

# 21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM EĞİTİM BİLİMLERİ VE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

EDUCATION AND SOCIETY IN THE 21<sup>st</sup> CENTURY  
THE JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES AND SOCIAL RESEARCHES

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi  
Uluslararası Hakemli Süreli Yayındır.  
Nisan 15, Ağustos 15 ve Aralık 15 olmak üzere yılda üç kez yayınlanır.

21. Century, Journal of Education and Community Education Science and Social Researches  
International Peer-review published.  
April 15, August 15 and December 15 to be published three times a year.

“Dergimizde yayınlanan yazılar yazarının görüşlerini yansıtmaktadır. Makalelerde yer alan görüşler Türk Eğitim-Sen’in resmi görüşünü ifade etmemektedir.”

“Reflects the views of the author of articles published in our journal. The opinions expressed in the articles do not express the official views of the Turkish Education Union.”

e-ISSN: 2980-289X / ISSN: 2147-0928



www.asosindex.com



dergipark.ulakbim.gov.tr/egitimvetoplum



Scope Database  
Journal indexing & Citation Analysis

“21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi Akademia Sosyal Bilimler İndeksi Tarafından Taranmaktadır.”

21. Century, Journal of Educational Science and Social Studies Education and Society indexed  
in akademia Social Sciences Index

KURULUŞ / ESTABLISHMENT

2012

**TÜRKİYE EĞİTİM, ÖĞRETİM VE BİLİM HİZMETLERİ KOLU**  
**KAMU ÇALIŞANLARI SENDİKASI (TÜRK EĞİTİM-SEN)**  
**ADINA SAHİBİ / JOURNAL OWNER**  
Talip GEYLAN

**SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ**  
**RESPONSIBLE EDITOR**  
Cengiz KOCAKAPLAN

**EDİTÖR / EDITOR**  
Prof. Dr. Yılmaz YEŞİL (Gazi Üniversitesi)

**DİL EDİTÖRÜ / LANGUAGE EDITOR**  
Doç. Dr. Latif İLTAR (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

**EDİTÖR KURULU / EDITORIAL BOARD**  
Prof. Dr. Nimetullah HAFIZ ( Piriştine Üniversitesi, Kosova )  
Prof. Dr. Elman NAŞİROV ( Devlet İdarecilik Akademisi Rektörü, Azerbaycan )  
Prof. Dr. Kulyash KAİMULDİNOVA ( Kazak Ulusal Üniversitesi, Kazakistan )  
Dr. Neriman HASAN ( Ovidius Üniversitesi, Romanya )  
Prof.. Dr. Abduvap ZULPUYEV ( Kırgızistan )

**İNGİLİZCE DİL EDİTÖRÜ / ENGLISH LANGUAGE EDITOR**  
Prof. Dr. Onur KÖKSAL

**KAPAK VE SAYFA TASARIM / COVER AND PAGE DESIGN**  
Altuğ Ajans Fatih Taha AKALAN

*21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi'nde yayımlanan makaleler yayımcının yazılı izni olmadan tamamı veya bir kısmı herhangi bir yolla çoğaltılamaz. Yazıların fikri sorumluluğu ve imla tercihi yazarlarına aittir. Başka kaynaklardan alınmış tablo, resim ve benzerlerinin yazılarda kullanım sorumluluğu yazara aittir.*

“21. Century, Journal of Education and Society Education Science and Social Researches articles published in whole or in part without the written consent of the publisher of any be reproduced. The idea of Scripture belongs to the author's responsibility and choice of spelling. other taken from sources tables, figures, and similar writings the author's responsibility belongs.”

