulamaları üzerine alıştırıcılar sunan bu kitap pratik uygulamalara yer vermektedir. Akorların kurulumu, çözümleri ve çeşitli armoni teknikleri üzerinde durmaktadır.

• “Pratik Armoni” (Okay Özdağ, 2023): Bu kitap, öğrencilerin armoniyi pratik olarak nasıl uygulayabileceklerine odaklanmaktadır. Temel armonik yapılar ve akor geçişleri gibi konular ayrıntılı şekilde işlenmiştir, ancak Rus ekolüne özel teknikler hakkında sınırlı bilgi sunmaktadır.

• “Temel Armoni Bilgileri” (Server Acim & Turan Sağer, 2020): Bu kitap, armoni eğitimine giriş niteliğinde temel kavramları ve uygulamaları sunmaktadır. Batı müziği teorisi çerçevesinde hazırlanmış olan eser, aralıklar, akorlar, çevirimler ve modülasyon gibi konuları ele alarak müzik öğrencilerinin armonik yapıların temelini kavramalarına yardımcı olmaktadır. Kitap, özellikle müzik eğitimi programlarında yer alan öğrenciler için teorik bilgilerle pratik uygulamaları birleştirerek sağlam bir temel oluşturmayı amaçlamaktadır. İçerikteki ödevler ve alıştırıcılar, öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmelerine olanak tanımaktadır. Ancak Klasik Rus armoni tekniklerine özel bir vurgu yapılmadığı gözlemlenmektedir.

• “Temel Armoni Çoksesli Batı Müziğinde Yazım ve Analiz” (Oğuz Usman, 2020): Bu eser, çoksesli Batı müziğinin temel yazım kurallarını ve analiz yöntemlerini ele alarak, armonik yapıların nasıl oluşturulacağına dair kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır. Özellikle armoni eğitimi alan öğrenciler için yazılmış olan bu kitap, dört partili yazım ve akor dağılımı gibi temel kavramları açıklamakta ve öğrencilere uygulamalar sunmaktadır. Ancak üçlü atlayışlar konusu sadece yüzeysel bir şekilde ele alınmıştır ve yalnızca soprano partisi ile sınırlı bir anlatım sunulmaktadır. Bu durum, Klasik Rus Armonisinde öne çıkan daha geniş kapsamlı üçlü atlayış tekniklerinin Türkiye’deki armoni eğitiminde yeterince temsil edilmemesine neden olmaktadır.

• “Armoni ve Eşikleme” (Gökhan Özdemir, 2022): Özellikle müzik eğitimi gören öğrenciler için hazırlanmış olan bu kitap, armoni ve eşikleme konularını temel düzeyde ele alan bir kaynak niteliğindedir. Kitap, öğrencilerin armonik yapıların analizini yapabilmelerini ve eşikleme çalışmalarında kullanılan teknikleri öğrenmelerini amaçlamaktadır. Bu içerik, kitapta

yer alan repertuarın öğrencilerin deşifre eşlik yapabilme becerisini geliştireceği hedefiyle sunulmaktadır.

- “Yeni Başlayanlar İçin Temel Armoni Bilgileri ve Çözümlemeli Örnekler” (Gamze Kurtçu, 2023): Kitap, armoni öğrenmeye yeni başlayanlar için temel kavramları ve kuralları anlaşılır bir dille sunmayı amaçlamaktadır. Kitap, çözümlemeli örneklerle konuları detaylandırarak armoni bilgilerini pekiştirmeyi hedeflemektedir. Armoni eğitimi alan öğrencilerin teorik bilgilerini uygulamalı çalışmalarla desteklemelerine olanak sağlayan bu eser, özellikle temel bilgiler üzerine odaklanmakta ve başlangıç düzeyindeki okuyucular için rehber niteliği taşımaktadır. Kitapta üçlü atlayış tekniklerinin anlatımı yer almamaktadır.

- “Armoni” (Emel Çelebioğlu, 2017): Bu kitap, klasik Batı müziği armonisinin temel konularına odaklanır. Tonalite, modalite, kadans türleri ve modülasyon gibi başlıklar ayrıntılı şekilde ele alınmıştır. Dissonans akorlar ve alterasyon teknikleri hakkında kapsamlı bilgi sunarken, Rus ekolüne özel tekniklere değinilmemiştir.

- “Tonal Armoni- I” (Mesruh Savaş, 2024): Bu kitap, tonal armoni konularını detaylandırarak öğrencilerin bu alanda pratik yapmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Kitapta soprano ve tenor partilerinde üçlü atlayışların kullanımı anlatılmış olsa da bas, alto, armonik minör ve diğer fonksiyonlardaki üçlü atlayışların kullanımı anlatılmamıştır. Bu durum, armoni eğitimi sürecinde üçlü atlayışların daha geniş bir çerçevede ele alınmasını bekleyenler için sınırlı bilgi sunmaktadır.

- “Temel Armoni Eğitiminde Farklı Yaklaşımlar” (Serkan Çakır, 2021): Bu kitap, Armoni eğitiminde temel kavramlara odaklanan akor yapıları ve çözümlemeleri gibi konuları ele almakta; Ancak soprano ve tenor partilerindeki üçlü atlayışlar gibi tekniklere değinmemektedir.

- “Piyanoda Armoni Çalışmaları Diatonik Sistem” (S. Ercan Bağçeci, 2018): Bu eser, armoni eğitiminde diatonik sistemin önemine vurgu yaparak, özellikle piyanoda armoni çalışmalarına odaklanmaktadır. Kitap, uygulamaya yönelik olup konu anlatımı yoktur. Ayrıca doğrudan Rus kaynaklarından esinlenmiş alıntılar ve analizlerin varlığı, eseri armoni literatüründe özgün bir konuma taşımaktadır.

Türkiye’de yayınlanmış bu armoni kitapları, klasik Batı armoni sisteminin anlaşılmasında önemli kaynaklar olarak öne çıkmaktadır. Ancak Klasik Rus armonisi bağlamında öne çıkan bazı tekniklerin (örneğin, soprano, tenor ve basta üçlü atlayışlar) bu kaynaklarda yeterince detaylandırılmadığı gözlemlenmiştir.

Bu literatür taraması sonucunda, Türkiye’deki armoni eğitimi materyallerinin Klasik Rus armonisinde sıkça kullanılan üçlü atlayış teknikleri gibi konularda eksikliklerinin bulunduğu anlaşılmaktadır. Klasik Rus armonisinde melodik ifadeyi zenginleştiren, akor geçişlerini düzenleyen ve genel armonik akıcılığı artıran üçlü atlayışlar, Türkiye’deki müzik eğitimi için eksik kalmaktadır. Bu tekniklerin kapsamlı bir şekilde entegre edilmesi, armoni eğitiminin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Üçlü Atlayışların Klasik Armonideki Kullanımı

Dörtlü-beşli ilişkide üçlü akorların bağlantılarında (örneğin, T-D, T-S, S-T, D-T geçişlerinde), üçlü atlayışlar yaygın kullanılan önemli bir tekniktir. Bu tür geçişlerde, bir akorun üçlüsü diğer akorun üçlüsüne doğru hareket eder ve yukarı veya aşağı yönlü bir dörtlü veya beşli sıçrama meydana gelir. Soprano veya tenorde, bu teknik melodik çeşitlilik sağlamak amacıyla

sıklıkla kullanılmaktadır. Özellikle, soprano partisinde yukarı yönlü bir üçlü atlayış, akorun yerleşimini dar düzenden geniş düzene çevirirken, aşağı yönlü bir üçlü atlayış geniş düzenden dar düzene geçiş sağlamaktadır. Bu tür üçlü atlayışların kullanımı, akorlar arasındaki melodik bağlantıları zenginleştirir ve armoninin akıcı bir şekilde ilerlemesine katkıda bulunur (Dobkina, 1994). Klasik armonide, seslerin akıcı bir şekilde ilerlemesi esastır. Ancak belirli durumlarda seslerin sıramalar yapmasına da izin verilmektedir. Bu bağlamda, üçlü atlayışlar özellikle dikkat çeken tekniklerdendir. Üçlü atlayışın temel prensibi, bir akorun üçlüsünün diğer bir akorun üçlüsüne yönlendirilmesidir. Bu teknik, tonik, alt-dominant ve dominant üçlü akorlar gibi armoninin temel yapı taşları arasında geçiş sağlarken kullanılmaktadır. Üçlü atlayışlar, özellikle dörtlü-beşli ilişkisi bulunan akorlar arasında (örneğin, T-S, S-T, T-D, D-T geçişlerinde) bir dörtlü veya beşli sıçrama yaratarak gerçekleşir. Bu atlayışlar hem soprano hem de tenor partiyonlarında uygulanabilir. Ancak alt partiyonlarda genellikle tercih edilmez çünkü bu durumda sesler arasında bir oktavdan büyük aralıklar oluşabilir ve bu armonik kurallara aykırı kabul edilmektedir. “Üçlü atlayışlarda akorların ikili ilişkisi (S-D) durumunda, üçlü tonların atlayışı mümkün değildir” (Abızova, 2008, s. 51).

Üçlü Atlayışların Kullanım Kuralları: İncelenen Klasik Rus armonisi kaynaklarına göre I. Dubovskiy, S. Evseev, I. Sposobin & V. Sokolov (1965), Y. N. Tyulin & N. G. Privano (1986), T. S. Kyuregyan (2011), vd. üçlü atlayışların belirli kurallar çerçevesinde gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Bu kurallar aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

1. Üçlü, yalnızca iki sesi kapsayan ve üç dereceyi içeren bir aralık değildir. Aynı zamanda, temel akorun (üçlü akor, septakord, nonakord) alttan ikinci sesini ifade etmek için de kullanılmaktadır.

2. Üçlü akorların bağlantısı sadece akıcı bir ses yürütmesiyle değil, aynı zamanda sıçramalarla da yapılabilir. Üçlü atlayışlar, birinci akorun üçlü tonu ikinci akorun üçlü tonuna geçtiğinde meydana gelmektedir.

3. Dörtlü-beşli ilişkiye sahip üçlü akorlar (T-S, T-D) yalnızca üçlü akorların klasik armonideki armonik bağlantısında mümkündür. T-VI, S-II akor geçişlerinde de üçlü atlayışlar yapılabilir. Soprano partisinde, üçlü atlayışlar altı ve melodik yürüyüşlerle (akorların melodik bağlantısı) birlikte uygulanabilmektedir.

4. Bu atlayışlar çoğunlukla soprano, tenor veya bas partiyonlarında gerçekleştirilebilmektedir.

5. Üçlü atlayışlarla yapılan bağlantılarda akorun yerleşimi değişmektedir:

- Soprano Partisinde Üçlü Atlayışlar:

Dar düzen → Geniş düzen, Geniş düzen → Dar düzen.

- Tenor Partisinde Üçlü Atlayışlar:

Geniş düzen → Dar düzen, Dar düzen → Geniş düzen.

- Bas Partisinde Üçlü Atlayışlar:

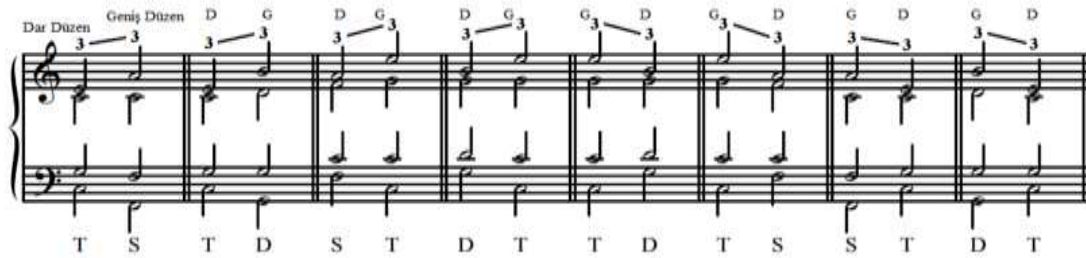
Akor yapısı gereği karma yapıda olduğu için içerisinde dar ve geniş düzen yerleşimi bulunmaktadır.

6. Klasik armonide artık aralıklar üzerinden yapılan hareketler kabul edilmemekte; bu nedenle armonik minörde artık beşli üzerine yapılan sıçramalar kullanılmamaktadır. Bunlar, eksik dördütlü sıçramaları ile değiştirilmektedir.

7. Birli ve beşlilerde yapılacak atlayışlar, akorlar arasındaki bağlantılarda paralel oktav ve beşlilerin oluşmasına neden olduğu için armoni kuralları gereği kabul edilmemektedir.

Soprano Partisyonunda Üçlü Atlayışlar

Soprano partisyonunda üçlü atlayışlar, melodik çizgiyi çeşitlendiren ve zenginleştiren en ilginç tekniklerden biridir. Özellikle yukarı yönlü atlayışlarda, akorun yerleşimi geniş düzen şeklinde değişirken, aşağı yönlü atlayışlarda ise dar düzen şekli ortaya çıkmaktadır. İlk etapta bu yerleşim değişikliklerini armonizasyon sırasında not etmek faydalı olabilir; zamanla bu durum doğal bir süreç hâline gelmektedir. “Soprano partisyonunda, yukarı yönlü bir üçlü atlayış, akorun yerleşimini dar düzenden geniş düzene değiştirirken, aşağı yönlü bir üçlü atlayış ise geniş düzenden dar düzene geçiş sağlamaktadır.” (Kyuregyan, 2011, s. 23). Bu duruma örnek Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: (Kyuregyan, 2011, s. 23).

Üçlü atlayışlar, yalnızca üçlü akorların klasik armonideki armonik bağlantısında mümkündür. Şekil 2’de gösterildiği üzere akorların melodik bağlantısı, oktav ve paralel beşli gibi yasaklanmış hareketlerin oluşmasına neden olabilmektedir.



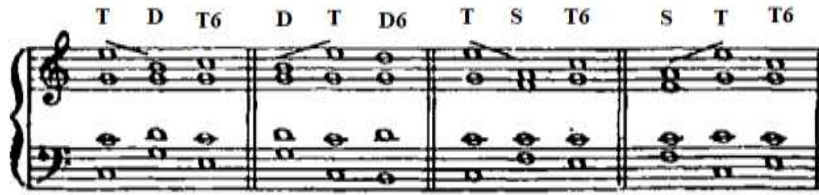
Şekil 2: “Soprano Üçlü Atlayışında Yasak Hareket” (Dobkina, 1994 s. 32).

Abızova’ya (2008) göre, dominantın üçlü tonu (tonalite içindeki VII derece), tonik akorun üçlü tonuna sıçrama yaparak taşınabilir. Bu geçiş, gecikmeli de olsa tonik akorun tam anlamıyla yerleşmesini sağlayan ve dominantın çözülmesini gerekli kılan bir hareket olarak görülmektedir.



Şekil 3: (Abızova, 2008, s. 52).

Şekil 4'te gösterildiği gibi, “Üçlü atlayıştan sonra, melodinin (soprano) ters yönde bir ikili veya üçlü adım yapması gerekmektedir.” (Rimskiy-Korsakov, 1937, s. 36).



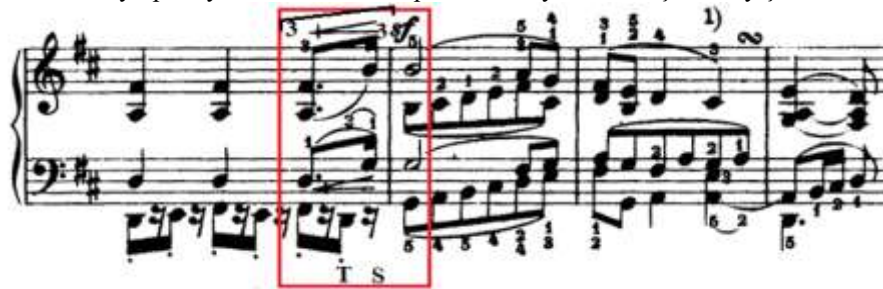
Şekil 4: (Rimskiy-Korsakov, 1937, s. 36).



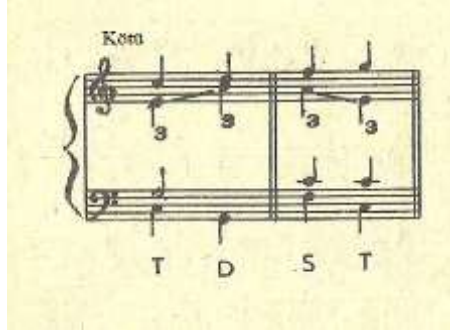
Şekil 5: P. İ. Çaykovski “Oprichnik” Eserinde Soprano Partisyonunda Üçlü Atlayış Gösterimi.



Şekil 6: Schumann Symphony No.2 Eserinde Soprano Partisyonunda Üçlü Atlayış Gösterimi.



Şekil 7: L. Beethoven Piyano Sonatı No. 2 La Majör, II. Bölüm. Soprano Partisyonunda Üçlü Atlayış Gösterimi.



Şekil 11: (Dubovskiy, Evseev, Sposobin & Sokolov, 1965, s. 44).

Armonik Minörde Üçlü Atlayışlar

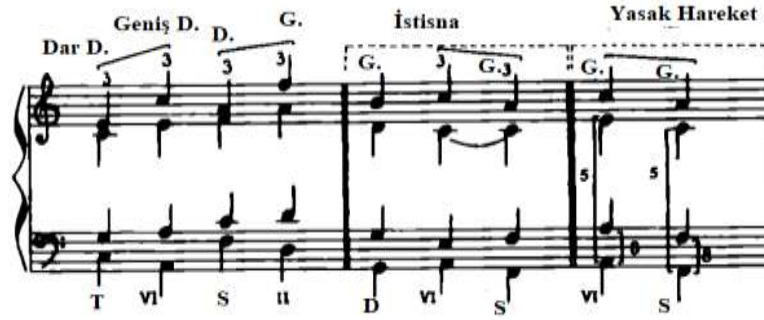
Kyuregyan (2011), armonik minörde üçlü atlayışların bazı ek sorunlar yarattığını belirtmiştir. Özellikle tonikten dominanta yapılan yukarı yönlü atlayışların ve dominanttan tonik akoruna yapılan aşağı yönlü atlayışların artık beşli aralıklar oluşturduğunu ifade etmektedir. Artık aralıklarla hareketin uygun olmadığını ancak eksik aralıklara izin verildiğini vurgulamıştır. Bu nedenle minör tonlarda tonikten dominanta yalnızca aşağı yönlü, dominanttan tonik akoruna ise yalnızca yukarı yönlü (eksik dörtlü üzerinden) bir üçlü atlayışın mümkün olduğunu öne sürmektedir. Bu durum Şekil 12’de gösterilmiştir.



Şekil 12: (Kyuregyan, 2011, s. 25).

Üçlü Atlayışların Geleneksel ve Genişletilmiş Fonksiyonel Kullanımları

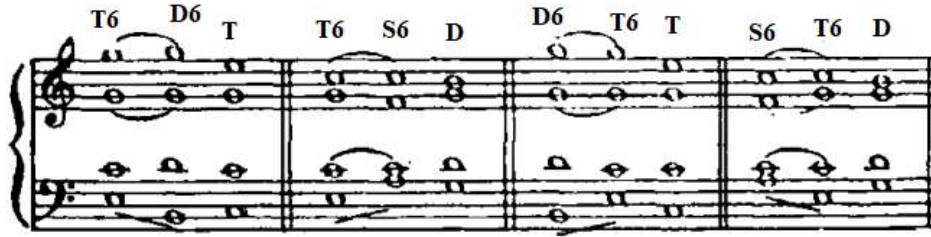
Üçlü atlayışlar, özellikle dörtlü-beşli ilişkisi bulunan akorlar arasında (örneğin, T-S, S-T, T-D, D-T geçişlerinde) bir dörtlü veya beşli sıçrama yaratarak gerçekleşmektedir. Ancak Dobkina’ya (1994) göre, üçlü atlayışların kullanımı bu geleneksel fonksiyonlarla sınırlı kalmamaktadır. Dobkina, özellikle majör dizide, üçüncü dereceli akorlar arasında da bu atlayışların kullanılabileceğini belirtmiştir; örneğin, Şekil 13’teki gibi T-VI, S-II ve VI-S geçişlerinde de üçlü atlayışlar yapılabilmektedir. Soprano partiyonunda, üçlü atlayışlar altılı ve melodik yürüyüşlerle (akorların melodik bağlantısı) birlikte uygulanabilir. Bu atlayışlar sırasında, akorun yerleşimi değişmekte; yukarı yönlü sıçramalarda dar düzenden geniş düzene geçiş sağlanırken, aşağı yönlü sıçramalarda geniş düzenden dar düzene geçilmektedir. Dobkina (1994), bu yerleşim değişikliklerinin özellikle akor geçişlerinde melodik akıcılığı ve düzeni sağlamak amacıyla kritik olduğunu vurgulamıştır. Görselde verilen örneklerde bu kurallar açıkça gösterilmiş ancak bazı istisnai durumlarda belirli kuralların ihlal edilmemesi gerektiği belirtilmiştir.



Şekil 13: (Dobkina, 1994, s. 33).

Rimskiy-Korsakov'a Göre Üçlü Atlayışların Kullanımı

Rimskiy-Korsakov'a (1937) göre, üçlü atlayışlar temel üçlü akorların soprano ve tenor (T-S ve T-D) bağlantılarında gerçekleşebilir. Kadanslarda ise, bazen tonik akorun ikinci çevrimi (T6/4) pozisyonundaki tonik akor ile dominant akor arasında da bu tür bir bağlantı mümkündür. Ayrıca üçlü atlayışların bas partiyonlarında belirli armonik bağlantılar için de kullanıldığını ifade etmektedir. Özellikle T-S ve T-D altılı akorlarının bağlantılarında (Şekil 14'teki gibi), bu teknik bas seslerin ters yönde bir dördü veya beşli adım atlamasıyla (Şekil 15: 3. ve 4. ölçülerdeki gibi) gerçekleştirilir. Bu hareket, armonik düzeni korurken paralel beşli veya oktavların oluşmasını engellemektedir.



Şekil 14: (Rimskiy-Korsakov, 1937, s. 37).

Rimskiy-Korsakov, üst seslerde de benzer şekilde, temel tonun veya beşlinin sıçramasının kabul edilebileceğini, ancak bağlantının mutlaka armonik olarak kalması gerektiğini belirtmektedir. Benzer teknikler, soprano ve tenor partiyonlarında da uygulanmaktadır. Soprano ve tenorde üçlü atlayışlar, daha çok melodik akıcılığı sağlamak ve melodik çizgiyi çeşitlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Soprano partiyonunda, bu teknik geniş ve dar düzen arasında geçiş yaparak melodiyi desteklerken, tenorde yardımcı bir işlev üstlenir ve armonik bütünlüğü korumaya hizmet eder. Dolayısıyla üçlü atlayışların kullanımında her bir partiyonun işlevsel rolüne uygun kurallar geliştirilmiştir. Bu durum Şekil 15'te gösterilmiştir.



Şekil 15: (Rimskiy-Korsakov, 1937, s. 37).

Abızova’ a Göre Üçlü Atlayışlar: Subdominant Üç Sesli Akor Grubunun Bağlantısında Üçlü Ses Atlayışları

Abızova’ a (2008) göre, üçlü ses atlayışları genellikle soprano partiyonunda uygulanır. Bu teknik, melodik hattı dörtlü-beşli entonasyonların ve altılı-üçlü dönüşlerin yeni varyantlarıyla zenginleştirir. Atlayışlı bağlantılar, yalnızca subdominant grup üç seslileri arasında değil, aynı zamanda diğer fonksiyon gruplarının akorlarıyla, örneğin T-VI ve II-D gibi bağlantılarda da mümkündür. Dörtlü- beşli bağlantılarda VI-II ve II-D bağlantıları yer alır. (II5/3 akoru yalnızca majörde kullanılabilir; minörde çözünüm gerektiren bir disonans bulunmadığından tercih edilmez). Ana üç sesli akorların bağlantılarında gerçekleşen üçlü ses atlayışlarının aksine, burada ters yönde bir hareket yapılamaz. Örneğin, VI’dan T’e dönüş yapmak, işlevsel etkinliğin azalmasına ve armonik yapının zayıflamasına yol açar; bu nedenle bu hareket uygun görülmez. Benzer şekilde, D’den II’ye geçiş yani dominant işlevden subdominant işleve geçiş, klasik işlevsel armoni kurallarına aykırıdır. Soprano partiyonunda VI-II bağlantılarında üçlü atlayış yapıldığında, T’den S’a veya T’den D’a bir sıçrama gerçekleşir; II-D bağlantılarında ise S’tan VII’ye sıçrama olur. S’tan VI’ya yapılan melodik sıçrama, aşağı yönde olduğunda tercih edilir çünkü yukarı yönlü hareket durumunda bir artırılmış aralık ortaya çıkabilir. Üçlü atlayışlar yapılırken pozisyon değişimi gereklidir: Alt ses, dar bir düzende kalırken, üst ses geniş bir düzene geçer. Bu bağlantı tarzı, armonik olarak “ortak bir sesin sabit kalması” ilkesini devam ettirir.

Şekil 16’da gösterildiği gibi, üçlü bağlantı içerisinde kullanılan akorlar T-VI, VI-S ve S-II şeklindedir (S-II bağlantısı sadece majör tonlarda mümkündür). VI, S ve II akorları aynı fonksiyonel grupta oldukları için, armonik hareket yalnızca tek bir yöne, yani fonksiyonel aktivitenin güçlenmesine doğru gerçekleşir. Bu nedenle, S-VI veya II-S gibi ters yönde hareketler mümkün değildir. Zira bu hareket, armoninin fonksiyonel mantığını basitleştirerek zayıflatır. Klasik armonide VI-T geçişi alışılmadık bir yapıdır; çünkü bu geçiş, VI’nın “en zayıf” subdominant olduğu düşünüldüğünde, işlevsel kontrastı yumuşatarak klasik armoninin karakteristik özelliklerinden uzaklaşır. Ancak bu tür bir geçiş, Rus müziği kültürüne ve Romantik Dönem’in bestecilik tarzına daha uygun olarak görülmektedir. Ek olarak, üçlü bağlantı bağlamında üçlü ses atlayışı ya altılı yukarı doğru belirgin bir melodik hareketle ya da üçlüde aşağı doğru “daha belirsiz” bir hareketle gerçekleşir. Atlayış sırasında, diziliş değişikliği zorunludur: Atlayış yukarıya doğru olduğunda dar dizilişten geniş dizilişe, aşağı doğru olduğunda ise geniş dizilişten dar dizilişe geçilir.



Şekil 16: Üçlü Bağlantı İçerisinde Kullanılan Akorlar



Şekil 17: Üçlü atlayışların arka arkaya birkaç kez yapılması da mümkündür.

Üçlü Atlayışların Seçilme Nedenleri: Paralel Hareketlerin Sakıncaları

“Neden yalnızca üçlü atlayışlar üzerinde duruluyor, peki ya birliler ve beşliler?” sorusu akla gelebilir. Bu durum şu şekilde açıklanabilir: Şekil 18’de gösterildiği gibi, akorların birli sesleri sıçrama yaptığıında oktav (sekizli) aralığı oluşturarak paralel oktavlar meydana getirme eğilimindedir. Benzer şekilde beşlilerde ise sesler arasındaki beşli aralık değişmeden kaldığı için paralel beşliler oluşmaktadır. Hem paralel oktavlar hem de paralel beşliler, armoni kuralları gereği yasaklanmış kabul edilen ses hareketleridir çünkü bu tür paralel hareketler armonik yapının estetik ve dengeli doğasını bozarak “boş” bir ses etkisi yaratmaktadır.



Şekil 18: (Tyulin & Privano, 1986, s. 82).

1. Yöntem

1.1. Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, Klasik Rus armonisinde kullanılan üçlü atlayış tekniklerini ayrıntılı bir şekilde incelemek ve Türkiye’de yayınlanan armoni kitaplarında yeterince ele alınmayan bu uygulamanın müzik eğitimindeki yerini vurgulamak amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 189-190). Doküman incelemesi yöntemi, belirli kavramlar ve tekniklerin derinlemesine anlaşılmasına olanak tanıyan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yöntem ile, mevcut teorik bilgilerin analiz edilmesi ve bu bilgilerin Klasik Rus armonisi ile karşılaştırılması sağlanmaktadır.

1.2. Veri Kaynakları

Çalışmada kullanılan veri kaynakları, Klasik Rus armonisi ve Batı müziği armonisi üzerine yazılmış temel kitaplar, akademik makaleler ve müzikal eserlerden oluşmaktadır. Bu kaynaklar şu başlıklar altında sınıflandırılmıştır:

Kitaplar: Klasik Rus armonisi ve Batı müziği armonisi üzerine yazılmış temel kaynaklar incelenmiştir. Özellikle Klasik Rus armonisinde üçlü atlayışların nasıl tanımlandığı ve

kullanıldığına dair ayrıntılı bilgi sağlayan eserler ele alınmıştır. Türkiye’de yayınlanmış olan armoni ders kitapları da bu çalışmada karşılaştırmalı analizler için kullanılmıştır.

Makaleler: Literatürde Klasik Rus armonisi tekniklerine dair yayınlanmış akademik makaleler ve müzik teorisi üzerine yapılan çalışmalar değerlendirilmiştir.

Müzikal Eserler: Klasik Rus armoni tekniklerinin pratik uygulamalarını örneklemek amacıyla müzikal eserlerden seçilmiş pasajlar incelenmiştir. Bu sayede teorik bilgilerin pratik kullanımdaki etkisi daha iyi anlaşılmıştır.

1.3. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, kapsamlı bir literatür taramasıyla başlamıştır. Klasik Rus armonisi kaynakları arasından üçlü atlayış tekniklerinin hangi durumlarda kullanıldığını açıklayan kaynaklar belirlenmiş ve bu bilgiler Türkiye’deki armoni eğitimi materyalleriyle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada her iki armoni sistemi arasındaki benzerlikler ve farklılıklar incelenmiş, özellikle Klasik Rus armonisine özgü olup Türkiye’de yeterince ele alınmayan teknikler tespit edilmiştir.

2. Bulgular ve Yorum

2.1. Klasik Rus Armonisinde Üçlü Atlayışlar

Klasik Rus armonisinde üçlü atlayışlar, melodik ifadeyi zenginleştirme ve akor geçişlerini akıcı hale getirme işleviyle öne çıkan bir teknik olarak kabul edilmektedir. İncelenen kaynaklarda (Dubovskiy, Evseev, Sposobin & Sokolov, 1965; Kyuregyan, 2011), üçlü atlayışların özellikle soprano, tenor ve bas partiyonlarında belirli kurallar çerçevesinde uygulandığı ve yukarı yönlü atlayışlarda dar düzenden geniş düzene, aşağı yönlü atlayışlarda ise genişten dar düzene geçildiği vurgulanmaktadır. Bu teknik sayesinde akor geçişlerinde istikrar sağlanmakta ve melodik yapının daha akıcı ve düzenli bir form kazanması desteklenmektedir. Klasik Rus armonisinde bu tekniklerin sıklıkla tercih edilmesi, özellikle melodik ifadeye estetik bir boyut kazandırmaktadır.