YAYIN TARİHİ 15 Aralık 2024 / DATE OF PUBLICATION 15 December 2024

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri  
Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi

Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri  
Kolu Kamu Çalışanları Sendikası  
Talatpaşa Bulvarı No:160/6 Cebeci-ANKARA  
TEL: 0 312 424 09 60  
www.egitimvetoplum.org  
www.egitimvetoplum.com  
www.egitimvetoplum.net  
egitimvetoplum@turkegitimsen.org.tr

21. Century, Journal of Education and  
Community Education Science and Social Studies

Turkish Education and Science Workers  
Trade Union  
Talatpaşa Avenue No:160/6 Cebeci-ANKARA  
TEL: 0312 424 09 60  
www.egitimvetoplum.org  
www.egitimvetoplum.com  
www.egitimvetoplum.net  
egitimvetoplum@turkegitimsen.org.tr

**Basım Yeri**

Dinçler Matbaacılık San. Tic. Ltd. Şti.  
Adres: Bayındır 1 Sk. 6/12 Adilhan İş Mrkz. Kızılay / ANKARA  
e-mail: info@dinclermatbaacilik.com

## YAYIN DANIŞMA KURULU / PUBLICATION BOARD OF OVERSEERS

- Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL  
(Başkent Üniversitesi)
- Prof. Dr. Aleksander KADİRBAVEV  
(Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Ali AKYILDIZ  
(İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ali YAKICI  
(Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Alikram ABDULLAYEV  
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)
- Prof. Dr. Arzu TERZİ  
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Bayram BAYRAKTAR  
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. Bernt BRENDEMEON  
(Norveç)
- Prof. Dr. Cemal YILDIZ  
(Türk Alman Üniversitesi)
- Prof. Dr. Cengiz HAKOV  
(Bulgaristan)
- Prof. Dr. Dursun YILDIRIM  
(Hacettepe Üniversitesi)
- Prof. Dr. Elfina SİBGATULLİNA  
(Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Erhan AFYONCU  
(Milli Savunma Üniversite)
- Prof. Dr. Fethi GEDİKLİ  
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Fikret TÜRKMEN  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Fuad MEMMEDOV  
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)
- Prof. Dr. Gazi UÇKUN  
(Kocaeli Üniversitesi)
- Prof. Dr. Himmet KONUR  
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. İbrahim GÜLER  
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Kadir ALBAYRAK  
(Çukurova Üniversitesi)
- Prof. Dr. Kemalettin KUZUCU  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. M. Fatih KÖKSAL  
(İstanbul Kültür Üniversitesi)
- Prof. Dr. Maria CİKİA  
(Gürcistan)
- Prof. Dr. Mehmet AKALIN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mehmet ERSAN  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Muammer NURLU  
(Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mustafa DELİCAN  
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Nadim MACİT  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ramazan ÖZEY  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Recep KÖK  
(NiŐantaŐı Üniversitesi)
- Prof. Dr. Roin KAVRELİŞVİLİ  
(Gürcistan)
- Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV  
(Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Sebahat DENİZ  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Sevil SARGIN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Tacida HAFIZ  
(PriŐtine Üniversitesi, PriŐtine / Kosova)
- Prof. Dr. Turan GÖKÇE  
(İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Uwe BLAESİNG  
(Hollanda)
- Prof. Dr. Vahdettin ENGİN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. İbrahim DİLEK  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
- Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ  
(Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Asım YAPICI  
(Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi )
- Prof. Dr. Bekir TATLI  
(Çukurova Üniversitesi)

Prof. Birsen ÇEKEN  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Prof. Dr. Bülent GÜL  
(Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Elman NESİROV  
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)  
Prof. Dr. Gültekin AKENGİN  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Prof. Dr. Gözde YILMAZ  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Fatih Yahya AYAZ  
(Çukurova Üniversitesi)  
Prof. Dr. Erdal ŞAHİN  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV  
(Diller Üniversitesi /Azerbaycan)  
Prof. Dr. Levent ERASLAN  
(Anadolu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet Serhat YILMAZ  
(Kastamonu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mürteza HASANOĞLU  
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)  
Prof. Dr. Nevzat TOPAL  
(Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)  
Doç. Dr. Solmaz GÜZELOVA  
(Devlet İktisat Üniversitesi /Azerbaycan)  
Prof. Dr. Emel POYRAZ  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Emel YILMAZ  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Erdal AKSOY  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
**Prof. Dr. Hanefi BOSTAN**  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. M. Zahit SERARSLAN  
(İstanbul Gelişim Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa BÜLBÜL  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Nermin Özcan ÖZER  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Tülin MALKOÇ  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yalçın SARIKAYA  
(Giresun Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Yalçın YILMAZ  
(Marmara Üniversitesi)