2.2. Türkiye’deki Armoni Kitaplarında Üçlü Atlayışlar

Türkiye’de yayınlanmış armoni kitaplarının analizleri, üçlü atlayışlar konusunun çoğunlukla yüzeysel ele alındığını veya belirli kitaplarda tamamen göz ardı edildiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, İsmail Sınır’ın “Armonik Analiz: Armonik Analiz İçin Başlangıç Rehberi” (2020) ve Varol Çiçek’in “Teoriden Uygulamaya Armoni ve Eşlik” (2022) eserleri, armoni eğitime temel düzeyde katkı sağlamakla birlikte üçlü atlayış tekniklerine dair kapsamlı bilgi sunmamaktadır. Nurhan Cangal’ın “Armoni” (2005) adlı eseri de Türkiye’de yaygın kullanılan bir kaynak olmasına rağmen Klasik Rus armonisindeki üçlü atlayışların detaylarına yer vermemektedir. Aynur Elhankızı’nın “Armoni Klasik Batı Sistemine Rus Ekolü Yaklaşımları” (2012) kitabı, Türkiye’de armoni eğitime katkıda bulunmak amacıyla Rus ekolüne değinse de Klasik Rus armonisinde yaygın olan tekniklerin (üçlü atlayışlar) tam kapsamlı öğretimini sunmamaktadır.

Son yıllarda yayımlanan eserlerde de benzer sınırlamalar gözlemlenmektedir. Oğuz Usman’ın “Temel Armoni Çoksizli Batı Müziğinde Yazım ve Analiz” (2020) adlı eseri, dört partili yazım gibi Batı müziğine yönelik temel konuları kapsamakta, üçlü atlayış konusunu ise yalnızca soprano partisi ile sınırlandırmaktadır. Okay Özdağ’ın “Armoni Uygulamaları” (2023)

ile “Pratik Armoni” (2023) eserlerinde üçlü atlayışlar konusu ele alınmamaktadır. Mesruh Savaş’ın “Tonal Armoni-I” (2024) kitabında soprano ve tenor partilerinde üçlü atlayışların kullanımı anlatılmakla beraber diğer partisyonlardaki üçlü atlayışları, geleneksel kullanımın dışında kalan fonksiyonlarda kullanımı ve armonik minör ile ilgili detaylı bilgi sunulmamıştır. Bu durum, armoni eğitimi sürecinde üçlü atlayışların daha geniş bir çerçevede ele alınmasını bekleyenler için eksiklik oluşturmaktadır.

2.3. Karşılaştırma ve Yorum

Klasik Rus armonisi ve Türkiye’deki armoni eğitim materyalleri arasındaki karşılaştırmalar, teknik detayların derinliği ve uygulama açısından önemli farkları ortaya koymaktadır. Klasik Rus armonisinde üçlü atlayışların belirli kurallar dâhilinde uygulanması, bu tekniklerin akor geçişlerinde düzen ve melodik zenginlik sağlamak için kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle soprano, tenor ve bas partisyonlarında kullanılan bu teknik, armoninin genel uyumunu koruyarak melodik yapıların estetik kalitesini artırmaktadır. Buna karşın Türkiye’de yaygın olarak kullanılan armoni ders kitaplarının bu tekniğe sınırlı yer vermesi veya bazı kitaplarda hiç ele almaması, öğrencilerin bu tekniğin armonik bağlamını tam anlamıyla kavramasını güçleştirmektedir. Dolayısıyla Türkiye’deki armoni eğitimi müfredatına bu tekniklerin daha kapsamlı bir biçimde dâhil edilmesi, eğitimin niteliğini ve öğrencilerin armonik kavrayışını derinleştirebilecek potansiyel bir gelişim alanı olarak değerlendirilebilir.

3. Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışma, Klasik Rus armonisinde önemli bir teknik olan üçlü atlayışların, Türkiye’deki armoni eğitim materyallerinde yeterince detaylandırılmadığını ortaya koymaktadır. Klasik Rus armonisine göre üçlü atlayışlar, özellikle akor geçişlerinde düzeni sağlama, melodik hatları zenginleştirme ve armoninin genel akıcılığını artırma gibi estetik amaçlarla kullanılmaktadır. Soprano, tenor ve bas partisyonlarında uygulanan bu teknik, armonik yapıyı güçlendirirken melodinin düzenli akışını desteklemektedir.

İncelenen literatür, Türkiye’deki armoni kitaplarının çoğunlukla Batı müziği kurallarına odaklandığını ve Rus armoni tekniklerine sınırlı vurgu yaptığını göstermektedir. Örneğin, Nurhan Cangal’ın “Armoni” adlı eseri, armoninin temel kurallarını geniş kapsamda ele almakla birlikte üçlü atlayış tekniklerine yer vermemektedir. Aynur Elhankızı’nın “Armoni Klasik Batı Sistemine Rus Ekolü Yaklaşımları” adlı çalışması ise Rus armoni tekniklerine giriş niteliğinde bilgi sağlamakta ancak soprano, tenor ve bastaki üçlü atlayışların derinlemesine öğretimini sunmamaktadır. Özellikle “Tonal Armoni-I” (Mesruh Savaş, 2024) gibi eserlerde, üçlü atlayışların kullanımına değinilse de yalnızca belirli partisyonlarla sınırlı olduğu ve bas ya da alto partisyonlarında yeterince açıklanmadığı görülmektedir. Türkiye’deki armoni eğitim materyallerinde üçlü atlayışların kapsamlı ele alınmamasının, öğrencilerin bu tekniği öğrenme ve uygulama becerilerini sınırlayabileceğini göstermektedir. Bu teknik, özellikle akorların geniş veya dar düzenler arasında geçiş yapmasına olanak tanıyarak armonik yapıları dengelemekte ve melodik yapıyı zenginleştirmektedir. Bu bağlamda, Türkiye’deki armoni eğitim materyallerine üçlü atlayışların kapsamlı bir anlatımının eklenmesi, öğrencilere derinlemesine bir armoni bilgisi kazandırarak uygulama becerilerini geliştirme imkânı sunacaktır.

4. Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın sınırlılıkları arasında, incelenen kaynakların sayıca sınırlı olması ve Türkiye’de Klasik Rus armonisiyle ilgili yeterli literatürün bulunmaması öne çıkmaktadır. Çalışma, büyük ölçüde mevcut kitaplar ve literatür taramasına dayalı kalmış olup uygulamalı eğitim materyallerine veya doğrudan gözlemlere dayanarak pratik analizler gerçekleştirilememiştir. Özellikle üçlü atlayışların kullanımı, yalnızca belirli kaynaklardan seçilen örneklerle incelenmiştir ve bu nedenle, teknik detaylar her müzik ekolü açısından kapsamlı bir şekilde ele alınamamıştır.

Bu sınırlılıklar, Klasik Rus armonisinde kullanılan üçlü atlayışların Türkiye’deki armoni eğitimine adaptasyonuna dair daha kapsamlı bir anlayış geliştirilmesini kısıtlamıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, daha geniş kaynak yelpazesi ve pratik uygulamalara dayalı analizler kullanılarak farklı müzik ekollerinde üçlü atlayışların karşılaştırmalı olarak incelenmesi önerilmektedir. Bu kapsamda, Klasik Rus armonisinin Türkiye’deki armoni eğitimi içindeki konumunun daha derinlemesine anlaşılabilmesi için saha gözlemleri ve farklı eğitim materyallerinden örneklerin detaylandırılması, konuya dair daha kapsamlı bir bakış açısı sağlayabilir.

5. Öneriler

5.1. Eğitim Materyallerinin Zenginleştirilmesi

Türkiye’deki armoni ders kitapları, Klasik Rus armonisinde yaygın olarak kullanılan üçlü atlayış tekniklerini içerecek şekilde genişletilmelidir. Bu kapsamda, üçlü atlayışların akor geçişlerinde nasıl kullanıldığını ve armonik yapıları nasıl zenginleştirdiğini gösteren ayrıntılı açıklamalar ile pratik örnekler yer verilmelidir. Özellikle soprano ve tenor partilerindeki tekniklerin yanı sıra, bas partisiyonu ve üçlü atlayışların genişletilmiş fonksiyonel kullanımlarına yönelik örneklerin eklenmesi, bu tekniklerin kapsamlı bir şekilde öğrenilmesini destekleyecektir.

5.2. Uygulamalı Eğitim İçin Daha Fazla Örnek ve Görsel Materyal

Üçlü atlayışların kullanımını açıklayan uygulamalı örnekler ve görsel materyallerin eklenmesi, öğrencilerin bu teknikleri daha iyi kavramalarına katkı sağlayacaktır. Türkiye’de yayımlanan ders kitaplarına eklenecek olan müzikal pasaj örnekleri, teorik bilgilerin pratiğe dökülmesine ve bu tekniğin armonik bağlamda anlaşılmasına olanak tanıyabilir. Bu bağlamda Klasik Rus armonisi repertuarından seçilecek örneklerle pratik alıştırmalar, öğrencilerin öğrenme sürecine zenginlik katacaktır.

5.3. Gelecek Araştırmalar İçin Farklı Müzik Ekolü Çalışmaları

Bu çalışmada Klasik Rus armonisi ile Türkiye’deki armoni eğitimi arasındaki benzerlik ve farklılıklar ele alınmıştır. Gelecekteki çalışmalarda, üçlü atlayış tekniklerinin farklı müzik ekollerinde nasıl kullanıldığının karşılaştırmalı olarak incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca bu tekniklerin diğer armoni yapıları üzerindeki etkileri ve bestecilik sürecine nasıl katkı sağladığı gibi konulara odaklanılabilir. Böylece üçlü atlayışların daha geniş kapsamlı bir perspektiften analiz edilmesi hem armoni teorisine hem de eğitime katkı sağlayacaktır.

5.4. Seminer ve Atölye Çalışmaları

Eğitimciler için düzenlenecek seminerler ve atölye çalışmaları, üçlü atlayışların armoni eğitimine nasıl entegre edileceği konusunda rehberlik sunabilir. Bu etkinlikler, eğitimcilerin bu teknikleri daha iyi anlamalarını ve öğrencilere aktarabilme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Özellikle Klasik Rus armonisinin özgün tekniklerinin nasıl öğretileceğini ele alan atölyeler, armoni eğitiminin kalitesini artıracak ve öğrencilerin bu teknikleri özümsemesine katkıda bulunacaktır.

Bu öneriler, Türkiye'deki armoni eğitiminin hem teorik hem de uygulamalı açıdan zenginleştirilmesine katkı sağlayarak öğrencilerin Klasik Rus armonisi tekniklerine dair derinlemesine bir bilgi ve pratik kazanmalarına yardımcı olabilir.

Kaynaklar

- Abızova, E. A. (2008). *Garmoniya: Uchebnik*. Moskva: Muzyka.
- Acim, S., & Sağer, T. (2020). *Müzik öğrencileri için temel armoni bilgileri*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Bağçeci, S. E. (2018). *Piyanoda armoni çalışmaları diyatonik sistem*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bershadskaya, T. (2015). *Garmoniia v zvukovysotnoi sisteme muzyki* [Harmony in the pitch system of music]. *Opera Musicologica*, 2(24), 38-45.
- Cangal, N. (2005). *Armoni* (3. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Çakır, M. S. (2021). *Temel Armoni eğitiminde farklı yaklaşımlar*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Çelebioğlu, E. (2017). *Armoni*. 2. Baskı. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Çiçek, V. (2022). *Teoriden uygulamaya armoni ve eşlik*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Dobkina, Yu. A. (1994). *Konspekty po garmonii: uchebno-metodicheskoe posobie s prakticheskim prilozheniem dlya muzykal'no-pedagogicheskikh uchilishch* [Harmony outlines: a practical guide for music-pedagogical schools]. Sankt-Peterburg: Kompozitor.
- Dubovskiy, I., Evseev, S., Sposobin, I. & Sokolov, V. (1965). *Uchebnik garmonii* [Harmony textbook]. Moscow: Muzyka.
- Elhankızı, A. (2012). *Armoni Klasik Batı sistemine Rus ekolü yaklaşımları*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kholopov, Yu. N. (2006). *Garmoniya* [Harmony]. In *Bol'shaya Rossiyskaya Entsiklopediya* (Vol. 6, pp. 409-410). Moskva: Bol'shaya Rossiyskaya Entsiklopediya.
- Kurtçu, G. (2023). *Yeni başlayanlar için temel armoni bilgileri ve çözümlemeli örnekler*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Kyuregyan, T. S. (2011). *Garmoniia dlya nachinayushchikh: prakticheskoe rukovodstvo dlya inostrannykh studentov* [Harmony for beginners: a practical guide for foreign students] (Vols. 1-2). Moscow: Nauchnyi-Izdatel'skii Tsentr "Moskovskaya Konservatoriya".
- Özdağ, O. (2023). *Armoni uygulamaları*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Özdağ, O. (2023). *Pratik armoni*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Özdemir, G. (2022). *Armoni ve eşikleme*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Rimskiy-Korsakov, N. (1937). *Prakticheskiy uchebnik garmonii* (16th ed., revised and expanded by M. O. Shteinberg). Moscow: Gosudarstvennoe Muzykalnoe İzdatelstvo.

- Savaş, M. (2024). *Tonal armoni- I*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Say, A. (2005). *Müzik ansiklopedisi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Sınır, İ. (2020). *Armonik analiz: armonik analiz için başlangıç rehberi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Tyulin, Y. N., & Privano, N. G. (1986). *Uchebnik garmonii* [Harmony textbook]. 3rd ed., revised. Moscow: Muzyka.
- Usman, O. (2020). *Temel armoni çoksesli Batı müziğinde yazım ve analiz* (2. cilt). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

This study emphasizes the significance of triple leaps in the parts of soprano, tenor, and bass within Classical Russian harmony, a technique that is either insufficiently known, overlooked, or omitted in classical harmony textbooks published in Turkey. In Classical Russian harmony, this technique is widely used, especially for diversifying melodic lines and enriching chord transitions. This study investigates the necessity and importance of these leaps and how connections between chords are established through their use, considering the specific rules governing this technique. The analysis reveals that this technique, widely practiced within Classical Russian harmony, allows for flexible and connected harmonic structures while maintaining melodic integrity, an element often overlooked in Turkish music education resources. Furthermore, the study underscores the potential benefit of including this technique in harmony textbooks used in Turkey, especially within harmony and composition studies, to enhance understanding and application in both educational and compositional contexts.

The research is structured using the document analysis technique, one of the qualitative research methods, which provides a foundation for examining the theoretical bases of Classical Russian harmony and assessing its application in Turkish harmony education. Document analysis, as Yıldırım and Şimşek (2018) describe, involves analyzing written materials containing information on the subject to provide in-depth insights into specific concepts and techniques. By contrasting and examining the principles behind the third leaps across these two harmony traditions, the study provides an in-depth understanding of this specific technique, which holds potential significance for harmonic analysis and teaching.

The data sources reviewed for this research include core books on Classical Russian harmony and Western harmony, especially those used in Turkey's music education. Among these sources, texts by Russian authors such as Dubovskiy, Evseev, Sposobin, and Sokolov (1965) and Kyuregyan (2011) were particularly insightful in understanding the structured implementation of triple leaps in harmony. These works underscore the role of third leaps in maintaining the fluidity and stability of melodic structures within the parts, especially soprano and tenor. Similarly, Turkish harmony textbooks were evaluated to determine the scope and treatment of this technique, revealing a noticeable gap in the inclusion and comprehensive explanation of third leaps in most educational materials. For instance, Nurhan Cangal's "Armoni" (2005) and Aynur Elhankızı's "Armoni Klasik Batı Sistemine Rus Ekolü Yaklaşımları" (2015) provide foundational insight into harmony education in Turkey, but they lack the full exploration and application details of Russian harmony techniques, especially in terms of third leaps.

In terms of analysis, conceptual and visual analysis techniques were employed. Conceptual analysis allowed for the in-depth examination of fundamental concepts, identifying both the similarities and differences in triple leap use between Russian and Turkish harmony techniques. Through visual analysis, selected musical excerpts were evaluated to show how third leaps are applied in notation, detailing the structural contexts in which this technique is preferred. Although visual analysis is used to demonstrate theoretical insights, examples are provided under specific subheadings rather than in the findings section, as the figures are used for illustrative support rather than direct data analysis.

The findings indicate that Classical Russian harmony uses third leaps in a rule-bound manner that promotes cohesion and fluidity between chords, enhancing the melodic quality of compositions. The technique is especially prevalent in connecting chords in close or open voicings, contributing to both melodic and harmonic flexibility. Such applications are not only integral to preserving compositional balance but also allow for smooth transitions in chordal structures that maintain melodic vitality,



particularly in soprano parts. By sustaining the dynamic quality of soprano parts, triple leaps serve as a critical mechanism for creating movement in the melody, thus preventing static harmonic lines. This aspect is crucial, as it shows that triple leaps enable a broader array of chordal connections, an approach that could significantly enrich harmony instruction in Turkey by adding a new perspective to traditional harmony training.

The comparison with Turkish sources underscores a lack of emphasis on this technique, highlighting the need for Turkish harmony education to expand its scope to include diverse harmonic techniques. In Turkish harmony education, few textbooks mention the technique, and when they do, it is often limited to brief explanations, typically focused only on soprano parts. The study suggests that, for a more holistic understanding of harmony, it is essential to incorporate techniques from other harmony traditions, particularly those that add melodic movement and structural cohesion.

The results of this study underline the importance of incorporating third leaps as an instructional component in harmony courses and materials in Turkey. This recommendation arises from the demonstrated benefits of this technique, including the enhancement of melodic expressiveness and the facilitation of flexible chord transitions, which contribute to the overall fluidity and coherence of harmonic structures. The study concludes by suggesting that Turkish music educators could enhance students' comprehension of harmonic relationships and chord transitions by introducing third leaps as part of the standard curriculum, thereby enriching harmony education and fostering a more dynamic understanding of chordal interplay.

Finally, the limitations of this study primarily lie in the scope of sources available in Turkey on Classical Russian harmony techniques. The reliance on existing literature and instructional materials means that the findings may benefit from broader validation through future research. Therefore, it is recommended that subsequent studies explore more extensive data sources and consider diverse analytical approaches, such as experimental and comparative studies in live performance contexts, to further assess the potential applications of triple leaps in other harmonic structures and genres.

This expanded abstract effectively encapsulates the research's objectives, methodology, findings, and conclusions, presenting a comprehensive overview suitable for inclusion in Turkish academic directories.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 14/1 2025 s. 290-302, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

ÇUST BÖLGESİ BIÇAKÇILIK GELENEĞİ

Rifat NERGİZ*

Geliş Tarihi: 17 Aralık 2024

Kabul Tarihi: 11 Şubat 2025

Öz

Teknolojik gelişmelerin etkisiyle bazı gelenekler ya yok olmakta ya da yok olma tehlikesi altındadırlar. Buna karşın teknolojiye ve bilimdeki hızlı gelişmeler nüfus artış hızını ve insan ömrünün uzamasını sağlamıştır. Nüfus artış hızıyla birlikte talepleri karşılamak amacıyla fabrikalar kurulmuş, fabrikalardaki hızlı ve seri üretim sonucunda birçok el emeği ya yok olmuş ya da yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalmıştır. Özbekistan'ın Namangan vilayetinin Çust şehrinde geleneksel olarak üretilen Çust bıçağı da az sayıdaki ustasıyla ve gelecek nesillerin bu işi icra etmek istememeleri sebebiyle yok olma tehlikesi ile karşı karşıya olan el emeği ürünlerinden biridir. Çalışmada, bir maden bölgesi olan Fergana Vadisinde üretilen Çust bıçaklarının güncel durumu hakkındaki bilgiler, bıçağı yapan ustalarla nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ve gözlem tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Bu doğrultuda daha önce hazırlanmış olan sorular kaynak kişilere yöneltilmiş, bıçakların türleri ve yapılış süreçleri ile ilgili bilgiler edinilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çust, Özbekistan, bıçak, zanaat.

THE TRADITION OF CUTLERY IN THE CHUST REGION

Abstract

With the effect of technological developments, some traditions are either disappearing or in danger of disappearing. On the other hand, rapid developments in technology and science have increased the population growth rate and extended human life. Factories were established to meet the demands with the population growth rate, and as a result of rapid and mass production in factories, many handicrafts have either disappeared or are in danger of disappearing. The Chust knife, traditionally produced in the Chust city of Namangan Province in Uzbekistan, is one of the handicraft products that is in danger of disappearing due to its small number of masters and the unwillingness of future generations to practice this craft. In the study, information about the current status of the Chust knives produced in the Fergana Valley, a mining region, was obtained by using the qualitative research methods of interviewing and observation with the masters who made the knives. In this direction, previously prepared questions were directed to the source persons, and information about the types of knives and their production processes was obtained.

Keywords: Chust, Uzbekistan, knife, craft.

* Dr.; Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, rifat.nergiz@manas.edu.kg

Giriş

El becerisine dayanan mesleklerden olan marangozluk, ağaç oymacılığı, seramikçilik, demircilik, bıçakçılık vb. zanaatkârlığın oldukça gelişmiş olduğu Fergana Vadisi'nde bu meslekler, az sayıda usta tarafından yaşatılmaya çalışılmaktadır. Hokand'da oymacılık, Riltan'da seramikçilik, Çust'ta da bıçakçılık geleneği hem Özbekistan'ın tarihî, kültürel karakterini yansıtmakta hem de ülke tanıtımına katkı sağlamaktadır.

Bıçak, “Türkmencede *pıçak*, Nogaycada *pışak*, Karakalpakçada *pışak*, Kazan Tatarcasında *pıçak*, Kırgızcada *bıçak*, Kazakçada *pışak*, Yakutcada *bıhax*, Özbekçede ise *pçak* ya da *pıçak* şeklinde yazılmaktadır” (Eren, 1999, s. 50). Özbekistan'a bağlı Çust ilinde “Pçak” olarak adlandırılan bu aleti salt bir mutfak eşyası olarak düşünmenin yanı sıra Türkistan coğrafyasının en belirgin geleneklerinden biri olarak kabul etmek gerekmektedir. Özellikle Özbekistan'ın Namangan vilayetinin Çust şehrinde üretilen bıçaklar, tüm Türk halklarının karakteristik özelliklerini taşımaktadır. Oldukça keskin olan bu bıçaklar, estetik birer ev aleti ve geleneğin bir yansıması niteliğindedir.

Yapımı çok eskilere dayanan Çust bıçağının kökeni Demir Çağı'na dayanmaktadır. Daha evvelden taşlarla ve ağaçlarla yapılan kesici aletler, Demir Çağı'nın başlangıcıyla demir ile yapılmaya başlanmıştır. Bu durum da bıçak yapımının gelişmesinde büyük rol oynamıştır. Türkistan coğrafyasında yapılan kazılarda MÖ 2 binli yıllara ait ilk bıçak örnekleri bulunmuştur. Özellikle Bolalik Tepa'daki duvar resimlerinde bıçağın insanlar arasında sadece ev eşyası olarak değil, silah olarak da kullanıldığını gösteren figürler mevcuttur (Mahmudov, 2023, s. 45). Bolalik Tepa'daki resimlerden de anlaşılacağı üzere Türkistan coğrafyasında zanaatkârlık oldukça gelişmiştir. Zanaatkârlık, Özbekistan'da özellikle Fergana Vadisi'nde tüm canlılığıyla yaşatılmaya çalışılmaktadır. Bundan dolayıdır ki Fergana Vadisi'ndeki şehirlerden biri olan Hokand'da zanaatkârlar festivali düzenlenmektedir. Bu festivale ülke genelindeki zanaatkârlar katılmaktadır. Hokand'a 116 km uzaklıktaki Namangan vilayetine bağlı Çust şehrinde de uzun yıllardan beri süregelen bıçakçılık geleneği az sayıdaki zanaatkâr tarafından yaşatılmaya çalışılmaktadır. Çust bıçağının yapımının uzun bir geçmişi vardır.

Öyle ki Çust şehrinde MÖ VIII. yüzyıldan beri bölgeye hatta Türk dünyasına has bıçakların yapıldığı söylenmektedir. Eşsiz ve karmaşık bir meslek olan bıçakçılık zanaatı birçok kişiye göre sanatsal bir nitelik taşımaktadır. Sanatsal özellik taşıyan bu bıçağın yapımı eski çağlardan beri kuşaktan kuşağa aktararak geleneksel yöntemlerle yapılagelmektedir (Mahmudov, 2023, s. 46).

Özbekistan'ın tarihi ve kültürel açıdan önemli şehirleri olan Buhara, Hiva ve Hokan'da da zanaatkârlar tarafından bıçaklar evvelden beri üretilmektedir ancak bu bıçaklar butik özelliği taşıdıklarından ve sadece zengin kesime hitap ettiğinden herkes tarafından bilinmemektedir. Hanlık döneminde Hiva ve Hokand'da yapılan bıçaklar, Rus imparatorlarına hediye olarak gönderilmişlerdir ve hâlihazırda bu bıçaklar St. Petersburg'da bulunan Ermitaj Müzesinde sergilenmektedir. Ermitaj'ın dışında bıçaklar, Stockholm'daki Royal Armory ve ünlü koleksiyoncu Henri Moser koleksiyonları arasında yer almaktadır (Miloserdov 2023, s. 70-83). Çust bıçaklarını bu bıçaklardan ayıran en büyük özellik ise Çust bıçaklarının sosyal hayatın bir parçaları olmalarıdır. Gerek ev işlerinde gerek kasaplıkta gerekse avcılıkta kullanılan Çust bıçakları, daha çok halka hitap ettiğinden halk tarafından daha çok bilinmekte ve yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Hokand, Hiva ve Buhara'da üretilen bıçaklar, daha şaşıla ve değerli olduğundan halkın onlara erişimi de pek mümkün değildir. Halen bu şehirlerde üretilen

bıçakların ülke genelinde yaygın olmamasının sebebi geçmişle ilişkilendirilebilir. Öyle ki Hiva'ya çok yakın bir konumda yer alan Nukus'ta dahi balıkçılar kendilerine yakın konumdaki Hiva'da değil de çok uzak konumda Çust'ta üretilen bıçakları balık kesiminde kullanmaktadırlar.

1. Yöntem

Özbekistan'ın Namangan vilayetinin Çust şehrinde zanaatkarlar tarafından yapılmakta olan ve Türk dünyasının karakteristik özelliklerini taşıyan Çust bıçaklarının yapım aşamasında ve uygulamalarında görüşme ve gözlem tekniği kullanılmıştır. Görüşme esnasında ses kadının yanı sıra görüntü kaydı alınmış ve bu kayıtlarda bıçakların yapım aşamaları ve kullanılan materyallerle ilgili bilgiler toplanmıştır. Ayrıca hâlihazırda bu mesleği icra eden zanaatkarların mesleklerini gelecek nesillere aktarıp aktarmadıklarıyla ilgili sorular sorulmuştur. Bu geleneği sürdüren kişilerle görüşmeler yapılarak yapılmakta olan uygulamalar ve bu uygulamaların aşamalarıyla ilgili bilgiler alınmış olup bu bilgiler toplanırken ses kayıt cihazı, fotoğraf makinesi ve video kamera kullanılmıştır. Akabinde Çust şehrinin en büyük pazarına gidilerek bıçak yapan ustalar tespit edilmiş, bu doğrultuda kendileriyle görüşmeler yapılmış ve bıçakların yapım aşamaları gözlemlenmiştir. Ayrıca bu evrelerden önce etik kurulu raporu alınmış ve sonrasında bölgeye gidilmiştir.

2. Fergana Vadisi ve Çust

Adının Farsça tuz anlamına gelen “Namek” kelimesinden geldiği düşünülen Namangan şehrinin anlamı “tuz madeni” demektir. Ayrıca Namangan, Fergana Vadisi'nde bulunan en büyük vilayettir. Bu vilayete bağlı birçok şehir ve ilçe bulunmaktadır. Çust şehri de bunlardan biridir. Madencilikçe bağlı olarak bu şehirde maddî kültür oldukça gelişmiştir.

Madencilikğin gelişmiş olduğu vadide Şam'ı haçlılardan geri almakta kullanılan çeliğin bu vadiden çıktığı inancı da hâkimdir. Bölgede yapılan kazılar neticesinde arkeologlar tarafından vanadyum gibi nadir bulunan element içeren çelik ürünlere de rastlanmıştır. Yine bölgede bulunan ve 3-4 bin yıllık olduğu düşünülen bıçaklar ve ok uçları Taşkent Ulusal Müzesi'nde sergilenmektedir (<https://dzen.ru/a/X2mRn0Ujri-PzXHf>).



Fotoğraf 1: Fergana Vadisi'ndeki kazılarda bulunan ilk bıçak örnekleri.

Madenlerin ve verimli toprakların bolluğundan Fergana Vadisi MÖ 2 binli yılların sonundan ve MÖ binli yılların başından beri maddî kültürün önde gelen merkezlerinden biri hâline gelmiştir. Fergana Vadisinin maddî kültüründe seramikçiliğin yanı sıra bakır ve bronz metalürjisi oldukça gelişmiştir. Buna bağlı

olarak VI.-IV. yüzyıllar arasında Fergana'ya bağlı olan Çust'ta çiftçilik kültürü ortaya çıkmıştır. Fergana Vadisinde VI.-IV. yüzyıllarda çiftçilik kültürüne bağlı olarak ekonomik ve sosyal yaşamda niteliksel değişiklikler meydana gelmiş ayrıca su taşkınlıklarına ve sele karşı önlemler alınmaya başlanmış, hayvan yetiştiriciliği de bu dönemde hız kazanmıştır. Yine bu dönemlerde demir metalürjisindeki ve çömlek sanatındaki ustalık ortaya çıkmış, süreç içinde zanaatkârlık gelişmiş, buna bağlı olarak da bölgesel endüstri gelişmiştir. Tarımın ve el sanatlarının gelişmesiyle bölgede sınıfsal bir toplumun oluşum süreci de başlamıştır. Özellikle zanaatkârların erkek olması ataerkil bir toplum yapısının oluşmasına neden olmuştur. Fergana Vadisinde gelişen bütün değişiklikler bölgenin maddî kültürünün bir aynası olmuştur (Gorbunova, 1963, s. 105-121).

3. Çust Bıçakçılığı ve Bıçak Yapım Aşamaları

Tarihi çok eskilere dayanan Çust bıçakçılığı, Türkistan coğrafyasının en meşhur ve bilinen bıçaklarından biridir. Birçok kişi tarafından gerek günlük kullanım gerekse süs eşyası amacıyla hâlen popülerliğini korumaktadır. Bu bıçaklar, keskinliklerinin yanı sıra sanatsal özellikleri nedeniyle Özbekistan'ın maddî kültüründe oldukça önemli bir yere sahiptir. Bıçaklar, dünyanın birçok Bölgesinde internet üzerinden satılmaktadır. Bıçakların yapımında vanadyum içerikli yüksek kalite demir işlenip çelik hâline getirilerek bıçak yapıldığı gibi günümüzde ustalar tarafından toplanmış olan çeşitli demirler de işlenip kullanılarak bıçak üretilmektedir.