Dr. İrina KAYAN-POKROVSKAYA  
(Ukrayna)  
Dr. Stale KNUDSEN  
(Norveç)  
Prof. Dr. İlhan ADİLOĞULLARI  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hamdi ONAY  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
Prof. Dr. Bülent Nuri KILAVUZ  
(Bursa Uludağ Üniversitesi)  
Prof. Dr. EROL OGUR  
(Bursa Uludağ Üniversitesi)  
Prof. Dr. Burhan BALTACI  
(Kastamonu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ali ALBAYRAK  
(Kastamonu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Bilgehan BAYDİL  
(Kastamonu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Kutay OKTAY  
(Kastamonu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Bilgin ÜNAL İBRET  
(Kastamonu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hikmet KORAŞ  
(Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa TALAS  
(Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi)  
Prof. Dr. Emre ÜNAL  
(Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi)  
Prof. Dr. Meryem Nur AYDEDE  
(Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nedim BAKIRCI  
(Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet DALKILIÇ  
(Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi)  
Prof. Dr. Gizem SAYGILI  
(Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ahmet Burhan ÇAKICI  
(Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi)  
Prof. Dr. Haşim AKÇA  
(Çukurova Üniversitesi)  
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
Prof. Dr. Alptekin YAVAŞ  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
Prof. Dr. Şerif KORKMAZ  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

Prof. Dr. Cevdet YILMAZ  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ali SÖNMEZ  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

Prof. Dr. Murat KARATAŞ  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
Prof. Dr. Lütfi ATAY  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

### YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Talip GEYLAN, Haydar URFALI, Seyit Ali KAPLAN, Selahattin DOLGUN,  
Cengiz KOCAKAPLAN, Orhan KÜTÜK, Erhan BAYRAM

### YAYIN HAKEM KURULU / BOARD OF REFEREES

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL  
(Başkent Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ahmet KANLIDERE  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ahmet Fazıl ÖZSOYLU  
(Çukurova Üniversitesi)  
Prof. Dr. Adnan BAKİ  
(Trabzon Üniversitesi)  
Prof. Dr. Aleksander KADİRBAYEV  
(Rusya Federasyonu)  
Prof. Dr. Ali YAKICI  
(Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Alikram ABDULLAYEV  
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azərbaycan)  
Prof. Dr. Alimcan İNAYET  
(Ege Üniversitesi)  
Prof. Dr. Bayram BAYRAKTAR  
(Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Prof. Dr. Bernt BRENDEMEON  
(Norveç)  
Prof. Dr. Cemal YILDIZ  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Cengiz HAKOV  
(Bulgaristan)  
Prof. Dr. Cihangir DOĞAN  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Cüneyt KANAT  
(Ege Üniversitesi)  
Prof. Dr. Dursun YILDIRIM  
(Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Elfina SİBGATULLİNA  
(Rusya Federasyonu)  
Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK  
(Ardahan Üniversitesi)  
Prof. Dr. Erhan AFYONCU  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Fikret TÜRKMEN  
(Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Fuad MEMMEDOV  
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azərbaycan)  
Prof. Dr. F. Hülya AŞÇI  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Gülay ÖĞÜN BEZER  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Gülşen SEYHAN IŞIK  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hasan KASAP  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Prof. Dr. Himmet KONUR  
(Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Prof. Dr. İbrahim GÜLER  
(İstanbul Üniversitesi)  
Prof. Dr. Maria CİKİA  
(Gürcistan)  
Prof. Dr. Mehmet AKALIN  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet ERSAN  
(Ege Üniversitesi)  
Prof. Dr. Meltem CANIKLIOĞLU  
Prof. Dr. Metin EKİCİ  
(Ege Üniversitesi)  
Prof. Dr. Muammer NURLU  
(Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Muammer TEKEOĞLU  
(Çukurova Üniversitesi)  
Prof. Dr. Murat DEMİRKAN  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Murat DOĞANLAR  
(Çukurova Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa DELİCAN  
(İstanbul Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa Sabri KÜÇÜKAŞÇI  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM  
(Dokuz Eylül Üniversitesi)