Ustalar bıçak yapımında, kullanılmış demirleri *rısol* adını verdikleri tornadan geçirerek onlara şekil verdikten sonra ocaklarda onları tavlalar, akabinde de demire su vererek çelik elde ederler.



Fotoğraf 2: Arka tarafta demirin tavlama sırasında kullanılan ocak ve bıçağa zımparada şekil veren ustalar. (17.07.2024)

Çelikten Çust bıçaklarına has şekiller elde eden ustalar, bıçakların üstüne Çust şehrinin adını ve genellikle beş veya altı yıldız şeklini bıçakların üzerine damgalarlar. Ustalara göre bıçakların üzerlerindeki yıldızlar bir anlam ifade etmemektedir (KK1.). Bıçakların tam şekil alması ve Çust yazısının belirgin bir hale gelmesi için de bıçaklar en az dört ya da beş defa bileylenmektedir. Bileylenme işlemi tamamlandıktan ve bıçaklar istenilen formaya geldikten sonra ise bıçakların sapı yapılmaktadır.



Fotoğraf 3: Biley taşı ve sapı takılmaya hazır yıldız figürlü bıçak. (17.07.2024)



Fotoğraf 4: Nikel eritme kabı. (17.07.2024)



Fotoğraf 5: Bıçağın ilk hâli. (17.07.2024)



Fotoğraf 6: Çekiç ve diğer malzemeler. (17.07.2024)

Günümüzde kolay bulunması ve tüketime ayak uydurma çabasıyla bıçakların saplarında *orgsteklo* yani pleksiglas ürünler kullanılmaktadır. Sap ile bıçağın orta bölümünde ise nikel, kurşun ve çinko kullanılmaktadır. Günümüzde bu elementler çoğunlukla akü kutup başlarının sökülmesiyle elde edilmektedir (KK1, KK2.). Ancak değeri yüksek bıçakların sapları geyik boynuzundan, hammaddesi kumaş, kâğıt ve pamuk olan tekstolitten, Buhara’da yaşayan sayga adı verilen bir tür antilop olan sayganın boynuzundan, iliğinden, femur kemiğinden, toynaklarından, ceviz ağaçlarından ve ineklerin boynuzlarından yapılmaktadır (KK.1, KK2.).



Fotoğraf 7: Sayganın femur kemiği (17.07.2024)



Fotoğraf 8: Pleksiglas. (17.07.2024)



Fotoğraf 9: Geyik boynuzu. (17.07.2024)

4. Bıçak Türleri

Bıçaklar, çeşitli kültürlerde kullanılan en ünlü silahlardan biridir. Bu silah, etkili bir savunma ve saldırı aracı olarak benzersiz teknik özelliklere sahiptir. XIV. yüzyıldan itibaren Türkistan coğrafyasındaki ustalar çelikten ve pahalı malzemelerden bıçaklar yapmaktadırlar. Özbek bıçağının şekli Amir Timur ile de ilişkilendirilmiştir. Birçok suikastta kullanılan hançerin kullanımını ve özellikle de üretimini demircilere Amir Timur'un yasaklamasıyla bugünkü bıçak formları ortaya çıkmıştır (KK1- KK2). Teknik özellikleri bakımından Özbek bıçağı zayıf bir karakter özelliği gösterse de savaşta düşmanı yaralamada etkili bir silah olmuştur. Kavisli bıçakların yapımında kırılmış kılıçlardan ve süvari kılıçlarından faydalanılmıştır (Abduraimov, 2024, s. 774).

Özbekçede bıçağın namlusuna *tıg* denmektedir. Bıçaklar namlularına göre de sınıflandırılmaktadırlar. Özellikle bir yüzü keskinleştirilerek karakterize edilen bıçakların namluların en yaygın dört türü mevcuttur. Birinci ve en yaygın forma kayık anlamına gelen *kayaktı*. Bıçaklar şekilsel olarak kayığa benzediğinden bu ad verilmiştir. Bu bıçakta namlunun ucu bıçağın bitiş noktasından yukarı doğru kavis kazanıp sivri bir uca sahip olmaktadır. Namlunun uç kısmı da kabzadan daha yukarıdadır. Kayık şeklindeki bu bıçak gündelik mutfak işlerinde tercih edilmektedir.



Fotoğraf 10: Kayık şeklindeki bir bıçak. (17.07.2024)

İkinci ve en yaygın bıçaklardan biri ise *kazakça* ya da *kazakçedir*. Şekil olarak Kazak kalpağından esinlenilerek yapılan bu bıçak daha ince bir namluya sahip olmakla birlikte namlu kısmı diğer bıçaklara göre daha geriden sivrilmiştir. Türk boylarının İslam'ı kabulünden sonra Orta Asya'da hançer görünümünde bıçaklar peyda olmuştur. Bu bıçakların bir kısmı Özbekistan coğrafyasında da yapılabilmektedir (Çoruhlu, 1997, s. 549). Hançer görünümüne sahip *kazakçenin* de kabzası bıçakla birleştiği noktadan geriye doğru kalınlaşmaktadır. KK1 ve KK2'nin anlattıklarına göre şekil itibarıyla hançeri andıran bu bıçak, Kazakların kalpaklarından esinlenerek üretilmektedir. Kazakçe özellikle Özbekistan'ın Karakalpakistan bölgesindeki balıkçılar tarafından kullanılmaktadır. Bilindiği üzere Nukus ve çevresinde yaşayan Karakalpklar, Aral Gölü ve çevresinde balıkçılık faaliyetlerinde bulunmaktadırlar.



Fotoğraf 11: Kazakçe formasında boynuz saplı bir bıçak. (17.07.2024)

Üçüncü bıçak türü ise *tolbargidir*. Kayak ile hemen hemen aynı formaya sahiptir. Kayaktan farklı olarak namlunun sivri kısmıyla sapı arasında bir kesit mevcuttur. *Tolbagiri* genelde kasaplar tarafından kullanılmaktadır. Evde kullanımında ise sadece et kesimi için kullanılan bu bıçağın namlularında ivmelerine küçük farklılıklar görülmektedir.



Fotoğraf 12: Pleksiglas saplı tolbargi. (17.07.2024)



Fotoğraf 13: Sapı ceviz ağacından yapılmış kurt başı motifli tolbargi. (17.07.2024)

Dördüncü bıçak türünün namlusu diğer bıçaklarda olduğu gibi kavisli değildir. Ustalara göre Selahaddin Eyyubi Şam'ı fethederken Fergana Vadisinden getirilen demirlerle bazı kılıçlar yaptırtmıştır. Bu kılıçların namlularında özel katmanlar mevcuttur. Bugün Çust'ta yapılan bıçaklarda da bu katmanlar mevcuttur. Oldukça gösterişli ve pahalı olan bu bıçak türü, kabzalarının şekline ve değerine göre evlerde baş köşede süs eşyası olarak da kullanılmaktadır (KK1-KK2). Katmanlara ustalar tarafından Rusça bir kelime olan *sloy* adı verilmektedir.



Fotoğraf 14: Şam katmanlı değerli bir bıçak. (17.07.2024)

5. Süs Eşyası Olarak Kullanılan Bıçaklar

Çust bölgesinde yapılan ve gündelik hayatın bir parçası olan bıçaklardan başka sadece süs eşyası ve hediyelik eşya niteliğinde olan bıçaklar da mevcuttur. Süs eşyası olarak üretilen bıçakların namluları da oldukça gösterişli ve süslüdür. Namluları gösterişli ve süslü olan bu bıçakların saplarında keçi toynağı, boynuz gibi uzuvlar kullanılmaktadır.



Fotoğraf 15: Süs eşyası niteliğinde sapı keçinin toynağından yapılmış bir bıçak. (17.07.2024)



Fotoğraf 16: Süs eşyası niteliğinde siyah metalden yapılmış bir bıçak. (17.07.2024)

5. Kınlar

Kın, Türk dillerinde “Türkiye Türkçesi: **kın**, Azerbaycan Türkçesi: **gın**, Başkurt Türkçesi: **kın**, Kazak Türkçesi: **kın**, Kırgız Türkçesi: **kın**, Özbek Türkçesi: **kın**, Tatar Türkçesi: **kın**, Türkmen Türkçesi: **gın**, Uygur Türkçesi: **kın**” şeklindedir. (Ercilasun vd., 1992, s. 474-475).

Kın, ayrıca Özbekçede *pichoq g'iloŭi* (bıçak kılıfı) şeklinde de kullanılmaktadır. Çust bıçaklarının kınları çoğunlukla deriden yapılmaktadır. Deriden yapılan kınlar oldukça estetik bir görünüme sahip olmakla birlikte bıçağı taşıma kolaylığı sağlaması açısından da oldukça

ergonomiktirler. Geleneksel Özbek desenlerine sahip kınlar, gösterişli olan Çust bıçaklarını daha da gösterişli hâle getirmekte önemli bir rol üstlenmektedirler.



Fotoğraf 17: Çüst'te yapılan bir kın. (17.07.2024)



Fotoğraf 18: Çüst'te yapılan bir kın. (17.07.2024)



Fotoğraf 19: Çüst'te yapılan bir kın. (17.07.2024)

6. Sonuç

Teknolojik gelişmeler ve seri üretimin etkisiyle zanaat gerektiren üretim faaliyetleri ciddi anlamda sekteye uğramıştır. Bıçakların yapım aşamalarının ciddi zaman talep etmesi ve üretilen ürünlerin ustaların geçim sıkıntısını çözmemesi sebebiyle Özbekistan'da zanaatkârlık birçok bölgede zor durumdadır. Bu durumun farkında olan Özbek halkı zanaatkârlık faaliyetlerini canlandırmak ve genç nesilleri zanaatkârlığa özendirmek amacıyla Fergana Vadisi şehirlerinden olan Hokand'da zanaatkârlık festivali de düzenlemektedir. Bir zanaatkâr üretimi olan ve hâlihazırda gündelik mutfak işlerinde ve avcılıkta kullanılan Çust bıçağı ülkenin birçok yerinde satılsa da bıçak üretimini yapan ustalar bu zanaatın son temsilcisi görünümündedirler. Öyle ki usta çırak ilişkisine dayanan Çust bıçağı üretiminde bazı ustalar otuz bazıları ise elli yılı aşkındır bu işi icra etmektedirler. Bu mesleği icra eden ustaların yaşı göz önüne alındığında bıçak üreten genç ustaların olamaması Çust bıçağının geleceği açısından karamsar bir tablo çizmektedir. Çust'ta atölyelerde üretilen bıçaklar genellikle şehir merkezindeki pazarda, internette ya da ülkenin birçok bölgesindeki hediyelik eşya dükkanlarında satılmaktadır. Birçok

tarihsel olayla bağlantılı olduğu düşünülen Çust bıçakları, ustaların geçim kaynağı olmakla birlikte ülkenin tanıtımına da katkı sağlamaktadır. Böylesine estetik değeri yüksek ve keskin olan bu bıçakların tanıtımının daha fazla yapılması hem ülke turizminin gelişmesine hem de Çust şehrinin bilinirliğinin artmasına ciddi anlamda katkı sağlayabilir.

Kaynak Kişiler

KK1.: Şerifcon Dedecan, Çust 1955, Çust doğumlu ve burada yaşıyor. Lise mezunu, evli, bıçak ustası ve elli bir yıldır bu mesleği icra ediyor. Görüşme tarihi ve yeri: 17 Temmuz 2024 bıçak atölyesi.

KK2.: Komil Dedecan, Çust 1973, Çust doğumlu ve burada yaşıyor. Lise mezunu, evli, bıçak ustası ve otuz üç yıldır bu mesleği icra ediyor. Görüşme tarihi ve yeri: 17 Temmuz 2024 bıçak atölyesi.

Kaynaklar

Abduraimov, T. (2024). Texničeskie harakteristikii osobennosti issledovaniya traditsionnogo uzbekskogo holodnogo orujiya-pçak. *Sankt-Peterburgskiy Mejdunarodniy Kriminalističeskiy Forum*. 2024, Sankt-Peterburg, 774.

Ercilasun, A. B. (1991-1992). *Karşılaştırmalı Türk lehçeleri sözlüğü*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Eren, H. (1999). *Türk dilinin etimolojik sözlüğü*. Ankara: Bizim Büro Yayıncılık.

Çoruhlu, T. (2001). *Kalkan*. Ankara: TDV Yayınları.

Gorbunova, N. G. (1962). Kultura Ferganı v epohu rannego jeleza. *Arheologičeskiy sbornik Gosudarstvennogo Ermitaja*, (5), 105-121.

Mahmudov, A. (2023). Çust piçokçılığı tarihi, O'ziga hosligi va ananalari. *O'tmişga Nazar*, 6(9), 45-46.

Miloserdov, D. (2023). Osobennosti dekorirovaniya orujiya v hanstvah sredney azii. *Vestnik Mitsai, Samarkand*, 70-83

Url-1: <https://dzen.ru/a/X2mRn0Ujri-PzXHf> (Erişim Tarihi: 09.12.2024)

Extended Abstract

In the Fergana Valley, where craftsmanship such as carpentry, wood carving, ceramics, blacksmithing, knife making, etc., which are professions based on manual skills, are highly developed, these professions are tried to be kept alive by a small number of masters. The traditions of carving in Kokand, ceramics in Riltan, and knife making in Chust both reflect the historical and cultural character of Uzbekistan and contribute to the promotion of the country. This study will discuss Chust knife making, which has a long history in the Chust region and is still popular throughout the country. Although Chust is a small city located in Namangan Province, it exports handmade knives both to and from Uzbekistan. These exported knives can be used in daily life as well as as ornaments. The making of the Chust knife dates back to the Iron Age. In fact, in some excavations carried out in the Turkestan geography, knife samples dating back to 2,000 BC have been found. Of course, handcrafted knives are produced not only in Chust but also in the ancient cities of Bukhara, Khiva and Kokand in Uzbekistan. However, the most important point that distinguishes the Chust knife from other knives is that they are a part of social life. While the knives produced by craftsmen in Khokan, Khiva and Bukhara generally appeal to the rich, Chust knives appeal to the public. For this reason, in Karakalpakstan, a region very close to Khiva, fishermen use knives produced in Chust rather than those produced in Khiva.

While conducting this study, the Chust city of Namangan Province in Uzbekistan was visited and observation and interview techniques were used in the production process of Chust knives, which bear the characteristic features of the Turkic world. During the interview, image and sound recordings were taken and the materials used in the production stages of the knives were determined. A voice recorder, camera and video camera were used for sound and video recording. In addition, the largest market in the city was visited and the masters who made the knife were interviewed. In addition, information about the buyer groups of the knife was obtained from knife sellers.

The Chust knife is one of the most well-known knives in the geography of Turkestan. It is possible to see these knives in many shops selling souvenirs in Khiva, Bukha and Samarkand, which are important cities in terms of tourism in Uzbekistan. Chus knives have a very important place in the material culture of Uzbekistan with their artistic features as well as their sharpness. These knives are sold over the internet in many parts of the world. According to the masters, high-quality iron containing vanadium is processed and turned into steel in the production of knives, and various irons collected by masters are also processed and used to produce knives today. Masters pass used knives through a lathe called risol in Russian, give them shape, then anneal and quench them in a furnace and obtain steel. The masters who obtain the steel give the knives shapes specific to the region, stamp the name of the city of Chust and usually the shape of five or six stars on the knives.

When these knives are made, battery terminals are melted for recycling and the nickel, lead and zinc between the knife and the handle are used. After the sharpening and smoothing process is carried out in the barrel process that adds aesthetic value to the knife, the handle process, which gives the knife an aesthetic feature at least as much as its barrel, is started. Depending on the value and features of the knives, many different materials can be used in the handles. For example, The horn and femur bone of the sayga, an antelope living in the Bukhara region, walnut trees, textolite, whose raw material is fabric, paper and cotton, cow horns and plexiglas are used in the handles of knives to be used in daily use and hunting.

There are some classifications of Chust knives within themselves. Uzbeks call the barrel of the knife tıg. There are four most common types of barrels of knives that are characterized by sharpening one side in particular. The first and most common form is kayak, which means boat. This name was given because the knives resemble boats in shape. This boat-shaped knife is generally used in daily kitchen work.

The second and most common type of knife is the Kazakh one, inspired by the Kazakh hat. This knife has a thin blade, but the blade tapers further back than other knives. The Kazakh knife has a dagger-like appearance, and just like the dagger, the handle of the Kazakh knife thickens from the point where it

meets the blade. According to the masters, this knife, which resembles a dagger in shape, is inspired by the Kazakh hat. The Kazakh is used especially by fishermen in the Karakalpakstan region of Uzbekistan. As it is known, the Karakalpaks living in Nukus and its surroundings fish in the Aral Sea and its surroundings.

The third type of knife is tolbagi. It has almost the same form as skis. Unlike skis, there is a section between the sharp part and the handle. Tolbagiri is usually grown by butchers.

The parts of the fourth knives are not classified as in other knives. According to the masters, Saladin Ayyubi had some swords made with iron brought from the Fergana Valley when he conquered Damascus. There are special layers in the types of these swords. These layers are also present in the knives made in Chust today.

There are also Chust knives that are produced and used as ornaments. Both the types and handles of these knives are quite showy. Limbs such as goat hooves and horns are used in the handles of these knives, which have showy and ornate barrels.

Another thing that adds value to Chust knives is their sheaths. These sheaths protect the knife from injuries and also add a show to the knife user.



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 14/1 2025 s. 303-324, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

APOLLONIA a.R NEKROPOL ALANI DÜZENLEMESİ

Gonca GÜLSEFA*

Mustafa ŞAHİN**

Derya ŞAHİN***

Geliş Tarihi: 25 Kasım 2024

Kabul Tarihi: 11 Şubat 2025

Öz

Bursa ili, Nilüfer ilçesi, Gölyazı Mahallesi'nde yer alan Apollonia a.R Antik Kenti, halk arasında gayrimüslim mezarlığı olarak bilinen kentin girişinde geniş bir nekropol alanına sahiptir. Nekropolde yapılan kazı çalışmaları 2016 ve 2017 yıllarında Bursa Arkeoloji Müzesi ve Bursa Uludağ Üniversitesi iş birliğiyle gerçekleştirilmiştir. Çoğu defineler tarafından tahrip edilmiş olan mezarlarda yapılan kazılar neticesinde 27 mezar tam olarak açığa çıkarılmıştır.

Çalışmanın konusunu, kısmen kazısı tamamlanan Nekropol alanının halkın ziyaretine açılması için yapılan düzenlemeler oluşturmaktadır. Yapılan çalışmalar arasında; mezarların üzerine yapılan üst örtüler, konservasyon çalışmaları, ziyaret için uygun gezi yolu düzenlemesi ve mezar hediyeleriyle antik dönemde öteki dünya inancını temsil eden uygulamalar yer almaktadır. Ayrıca, alanın tarihsel ve kültürel öneminin vurgulanması için kazı dönemleri boyunca yapılan bilgilendirme çalışmalarına yer verilmiştir.

Yapılan uygulamaların hem alanın korunması hem de halkın tarihi ve kültürel mirasa olan farkındalığının artırılması yönünde önemli adımlar olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Apollonia ad Rhyndacum, Bithynia, Nekropol, restorasyon, konservasyon, peyzaj.

APOLLONIA a.R NECROPOLIS AREA ARRANGEMENT

Abstract

The Ancient City of Apollonia a.R., located in Gölyazı Neighborhood, Nilüfer District, Bursa Province, has a large necropolis area at the entrance of the city, popularly known as the non-Muslim cemetery. Excavations in the necropolis were carried out in 2016 and 2017 in cooperation with the Bursa Archaeological Museum and Bursa Uludağ University. As a result of the excavations in the graves, most of which were destroyed by treasure hunters, 27 graves were fully uncovered.

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

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

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

The subject of this study is the arrangements made to open the partially excavated Necropolis area to the public.

In the process following the excavations, the area where the treasure excavations were intense was first surrounded by a protective fence. With the permission of the Bursa Regional Council for the Protection of Cultural Assets, protection and landscaping works were started in the necropolis area. First of all, protection measures were taken for the tombs made of mudbrick or brick materials because they are very sensitive, and two areas were covered with steel frame supported protection roofs. In the necropolis arrangement project, first of all, a walking route was created according to the locations of the graves. Information signs and benches were placed on the sides of the road, allowing visitors to examine the area in detail and rest. Since the originals of the small artifacts found in the necropolis area are exhibited in the museum, imitations were made and placed in the appropriate places where they were found during the excavation. The main purpose of the application is to provide holistic data to the visitor and to better understand the finds together with the architecture to which they belong.

Keywords: Apollonia ad Rhyndacum, Bithynia, Necropolis, restoration, conservation, landscape.

Giriş

Antik Propontis (Marmara Denizi) ile Olympos (Uludağ) Dağları arasında kalan Apolloniatis (Uluabat) Gölü kıyısında yer alan Apollonia ad Rhyndacum Antik Kenti, Antik Çağ'da Bithynia Bölgesi'nin önemli kentlerinden birisidir. Kent Bursa-Karacabey karayolunun 35. kilometresinden güney yönünde 7 kilometre içeride yer almaktadır. Modern yol, yerli halk tarafından "Gâyimüslüm Mezarlığı" olarak adlandırılan nekropolün ortasından geçerek kente ulaşır (Görsel 1-4) (Şahin, 2018, s. 2788).

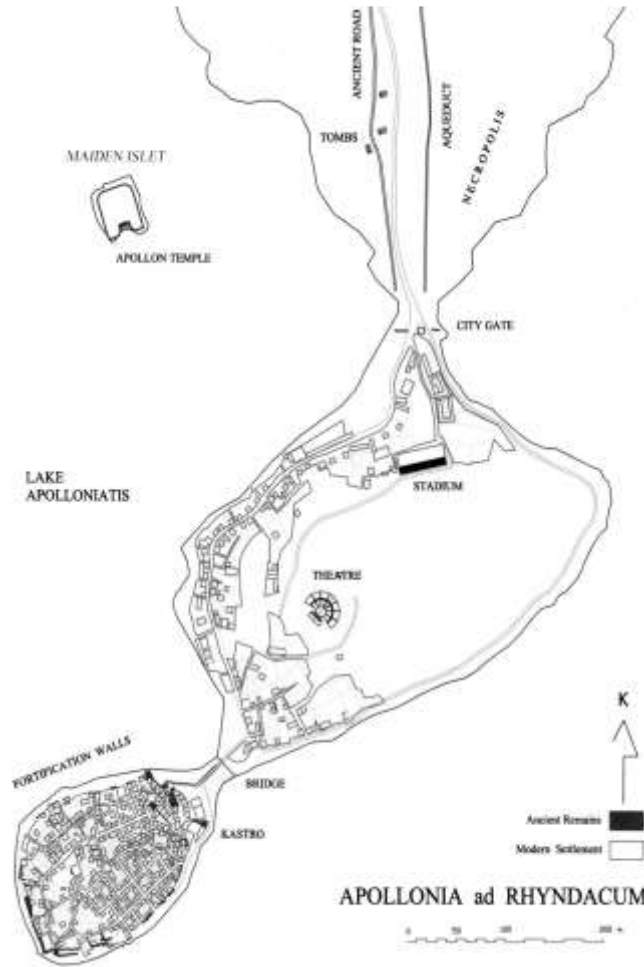


Görsel 1: Uydu Fotoğrafından Apollonia a.R. ve Apolloniatis

Apollonia kenti peş peşe sıralanan üç yarımada üzerinde konumlanmıştır. En uçta kalan bölüm, gölde suların yükseldiği dönemlerde ada halini almaktadır. Adaya geçiş, bir zamanlar tahta köprü ile sağlanırken, günümüzde beton köprü kullanılmaktadır. En uçtaki bölüm kentin en güvenilir yeridir. Akropol olarak da adlandırılabilir bölümü, Geç Antik Dönem'de

yaptırıldığı düşünülen bir sur duvarı çepeçevre dolanmaktadır. Ortada kalan yarımada antik kentin asıl yerleşim alanlarından birisidir. Elde edilen verilere göre, yerleşim yarımadayı ikiye ayıran Zambak Tepe'nin batı yamacı boyunca uzanmaktadır. En kuzeyde kalan ve bir sur duvarı ile yerleşimden ayrılan yarımada ise antik kentin nekropol sahasıdır. Antik kente ait kült alanı, stadion, tiyatro gibi kamu yapıları ortada bulunan yarımada'nın üzerindedir (Şahin ve Özbey, 2019, s. 1-2; Şahin vd., 2022, s. 470) (Görsel 1-2).

Tiyatro, Zambak Tepe'nin güneybatı yamacında, stadion ise kuzey eteğindedir. Yarımada'nın doğu yamacında nişli kutsal alanı bulunmaktadır. Kentin koruyucu tanrısı Apollon'a ait temenosun¹ anakaranın yaklaşık 1 km güneyinde yer alan Kız Adası üzerinde olduğu tahmin edilmektedir (Şahin, 2016, s. 1-2) (Görsel 3).



Görsel 2: Apollonia a.R. Kenti Yerleşim Planı, Foto: Aybek ve Öz 2010, s. 321 Çizim 1

¹ Detaylı bilgi için bk. Şahin, 2016, s. 195-197.



Görsel 3: Apollonia a.R. Nekropolü Genel Görünüm

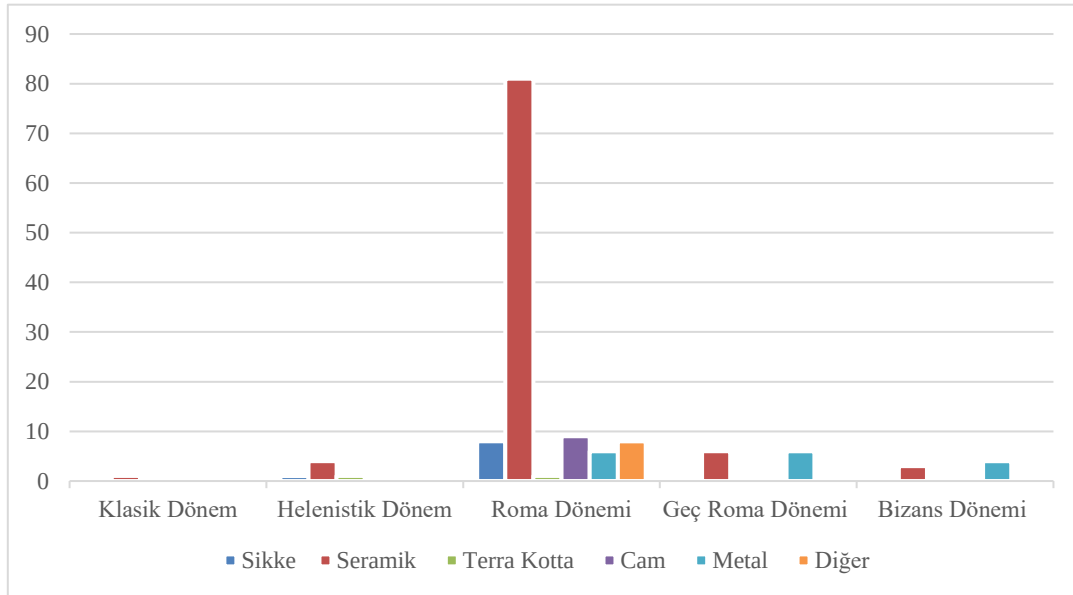


Görsel 4: Apollonia a. R. Nekropolü Sondaj Alanları, Rölöve

1. Alanın Ziyaretçiler İçin Düzenlenmesi:

Mezarların mimari özellikleri ve buluntular ile ilgili daha önce detaylı yayınlar yapıldığından bu makalede, kazısı tamamlanan Nekropol alanını ziyarete uygun hale getirmek için nasıl bir düzenleme yapıldığına odaklanılmıştır (Şahin ve Özbey, 2018; Şahin, 2018; Şahin vd., 2019).

Bilindiği üzere her kazı aynı zamanda tahribat olarak algılansa da günümüzde sıklıkla maruz kaldığımız defineci vandallıkları her zaman bize “doğa boşluk tanımaz” sözünü hatırlatmaktadır. Gerçekten de doğa boşluk tanımıyor ve biz arkeologlar alanlara müdahale etmediğimiz zaman, meydan kısa zamanda zengin olma hayali kuran definecilere kalıyor. Sonuçta onlarda bilinçsiz bir şekilde her türlü arkeolojik alanı tahrip etmeye başlıyor. Gölyazı’da bulunan Apollonia a. R. Antik Kentinin hikâyesinde yukarıda anlattığımız süreci doğrular niteliktedir. Bursa yolu ve Gölyazı yerleşimi arasında kalan nispeten yerleşimden izole ortasından ana yolun geçtiği Nekropol alanı 2016 yılına kadar sıklıkla definecilerin uğrak noktası olmuş ve her fırsatta khamosorion mezarların kapaklarını kırılarak mezarlar hoyratça kazılmıştır. Bu nedenle 2016 yılında Bursa Arkeoloji Müzesi Başkanlığında ve Bursa Uludağ Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Arkeoloji Bölüm Başkanı Prof. Dr. Mustafa Şahin’in Bilimsel danışmanlığında, Bursa Nilüfer Belediyesinin maddi destekleriyle Nekropol alanında kazı çalışmaları başlatılmıştır². 2016 ve 2017 yıllarında aralıksız 12 ay boyunca süren kazılar neticesinde beş farklı sondaj alanında 27 adet mezar açığa çıkartılmıştır (Şahin, 2018; Şahin ve Özbey, 2018; Şahin vd., 2019). Mezarların buluntu gurubuna göre kronolojik spektrumuna bakıldığında Helenistik Dönemden, MS 13. yüzyıla kadar olan geniş bir dönemde kullanım gördüğünü söyleyebiliriz (Grafik 1).



Grafik 1: Buluntuların Kronolojik Dağılımı

² Kurtarma kazıları esnasında 5 farklı sondaj alanında 27 adet mezar kazısı yapılmış ve 8 farklı tip tespit edilmiştir. Bu tipler içerisinde “khamosorion mezar”, “taş sanduka mezar”, “kerpiç sanduka mezar”, “kerpiç çatki mezar”, “kiremit (stroter) çatki mezar”, “basit toprak mezar”, “basit kil sanduka mezar” ve “oda mezar”. Şahin vd., 2019, s. 7. Ayrıntılı bilgi için bk. Şahin, 2018.

Mezarlarda çok farklı mezar hediyesi tespit edilmiş olup yoğunluğu unguentarium³ oluşturmaktadır. Pişmiş toprak ve cam unguentariumun yanı sıra pişmiş toprak figürin, pişmiş toprak ve cam kâse, lagynos⁴, kandil, yağdanlık, strigilis⁵, takı ve süs eşyası, bronz oinochoe⁶, metal veya kemik aletler, sikke ayrıca çok sayıda cam, kemik ve seramik parçası da buluntular arasında yer almaktadır (bk. Tablo 1).