- Prof. Dr. Muzaffer DOĞAN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Nadim MACİT  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Neslihan OKAKIN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Nesrin SARIAHMETOĞLU  
(Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi)
- Prof. Doç. Dr. Okan YEŞİLOT  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ramazan ÖZEY  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Recep KÖK  
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. Roin KAVRELİŞVİLİ  
(Gürcistan)
- Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV  
(Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Sebahat DENİZ  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Selçuk MÜLAYİM  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Tacida HAFIZ  
(Bosna-Hersek)
- Prof. Dr. Turan GÖKÇE  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Uwe BLAESİNG  
(Hollanda)
- Prof. Dr. Yavuz AKPINAR  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Yıldırım Beyazıt ÖNAL  
(Çukurova Üniversitesi)
- Prof. Dr. Zekeriya KURŞUN  
(Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
- Prof. Dr. Zeki KAYMAZ  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Zeki Salih ZENGİN  
(Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
- Prof. Dr. İbrahim DİLEK  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
- Prof. Dr. Kasım İNCE  
(Pamukkale Üniversitesi)
- Prof. Dr. Yunus BALCI  
(Pamukkale Üniversitesi)
- Prof. Dr. Abdulkadir EMEKSİZ  
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ali BALCI  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ali KIZILET  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ali SATAN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ali YILMAZ  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ali BÜYÜKASLAN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ali Osman ALAKUŞ  
(Dicle Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ayhan GENÇLER  
(Trakya Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ayfer YILMAZ  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
- Prof. Dr. Bahri ATA  
(Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Beyhan KEŞİK  
(Giresun Üniversitesi)
- Prof. Dr. Bilal DUMAN  
(Muğla Üniversitesi)
- Prof. Dr. Birsan ÇEKEN  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
- Prof. Dr. Bülent BAYRAM  
(Kırklareli Üniversitesi)
- Prof. Dr. Bülent GÜL  
(Hacettepe Üniversitesi)
- Prof. Dr. Bülent GÜVEN  
(Trabzon Üniversitesi)
- Prof. Dr. Cemalettin ŞAHİN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Cemil AYDOĞDU  
(Hacettepe Üniversitesi)
- Prof. Dr. Gültekin AKENGİN  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
- Prof. Dr. Gökhan DEMİRCİOĞLU  
(Trabzon Üniversitesi)
- Prof. Dr. Cevdet YAKUPOĞLU  
(Kastamonu Üniversitesi)
- Prof. Dr. Erdal BAY  
(Gaziantep Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ebru ÖZGEN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ferhat AĞIRMAN  
(Pamukkale Üniversitesi)
- Prof. Dr. Hacı Ömer BEYDOĞAN  
(Ahi Evran Üniversitesi)
- Prof. Dr. Hamza AKENGİN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Zeynep GÜREL  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Elman NESİROV  
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)

Prof. Dr. Erdal AKSOY  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Prof. Dr. Fatih SAKALLI  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Doç. Dr. Firdevs CANBAZ YUMUŞAK  
(TOBB ETÜ)

Doç. Dr. Fuat BAYRAM  
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Gözde YILMAZ  
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Hakan AKÇAY  
(Yıldız Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan MERT  
(Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Hilmi BAYRAKTAR  
(Gaziantep Üniversitesi)

Prof. Dr. İsmet TÜRKMEN  
(Gazi Osman Paşa Üniversitesi)

Prof. Dr. Kayhan KURTULDU  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV  
(Diller Üniversitesi /Azerbaycan)

Prof. Dr. Kürşat ÖNCÜL  
(Osmangazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Latif BEYRELİ  
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Lemara S. SELENDİLİ  
(M.V. Frunze Simferopol State University)

Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ  
(Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN  
(Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK  
(Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Muhammet YILMAZ  
(Çukurova Üniversitesi)