Tablo 1: Apollonia ad Rhyndacum Nekropol Alanı Mezar Buluntuları

Mezar	Buluntu	Dönem
M1	Sikke (1),	-
	Figürin amorf (1)	-
	Boncuklar (3)	-
	Oyun taşı (3)	-
	Mızrak ucu (1)	Bizans Dönemi
	Kolye Apliği (1)	-
	Seramik; Kaseler, tabaklar, çömlek ve pişirme kabı parçaları, amphora parçası, kandiller, boncuklar, sikke, mızrak ucu, kolye apliği, üçgen formlu oyun taşları gibi buluntular vardır.	Mezar hediyeleri MS 1. yüzyılın ortasından 14. yüzyıla kadar çok geniş bir zaman aralığına tarihlenmektedir.
M2	Unguentarium (2)	MS 6-7. yüzyıl
	Kâse parçaları, mutfak kapları, tencere	MS 2-13. yüzyıl
	Sikke (1)	-
M3	Seramik; Skyphos parçaları, amphora kulbu, pişmiş toprak kâse ve tabak parçaları	MS 1. - 2. yüzyıl
M4	Kemer Tokası (1)	MS 6-7. yüzyıl
	Seramik, ekhinus kase,	MÖ 4.- 3.
SIV-1	Sikke (3)	MS 28-29. I. Constantinus (MS 330-335)
		-
	Çingirak (1)	Geç Roma İmparatorluk Dönemi
	Situlus (1)	Geç Roma İmparatorluk-Erken Bizans Dönemi
	Cam boncuk (2)	-
	Seramik; Unguentarium, Helenistik kâse, lagynos, kaseler, tabaklar, pişirme kapları, amphoralar, kandiller, amphora ve pişirme kabı	Helenistik Dönem MS 2. yüzyıl ilk çeyreği.
M5a	Sikke (2)	-
	Unguentarium (2)	MÖ 50 - MS 50, MS 2. yüzyıl
	Lagynos (1)	MS 1. yüzyıl.
	Kandil (1)	-
	Cam şişe (3)	-
	Bronz yüzük (1)	MS 2. yüzyıl
	Bronz yağdanlık (1)	-

³ İçerisinde koku, yağ, ilaç vb. ürünlerin saklandığı, mezar hediyeleri arasında sıkça görülen ve gözyaşı şişeleri olarak da bilinen küçük boyutlu bir kap tipi. Delemen ve Çokay-Kepçe, 2009, s. 28.

⁴ Basık gövdeli, ince ve uzun boyunlu, tek kulplu servis testisi. Delemen ve Çokay-Kepçe, 2009, s. 15.

⁵ Antik Çağ'da atletlerin antrenman veya yarıştan önce vücutlarına sürdükleri yağı temizlemek için kullandıkları bir tür alet. Tekçam, 2022, s. 212.

⁶ Sıvı maddelerin taşınmasında kullanılan yonca veya düz ağızlı kap türü. Tekçam, 2022, s. 155.

	Strigilis (2)	MS 1. yüzyıl
	Kemer Tokası (1)	MS 4-5. yüzyıl.
	Menteşe parçası (1)	-
	Unguentarium (7)	MS 50-100 MS 1. yüzyıl MS 1. yüzyılın ikinci yarısı.
	Kandil	-
M5b	Cam Unguentarium (2)	MS 1. yüzyıl
	Cam Kase (1)	-
	Metal yonca ağızlı oinochoe (1)	MÖ 25-MS 25
	Strigilis (1)	MS erken 1. yüzyıl
	Bronz süzgeçli kaşık (1)	-
	Unguentarium (4)	MÖ 50 – MS 100 arası. MS 1. yüzyılın ikinci yarısı.
M5c	Lagynos (1)	MS 1. yüzyıl.
	Oinochoe (1)	-
	Cam Unguentarium (2)	MS 1. yüzyıl.
	Strigilis (1)	MS 1. yüzyıl.
	Unguentarium (13)	MÖ 1. yüzyıl sonları ile MS 1. yüzyıl başı. MS 50-100
	Cup kantharos (1)	MS 1-2. yüzyıllar.
M5d	Kemik Kaşık (1)	MS 1.-2. yüzyıl.
	Cam Unguentarium (3)	-
	Lagynos (1)	MS 1. yüzyıl.
	Bronz sonda kaşığı (1)	MS 2. yüzyıl.
	Mermer palet (1)	-
	Figürin (2)	-
M6	Unguentarium (1)	MS 1. yüzyıl ortaları
	Lagynos (1)	MÖ 1. yüzyıl
	Cam Kâse (1)	MS 1. yüzyılın ilk yarısı
	Gümüş Küpe (1)	-
M7	Unguentarium (5)	MS 1. yüzyıl.
M8	Unguentarium (2)	MS 1. yüzyıl ortaları.
	Lagynos (1)	MS 1. yüzyıl.
M9a	Sikke (1)	MÖ 62-59.
	Seramik; Kase (3)	-
	Unguentarium (1)	MÖ 50 - MS 50 arası
	Lagynos (2)	MS 1. yüzyıl.
M9b	Seramik; skyphos (1), kandil (1)	-
	Cam, Unguentarium (1)	MS 1. yüzyıl.
	Strigilis (1)	MS 1. yüzyıl.
	Kemik kaşık (1)	MÖ 2-1. yüzyıl.
M22	Unguentarium (8)	MS 1. yüzyıl – MS 2. yüzyıl
	Kandil (1)	MS 1. yüzyılın ilk yarısı.
	Cam unguentarium (5)	MS 1. yüzyıl.
	Cam Kâse (1)	MS 1. yüzyıl.

	Diadem (altın) (1)	-
	Bronz yüzük (4)	MS 2. yüzyıl.
	Bronz zil (3)	Geç Roma İmparatorluk Dönemi
	Bronz ok ucu (1)	-
	Bronz çivi (2)	Roma Dönemi
	Cam boncuk (1)	-
	Kemik boncuk (1)	Roma Dönemi
	Oyun pulu (1)	MS 2. yüzyıl.
	Kemik yüzük (1)	-
	Topuz başlı saç iğnesi (1)	MS 1.-2. yüzyıllar
SV-1	Sikke (4)	MÖ 48-47
	Bronz Küpe (1)	-
M10	Sikke (3)	
	Seramik; unguentarium, kase, amphora kulp, kandil	MÖ erken 1. yüzyıl.
	Bronz çan	MS 2. yüzyıl başları
M11	Unguentarium (1)	MÖ 250-170.
	Kandil (1)	MÖ geç 1. yüzyıl.
M12	Kadın figürini (1)	MÖ 2. yüzyıl (?).
	Unguentarium (6)	MS 1. yüzyıl.
M13	Sikke (1)	MS 1. yüzyıl sonları-MS 2. yüzyılın ilk yarısı.
	Unguentarium (2)	MS 1. yüzyıl sonları-MS 2. yüzyılın ilk yarısı.
	Unguentarium cam (1)	-
	Burma küpe (altın)	-
M14	Unguentarium (1)	MS 50-100.
M15	Hermes Hermes figürini (2)	MÖ 1. yüzyıl
	At üzerinde heros (?) (2)	-
	Tanımlanamayan figürin (1)	-
	Kadın figürini-kemik(2)	-
	Unguentarium (2)	MÖ 1. yüzyıl-MS 1. yüzyıl başı.
	Kandil (1)	-
M16	Unguentarium (1)	MÖ 50-100
	Kandil (1)	-
M17	-	-
M17a	-	-
M17b	Unguentarium (2)	MÖ 1. yüzyıl sonları.
	Kandil (1)	MÖ 1. yüzyılın sonu - MS 1. yüzyılın başı.
M18	-	-
M19	Figürin parçaları (2)	-
	Unguentarium (3)	MÖ 50-100 MS 2. yüzyıl.
	Pişmiş toprak, Kâse (2)	MS 1. yüzyılın ilk yarısı. -
	Kantharos (1)	MS. 1. yüzyılın ikinci yarısı.
	Kandil (1)	MS 1. yüzyılın ilk yarısı.
	Uzun saplı kemik kaşık (1)	MS 1. – 2. yüzyıllar.

M20	Unguentarium (2)	MS 50-100
	Kase (?)	-
	Lagynos (1)	-
	Kandil (1)	MS 1. yüzyıl.
M21	-	-

Kazı çalışmalarını takip eden süreçte, ilk olarak define kazılarının yoğun olduğu 1307 numaralı parselin içinde kalan yaklaşık 2,5 hektarlık bir alanın çevresi koruma çiti ile çevrilmiştir⁷ (Görsel 5).



Görsel 5: Nekropol Alanının Çitle Çevrilmesi

Kazı çalışmaları ve nekropolün tel örgü ile çevrilmesinin ardından alanın arkeopark / nekropark olarak düzenlenmesi planlanmış ve Arkeoteknik Şirketi tarafından Bursa Nilüfer Belediyesinin sponsorluğunda alan düzenleme projesi başlatılmıştır. Burada amaç, nekropol alanında bulunan buluntuların mevcut durumu ve mezar mimarisiyse bütünsel olarak sergilenmesi olmuştur 01/12/2020 tarihinde Bursa Kültür Varlıklarını Koruma Bölge Kurulu'nun izni ile nekropol alanında koruma ve çevre düzenlemesi çalışmalarına başlanmıştır. Öncelikle çok hassas oldukları için kerpiçten ya da pişmiş topraktan yapılmış olan mezarlar için koruma önlemleri alınmış, çelik karkas destekli koruma çatıları ile iki alanın üzeri kapatılmıştır (Görsel 6-7).

⁷ Bu taşınmaz 09.08.2023 tarihli ifraz işlemi (Tsm) ile pasife alınmıştır.



Görsel 6: Nekropol Alanından Genel Görünüm



Görsel 7: Nekropol Alanından Genel Görünüm



Görsel 8: Nekropol Alanından Görünüm

Bu koruma alanının dışında kalan, ana kayaya oyulmuş khamosorion tipi mezarlar ise metal bir çerçeve üzerine mezarların hava almasına imkân verecek açıklıklar bırakılarak cam ile örtülmüştür (Görsel 9-10).



Görsel 9: Khamosorion Tipi Mezarlar



Görsel 10: Khamosorion Tipi Mezarlar

İki grup mezar alanı üzerine çelik iki üst örtü yapılmış, mezarların birbiriyle bağlantısını sağlayan bir yürüyüş yolu oluşturulmuştur. Mezarların üzerinin kapatılması sayesinde kerpiç ve pişmiş toprak mezarların doğa şartlarından etkilenerek bozulmaları minimuma indirilmiştir. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Kültür Varlıklarını Koruma ve Onarım Bölümü Öğretim Üyesi Murat Cura başkanlığında bir ekip tarafından, 2021 yılında alan düzenlemesi projesine eş zamanlı olarak mezarlarda restorasyon ve konservasyon çalışmaları da yapılmıştır (Cura, 2023, s. 225). Kazılarda gün yüzüne çıkarılan mezarların bir bölümü, doğal taştan oyulmuş olup bazı kısımları tuğla ve taş örgüyle tamamlanmıştır. Lahit mezarların yanı sıra kerpiç malzemeden yapılan mezarlar da mevcuttur. Kerpiç mezarların en büyüğü 250 x 90 cm boyutlarındadır (Şahin ve Özbey, 2018, s. 117; Ercan, 2020, s. 14⁸). Toplamda 16 adet olan kerpiç mezarlar öncelikle kazı sonrası playwood ile yanları ve üzeri kapatılarak koruma altına alınmış, daha sonraki üst örtü ve sağlamlaştırma çalışmaları ile de mezarlardaki tahribat en aza indirilmiştir (Şahin, vd., 2019, s. 35).

Koruma çalışmaları dışında alanda mezarların konumuna uygun olarak yürüyüş yolları ve seyir terasları tasarlanmıştır (Görsel 11-12).



Görsel 11: Yürüyüş Yolları



Görsel 12: Yürüyüş Yolları

Yürüyüş zemini 1,35 cm genişliğinde korten bir çerçeveden yapılmış daha sonra içleri sırasıyla jeotekstil ve çakıl taşı dökülerek basit ancak alanın topografyasına uygun hale

⁸ Apollonia ad Rhyndacum nekropolü kerpiç mezarları ile ilgili detaylı bilgi için bk. Ercan, 2020.

getirilmiştir. Yol kenarlarına yer yer banklar yerleştirilerek ziyaretçilerin kimi zaman alanı içselleştirmelerine, detaylı incelemelerine ve dinlenmelerine imkân sağlanmıştır (Görsel 13).



Görsel 13: Bilgilendirme Levhaları

Bu rotanın başlangıcından itibaren yürüyüş yolları, mezarların kazı başlangıcındaki hallerini ve kazılarda bulunan buluntu detaylarını gösteren bilgilendirme levhalarıyla desteklenmiştir (Görsel 14-16). Ayrıca bölgede bulunan endemik bitkiler hakkında detaylı bir bilgilendirme tabelası da yaptırılmıştır (Görsel 17).



Görsel 14: Bilgilendirme Levhaları



Görsel 15: Bilgilendirme Levhaları Genel Görünüm



Görsel 16: Bilgilendirme Levhaları



Görsel 17: Bilgilendirme Levhaları Detay

Mezarların bilgilendirme levhaları Türkçe ve İngilizce olmak üzere iki dilde yazılmıştır. Bilgiler içinde mezarın kazı öncesi durumu, kazı sonrası buluntuların pozisyonuna göre fotoğrafı ve çizimi, ayrıca buluntuların temizlenmiş fotoğrafları ile tarihlendirme detaylarına yer verilmiştir (Görsel 18-20).



Görsel 18: Bilgilendirme Levhaları Detay



Görsel 19: Bilgilendirme Levhaları Detay



Görsel 20: Bilgilendirme Levhaları Detay

2023 yılında Türk Tarih Kurumunun proje desteği⁹ ile özellikle alanda birincil kremasyon¹⁰ mezarların sokak hayvanları tarafından tahrip edilmeye başladığının tespiti neticesinde, üst örtüsü olan grup mezarların etrafı ağ sistemi ile tamamen çevrilerek dış etkilere kapalı bir hale getirilmiştir (Görsel 21-23).



Görsel 21: Nekropol Alanı Ağ Sistemi



Görsel 22: Nekropol Alanı Ağ Sistemi Detay

⁹ Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu Başkanlığı'na 2023 yılı Nekropol alanı koruma ve onarım çalışmalarına sağladıkları destek için teşekkürlerimizi sunarız.

¹⁰ Kremasyon, çeşitli şekillerde uygulanan bir gömü yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Erken Neolitik Dönem'den beri yaygın olarak kullanılan gömme yöntemlerinden biri, cesedin yakılmasıdır bu işlem kremasyon olarak isimlendirilir. O. Hançerlioğlu, bu yakma işleminin sebebinin ateşin kötülükleri yatıştırıcı ve sağlık ile canlılık verici özellikleri nedeniyle kullanıldığını ifade etmektedir. Hançerlioğlu, 1975, s. 76.

G. Thompson ise ateşin arındırıcı etkisiyle ölümden sonra yeni bir hayata geçiş inancının, ölülerin yakılmasında etkili olduğunu belirtir. Thomson, 1985, s. 265. Kremasyon işlemi genellikle daire ya da dikdörtgen şeklinde kazılmış bir çukurda nekropollerin belirli alanında gerçekleştirilmektedir. Daha sonra ise cesedin külleri ve kemikleri toplanarak urneye konulmuş ya da kremasyonun üstü küçük bir tümsekle kapatılarak, kemikler ve küller, yakılan mezar hediyeleriyle birlikte yakma alanında bırakılmıştır. Hürmüzlü, 2008, s. 9. Ancak Apollonia a.R. Nekropolünde yerinde yani birincil kremasyon olarak tanımladığımız farklı bir uygulama mevcuttur. Kazılarda elde edilen yoğun miktarda mih ve yanık verilerinden anlaşıldığı kadarıyla, ölü beden defnedilen mezar içinde ahşap bir platform üzerine yatırıldıktan sonra yakma işlemine maruz bırakılmıştır. Şahin, 2018, s. 2798.



Görsel 23: Nekropol Alanı Ağ Sistemi Detay

Ağ sistemi sayesinde daha korunaklı hale gelen mezarlardan iki mezar seçilerek, ölü gömme geleneklerinin daha iyi anlaşılmasını sağlamak için polyester iskeletler yerleştirilmiştir. Kazılarda elde edilen buluntular doğrultusunda mezar hediyesi olarak kullanılan kap formlarının imitasyonları yapılarak ilgili mezarlara yerleştirilmiştir¹¹. Buradaki amaç kontekst buluntunun bütünsel olarak ziyaretçiye sunulması ve antik dönem ölü gömme geleneklerinin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır.

Kazılarda bulunan orijinal buluntuların açık havada / kazı alanında sergilenmesi güvenli ve uygun değildir. Bununla birlikte küçük buluntuların ait olduğu mimari dışında müzelerde sergilenmesi konunun ve kontekst buluntunun tam olarak algılanmasına müsaade etmez. Bunun için kimi zaman müzelerde arkeolojik alanların canlandırması yapılarak eserler orada sergilenmek istenir. Burada ise tersi bir durum söz konusu olmuş nekropol alanında bulunan küçük eserlerin imitasyonunu kullanmak suretiyle orijinal yerlerinde sergilenmesi planlanmıştır. Ayrıca sikkeler bulunan mezarlarda sikkeler iskeletlerin ağzına yerleştirilerek pagan inancındaki öteki dünya algısı vurgulanmaya çalışılmıştır¹². Her iki uygulamada da amaç ziyaretçiye bütünsel veri sağlamak ve buluntuların ait olduğu mimariyle birlikte daha iyi anlaşılması çabasıdır (Görsel 24-26).

¹¹ Ölen kişinin sahip olduğu ve öteki dünyada da kullanacağına inanılarak mezarlara takılar, kaplar, aletler ve silahlar gibi çeşitli eşyalar bırakıldığı gözlemlenmektedir. Howatson, 2013, s. 176. Ayrıca, mezarlarda veya mezarlık alanlarında ölü gömme törenleriyle ilişkili olabilecek çeşitli kapların yanı sıra küçük veya büyük baş hayvan kemiklerine de rastlanmaktadır. Akyurt, 1998, s. 6. Mezar hediyeleri ölümlerin tüm gereksinimlerini karşılayacak biçimde tamamlarken, ölümlerin kişisel eşyalarıyla görüntü tamamen evleşmektedir. Mezar sahibi evde olduğu gibidir. Mezar düzeni ve buluntular ailenin sosyal sınıfı, dönemi ve kültürüne ilişkin izler verirken, kişisel eşyalar da sahiplerinin cinsiyetlerinden meslek ve özelliklerine kadar bilgiyi içermektedir. Bu eşyalar ölünün yaşarken kullandığı eşyalardan oluşmaktadır. Mezar sahibinin yanında ve üstünde bulunmaktadır. Örneğin mezarda yaba ve saban ele geçmesi mezar sahibinin tarımla uğraştığı, olta ucu bulunması balıkçılıkla ve tıp aletleri tespit edilmesi ise hekim mezarı olduğu hakkında bilgiler vermektedir. Çevik, 2000, s. 79. Ayrıca çeşitli tiplerde seramikler (unguentarium, lagynos, kâse vb.) dışında ölen kişinin kim olduğuna bağlı olarak strigilis, ayna veya oyuncaklar da mezar hediyeleri arasında yer almaktadır. Hürmüzlü, 2008, s. 38. Detaylı bilgi için bkz. Kurtz ve Boardman, 1971, s. 100-101.

¹² Yeraltı ülkesinde Akheron ırmağını geçiren sandalcı Kharon'a versinler diye ölümlerin ağzına bir metelik (obolos) sıkıştırma ya da bu yolculuk için yanlarına lamba ile ayakkabı koyma geleneğine her yerde uyulmazdı. Erhat, 1972, s.221; Grimal, 2012, s. 369.



Görsel 24: Sergi Örneği Genel



Görsel 25: Sergi Örneği Genel



Görsel 26: Sergi Örneği Detay

Apollonia a.R. nekropolünde bulunan kondisyonu iyi durumdaki bir grup eser bugün Bursa Arkeoloji Müzesi'nin hemen girişinde yer alan bir vitrinde sergilenmektedir. Ancak mimarisinden kopuk bir şekilde sadece eser odaklı bir sergi kontekst bütünlüğü olmadığından maalesef çok anlam ifade etmemektedir (Görsel 27-31).



Görsel 27: Bursa Arkeoloji Müzesi Gölyazı a.R. Nekropolü Sergisi



Görsel 28: Bursa Arkeoloji Müzesi Gölyazı a.R. Nekropolü Sergisi Detay



Görsel 29: Bursa Arkeoloji Müzesi Gölyazı a.R. Nekropolü Sergisi Detay



Görsel 30: Bursa Arkeoloji Müzesi Gölyazı a.R. Nekropolü Sergisi Detay



Görsel 31: Bursa Arkeoloji Müzesi Gölyazı a.R. Nekropolü Sergisi Detay

Kazı dönemi boyunca cumartesi ve pazar günleri “halk günleri”¹³ kapsamında rehber eşliğinde ziyaretçilere bilgilendirme yapılarak onlardan geri bildirimler alınmaktadır (Görsel 32-34).

¹³ 15.08.2024 tarih ve 5532314 sayılı Kültür ve Tabiat Varlıklarıyla İlgili Yapılacak Yüzey Araştırması, Sondaj ve Kazı Çalışmalarının Yürütülmesi Hakkında Yönerge’nin **ee maddesinde belirtildiği üzere**; “Kazı başkanları tarafından her çalışma sezonunda en az bir kez yerel halkın kültürel mirasın korunmasına ilişkin olarak bilinçlendirilmesi amacıyla, ilgili İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü koordinasyonunda ve ilgili Müze Müdürlüğü ve Bakanlık Yetkili Uzmanı / Temsilcisi’nin bilgisi dâhilinde bilgilendirme etkinlikleri” kapsamında yapılan bilgilendirme.

Apollonia ad Rhyndacum Antik Kenti Nekropol alanında 17 Ağustos-12 Kasım tarihleri arasında hafta sonları 09:00-18:00 (12:00-13:00 arası hariç) saatleri arasında bilgilendirilme gezisi gerçekleştirilmiştir. 17 Ağustos-29 Eylül tarihleri arasında 106 kişi ziyaret etmiştir. Gelen ziyaretçiler arasında aileler, gençler ve orta yaşta kişiler yer almaktadır. Ziyaretçilerimiz oldukça ilgili ve entelektüel seviyeleri yüksek bireylerdir. Bir arkeolog eşliğinde nekropolü ziyaret eden turistler, kimi zaman alandaki bilgilendirme levhalarına odaklanarak detaylı bilgiler edinmeye çalışmışlardır. Kısa kültür gezisi sonucunda ziyaretçiler, antik kentteki diğer kalıntılara da daha ilgili yaklaşmışlardır.



Görsel 32: Ziyaretçiler



Görsel 33: Ziyaretçiler



Görsel 34: Ziyaretçiler

Kısaltmalar

çev.: Çeviren

s.: Sayfa

AST: Araştırma Sonuçları Toplantısı

Kaynaklar

- Akyurt, İ. M. (1998). *M.Ö. 2 .Binde Anadolu'da ölü gömme adetleri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Cura, M. (2023). Apollonia ad Ryndacum Antik Kenti Nekropolis alanı restorasyon ve konservasyon çalışmaları, 36. AST, 42. *Uluslararası Kazı, Araştırma ve Arkeometri Sempozyumu*, s. 225-236.
- Çevik, N. (2000). *Urartu kaya mezarları ve ölü gömme gelenekleri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Delemen, İ. ve Çokay Kepçe, S. (2009). *Yunan ve Roma kap formları sözlüğü*. İstanbul: Türk Eskiçağ Bilimleri Enstitüsü.
- Ercan, O. (2020). *Apollonia ad Rhyndacum Nekropolü kerpiç mezarları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erhat, A. (1972). *Mitoloji sözlüğü*. İstanbul: Remzi.
- Grimal, P. (2012). *Mitoloji sözlüğü Yunan ve Roma*. İstanbul: Kabalcı.
- Hançerlioğlu, O. (1975). *İnanç sözlüğü: dinler-mezhepler-tarikatlar-efsaneler*. İstanbul: Remzi.
- Howatson, M.C. (2013). *Oxford antikçağ sözlüğü*. İstanbul: Kitap.
- Hürmüzlü, B. (2008). *Eski Yunan'da ölü gömme gelenekleri*. İstanbul: Türk Eskiçağ Bilimleri Enstitüsü.
- Kurtz D. C. ve Boardman, J. (1971). *Greek Burial Custom (Aspects of Greek and Roman Life.)*. Ithaca: Cornell University.
- Şahin, M. (2016). *Bursa ve ilçeleri arkeolojik kültür envanteri II*, Nilüfer İlçesi I. Bursa: Nilüfer Belediyesi.
- Şahin, M. (2018). Apollonia Nekropolü kurtarma kazıları 2016-2017 mezar tipleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2788-2812. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/42447/511252>
- Şahin, M. ve Özbey, A. S. (2018). *Nekropol kazıları 2016-2017, Apollonia a.R. Araştırmaları I*. Bursa: Nilüfer Belediyesi.
- Şahin, M., Özkılınç, G., Özbey, A. S., (2019). *Apollonia ad Rhyndacum kazı rehberi*. M. Şahin, G. Özkılınç, A. S. Özbey (Ed.), Bursa: Nilüfer Belediyesi.
- Şahin, M. ve Özbey, A. S. (2019). *Nekropol ve peyzaj uygulamalar, yaklaşımlar ve öneriler, Apollonia a.R. Araştırmaları II*. M. Şahin, G. Özkılınç, A.S. Özbey (Ed.). Bursa: Nilüfer Belediyesi Yayınları.
- Şahin, M., Şahin, D., Gülsefa G., (2022). Apollonia ad Ryndacum Antik Kenti ve 2021 Yılı Tiyatro Kazıları Ön Raporu. 2022. In *Balıkesir Arkeoloji Buluşmaları 2021-Mysia ve Çevre Kültürleri 2021 Bildiriler Kitabı*, 579-602. İstanbul: Ege.
- Tekçam, T. (2022). *Arkeoloji Sözlüğü*. İstanbul: Alfa.

Thomson, G. (1985). *Eski Yunan toplumu üzerine incelemeler tarih öncesi Ege II.* (C. Üster Çev.). İstanbul: Payel.

Extended Abstract

The Ancient City of Apollonia a.R., located in Gölyazı Neighborhood, Nilüfer District, Bursa Province, has a large necropolis area at the entrance of the city, popularly known as the non-Muslim cemetery. Excavations in the necropolis were carried out in 2016 and 2017 in cooperation with the Bursa Archaeological Museum and Bursa Uludağ University. As a result of the excavations in the graves, most of which were destroyed by treasure hunters, 27 graves were fully uncovered.

The city of Apollonia is located on three peninsulas lined up one after the other. The extreme part becomes an island during the periods when the waters rise in the lake. While the passage to the island was once provided by a wooden bridge, today a concrete bridge is used. The most secure part of the city is the most secure part of the city. A city wall, which is thought to have been built in the Late Antique Period, surrounds the section, which can also be called the acropolis. The peninsula in the centre is one of the main settlement areas of the ancient city. According to the data obtained, the settlement extends along the western slope of Zambak Tepe, which divides the peninsula into two. The northernmost peninsula, separated from the settlement by a city wall, is the necropolis area of the ancient city. Public buildings such as the cult area, stadion and theatre belonging to the ancient city are on the peninsula in the middle.

The subject of the study is the arrangements made to open the partially excavated Necropolis area to the public. Among the works carried out; the upper covers over the graves, conservation works, the arrangement of a suitable promenade for the visit and the grave gifts representing the belief in the other world in the ancient period. In addition, in order to emphasise the historical and cultural importance of the site, information activities carried out during the excavation periods were included.

It is thought that these practices are important steps towards both protecting the site and raising public awareness of historical and cultural heritage.

Since the architectural features of the tombs and the finds have already been published in detail, this article focuses on how the excavated necropolis area was organised in order to make it suitable for visitors.

Following the excavations, a protective fence was erected around an area of approximately 2.5 hectares within the parcel 1307 where the treasure excavations were intensive.

Following the excavations and the fencing of the necropolis, the area was planned to be organised as an archaeopark/necropark, and a project was initiated by Arkeoteknik Company under the sponsorship of Bursa Nilüfer Municipality. The aim here was to exhibit the current state of the finds found in the necropolis area and the grave architecture in a holistic manner. On 01/12/2020, with the permission of the Bursa Regional Council for the Protection of Cultural Assets, protection and landscaping works were started in the necropolis area. First of all, protection measures were taken for the tombs made of mudbrick or terracotta because they are very sensitive, and two areas were covered with steel frame supported protection roofs.

The khamosorion type graves carved into the bedrock, which are outside this protection area, were covered with glass on a metal frame, leaving openings to allow the graves to breathe.

Two steel top covers were built over the two groups of graves and a walkway was created to connect the graves with each other. By covering the graves, the deterioration of mudbrick and terracotta graves by being affected by natural conditions was minimised. In 2021, restoration and conservation works were carried out on the tombs by a team led by Murat Cura, Lecturer at Ankara Hacı Bayram Veli University, Faculty of Fine Arts, Department of Conservation and Repair of Cultural Assets. Some of the graves unearthed during the excavations were carved from natural stone and some parts were completed with brick and stone masonry. In addition to the sarcophagus tombs, there are also tombs made of mudbrick material. The largest of the mudbrick graves measures 250 x 90 cm. The mudbrick graves, of which there are 16 in total, were firstly protected by covering their sides and top with plywood after the excavation, and the destruction of the graves was minimised with the subsequent covering and consolidation works.

Apart from the conservation works, walkways and viewing terraces were designed in accordance with the location of the graves.

The walking ground was made of a 1.35 cm wide corten frame, then geotextile and pebble stones were poured respectively, making it simple but suitable for the topography of the area. Benches were placed on the sides of the paths to allow visitors to internalise the area, examine it in detail and rest.

From the beginning of this route, the walking paths are supported by information signs showing the state of the graves at the beginning of the excavations and the details of the finds found during the excavations. In addition, a detailed information sign was also made about the endemic plants found in the region.

The information signs of the tombs are written in two languages, Turkish and English. The information includes the pre-excavation condition of the grave, post-excavation photographs and drawings according to the position of the finds, as well as cleaned photographs of the finds and dating details.

Two graves were selected from the graves, which became more protected thanks to the net system, and polyester skeletons were placed in order to provide a better understanding of the burial traditions. In line with the finds obtained during the excavations, imitations of the vessel forms used as grave gifts were made and placed in the relevant graves. The aim here is to present the contextual artefacts to the visitor in a holistic way and to provide a better understanding of ancient burial customs.