Doç. Dr. Mustafa AVCI  
(Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa YILDIZ  
(Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Münir YILDIRIM  
(Çukurova Üniversitesi)

Prof. Dr. Nuran ÖZTÜRK  
(Çukurova Üniversitesi)

Doç. Dr. Murat AŞICI  
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Musa YÜCE  
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM  
(Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Nedim BAKIRCI  
(Niğde Üniversitesi)

Prof. Dr. Orhan KURTOĞLU  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Prof. Dr. Sare ŞENGÜL  
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Sevgi KESKİN  
(Sakarya Üniversitesi)

Prof. Dr. Sibel GÖK  
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Sinan ERTEN  
(Hacettepe Üniversitesi)

Doç. Dr. Solmaz GÜZELOVA  
(Devlet İktisat Üniversitesi /Azerbaycan)

Prof. Dr. Yavuz KARTALLIOĞLU  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Prof. Dr. Erdal ŞAHİN  
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Yusuf CERİT  
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN  
(Çanakkale 18 Mart Üniversitesi)

Prof. Dr. Levent ERASLAN  
(Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Hakkı ÇİFTÇİ  
(Çukurova Üniversitesi)

Prof. Dr. Fehmi Yılmaz  
(İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Prof. Dr. Rifat GÜNALAN  
(İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ  
(Muğla Üniversitesi)

Prof. Dr. Süleyman SOLMAZ  
(Pamukkale Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa ARSLAN  
(Pamukkale Üniversitesi)

Prof. Dr. Yunus KILIÇ  
(Pamukkale Üniversitesi)

Prof. Dr. Turgut TOK  
(Pamukkale Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet Vefa NALBANT  
(Pamukkale Üniversitesi)

Prof. Dr. Nergis BİRAY  
(Pamukkale Üniversitesi)

Prof. Dr. Recep AHISKALI  
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Tahir KODAL  
(Pamukkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Aleksandra GUMENNAYA  
(Kiev –Mogilyansk Akademisi-Ukrayna)

Prof. Dr. Halil TURGUT  
(Sinop Üniversitesi)  
Prof. Dr. Suat ÜNAL  
(Trabzon Üniversitesi)  
Prof. Dr. Şahin BARANOĞLU  
(Adnan Menderes Üniversitesi)  
Prof. Dr. Onur Alp KAYABAŞI  
(Aksaray Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ali Murat KIRIK  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ali TAN  
(Mersin Üniversitesi)  
Prof. Dr. Adem KOÇ  
(Osmanlı Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ayhan DOĞAN  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ahmet ATALAY  
(Artvin Çoruh Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Ayten Can TUNALI  
(Adnan Menderes Üniversitesi)  
Prof. Dr. Atunç OLCAY  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Prof. Dr. Behiye KÖKSEL  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Prof. Dr. Derya ÇELİK  
(Trabzon Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Yiğit ERSOYDAN  
(Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ  
(Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa YORULMAZLAR  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Nermin Özcan ÖZER  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Levent MERCİN  
(Dumlupınar Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Abdülkadir PALABIYIK  
(Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Ali KARACA  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Bahadır Bumin ÖZARSLAN  
(Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ebru ÖZGEN  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Emel POYRAZ  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Emel YILMAZ  
(Marmara Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Ercüment YILDIRIM  
(Sütçü İmam Üniversitesi)  
Prof. Dr. Erman ÖNCÜ  
(Trabzon Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Esra KESKİNKILIÇ  
(Ankara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Nesrin CANBEK MENGİ  
(Mersin Üniversitesi)  
Prof. Dr. F. NEŞE KAPLAN  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Göksel ÖZTÜRK  
(İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi)  
Doç. Dr. Gül TUNCEL  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hakan AKÇA  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
**Prof. Dr. Hanefi BOSTAN**  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Haşim AKÇA  
(Çukurova Üniversitesi)  
Doç. Dr. Hülya ÇELİK  
(Sakarya Üniversitesi)  
Prof. Dr. Faik Özgür KARATAŞ  
(Trabzon Üniversitesi)  
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU  
(Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. İsmail ŞIK  
(Çukurova Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Kürşat DURU  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Kürşat KOÇAK  
(Nevşehir Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet ÖZMENLİ  
(Giresun Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet SOĞUKÖMEROĞULLARI  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Metin YILDIRIM  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa BÜLBÜL  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mustafa GÜLTEKİN  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Murat ÇELİKDEMİR  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Doç. Dr. Veli Savaş YELOK  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mehmet ŞAHİN  
(Çankırı Karatekin Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet PALANCI  
(Trabzon Üniversitesi)



- Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ONUR  
(Giresun Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nedim ALEV  
(Trabzon Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Osman SEZGİN  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Raif KALYONCU  
(Trabzon Üniversitesi)  
Doç. Dr. Sedat BAHADIR  
(Artvin Çoruh Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Turgay SEBZECİOĞLU  
(Mersin Üniversitesi)  
Doç. Dr. Tülin MALKOÇ  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yalçın SARIKAYA  
(Giresun Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yalçın YILMAZ  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU  
(Yıldız Teknik Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yaşar KOP  
(Kafkas Üniversitesi)  
Doç. Dr. Yusuf KESKİN  
(Sakarya Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Zekeriya BAŞARSLAN  
(Marmara Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Ali AHMETBEYOĞLU  
(İstanbul Üniversitesi)  
Prof. Dr. Dinçer KOÇ  
(İstanbul Üniversitesi)  
Prof. Dr. Fatma Nalan TÜRKMEN  
(Marmara Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Mehmet TAŞDEMİR  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Veysel KÜÇÜK  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Volkan YURDADOĞ  
(Çukurova Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yasin GÖKBULUT  
(Gazi Osman Paşa Üniversitesi)  
Doç. Dr. Zeki SEVEROĞLU  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet Ali SARI  
(Pamukkale Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Sait KOFOĞLU  
(İstanbul Teknik Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ÜNÜVAR  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Doç. Dr. Yunus Emre TANSU  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Doç. Dr. Temel KÖSA  
(Trabzon Üniversitesi)
- Prof. Dr. Abdurrahman KEPOĞLU  
(Marmara Üniversitesi)
- Dr. İrina KAYAN-POKROVSKAYA  
(Ukrayna)  
Doç. Dr. M. Enes İŞIKGÖZ  
(Mardin Artuklu Üniversitesi)  
Doç. Dr. Asuman AYPEK ARSLAN  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin DİNÇ  
(Adıyaman Üniversitesi)  
Prof. Dr. Sibel YILMAZ TÜRKMEN  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Stale KNUDSEN  
(Norveç)  
Doç. Dr. Salih Kürşat DOLUNAY  
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)  
Prof. Dr. Taner ALTUN  
(Trabzon Üniversitesi)
- Prof. Dr. Tuba Aydoğdu İSKENDEROĞLU  
(Trabzon Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ömer Zafer GÜVEN  
(Dumlupınar Üniversitesi)  
Prof. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Doç. Dr. Murat ÖZCAN  
(Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Doç. Dr. Muvaffak EFLATUN  
(Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL  
(Akdeniz Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Rabia Gökçen KAYABAŞI  
(Aksaray Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ali Osman AKALAN  
Dr. Sinan DEMİRTÜRK  
(Gazi Üniversitesi)  
Dr. Azra AKÇAY  
(Boston Üniversitesi)  
Prof. Dr. Cemile KINACI  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
- Dr. Halil ÖZYİĞİT  
(Pamukkale Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa Yaşar ŞAHİN  
(Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yılmaz YEŞİL  
(Gazi Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL  
(Gazi Üniversitesi)  
Dr. Yavuz GÜLER  
Prof. Dr. Suat UNGAN  
(Trabzon Üniversitesi)

- Prof. Dr. Yaşar AKKAN  
(Trabzon Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mustafa GÜLER  
(Trabzon Üniversitesi)
- Doç. Dr. Zuhâl DİNÇ ALTUN  
(Trabzon Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Alper ŞİMŞEK  
(Trabzon Üniversitesi)
- Doç. Dr. Ali Kürşat ERÜMİT  
(Trabzon Üniversitesi)
- Dr. Öğretim Üyesi Ertuğrul KAROĞLU  
(Trabzon Üniversitesi)
- Dr. Bahadır SOLAK  
(Trabzon Üniversitesi)
- Prof. Dr. Uğur ÜÇÜNCÜ  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Prof. Dr. Hikmet ÖKSÜZ  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. Ahmet KÖKSAL  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. Sebahattin USTA  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. Miraç TOSUN  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Prof. Dr. Seyfettin ARTAN  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ülkü ELİÜZ  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. Vahit GÜNTAY  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Prof. Dr. Kutay OKTAY  
(Kastamonu Üniversitesi)
- Prof. Dr. Bilgin Ünal İBRET  
(Kastamonu Üniversitesi)
- Doç. Dr. Alev SÖKMEN  
Turizm Fakültesi (Kastamonu Üniversitesi)
- Doç. Dr. Cengiz ÇUHADAR  
İlahiyat Fakültesi (Kastamonu Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Muharrem AVCI  
Turizm Fakültesi (Kastamonu Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Pınar KÜTÜK YILMAZ  
(Yalova Üniversitesi)
- Doç. Dr. Selman ABLAK  
(Cumhuriyet Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Dilara ALTAŞ  
(Cumhuriyet Üniversitesi)
- Doç. Dr. Nevzat BALIKÇIOĞLU  
(Cumhuriyet Üniversitesi)
- Doç. Dr. Alev SÖKMEN  
(Kastamonu Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Muharrem AVCI  
(Kastamonu Üniversitesi)
- Doç. Dr. Emine KARASU AVCI  
(Kastamonu Üniversitesi)
- Doç. Dr. Zehra Esra KETENOĞLU  
KAYABAŞI (Kastamonu Üniversitesi)
- Dr. Hatice DEMİR  
(Kastamonu Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Cüneyt YAZICI  
(Kocaeli Üniversitesi)
- Doç. Dr. Melek KÖRÜKÇÜ  
(Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi)
- Doç. Dr. Lokman ZOR  
(Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Erdinç DEMİRAY  
(Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi)
- Doç. Dr. Recep SOSLU  
(Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi)
- Dr. Nurcan ÇETİNER  
(Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi)
- Doç. Dr. Kürşat CESUR  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mehtap GÜNEŞ ÖZDEN  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mustafa DİNÇ  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
- Dr. Serkan ÖZDEN  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
- Dr. Engin MEYDAN  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Mesut ÖZEKMEKÇİ  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
- Doç. Dr. Serkan TÜRKMEN  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
- Doç. Dr. Murat AKSU  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Tuğba Güngör ERTUĞRAL  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Ümit DEMİR  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAZAR  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
- Doç. Dr. Hacı Mehmet YILDIRIM  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üyesi Gülşah POLAT  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

## BU SAYININ HAKEMLERİ

- Doç. Dr. Mehmet Ali Bahar - ERCİYES ÜNİVERSİTESİ  
Doç. Dr. Metin Oktay-NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Doç. Dr. Münür Bilgili - MARMARA ÜNİVERSİTESİ  
Doç. Dr. Ökkeş Narinç - TEKİRDAĞ NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
Doç. Dr. Recep Batu Güngör-ANKARA HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ  
Doç. Dr. Vedat Bayraktar - GAZİ ÜNİVERSİTESİ, GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Dr. Fadime Yiğit-MEB  
Dr. Fatih ÖZER- AHMET YESEVİ ÜNİVERSİTESİ  
Dr. Fesih Sarıgül- ARAŞTIRMACI  
Dr. Öğr. Üyesi Bilal Güzel- ANKARA SOSYAL BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ  
Dr. Öğr. Üyesi Fikret Yılmaz- BOZOK ÜNİVERSİTESİ  
Dr. Öğr. Üyesi Arife Ece Evirgen - GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Dr. Öğr. Üyesi Bekir Bural-BURDUR MEHMET AKİF ERSOY  
Dr. Öğretim Görevlisi Yunus Şahin -YALOVA ÜNİVERSİTESİ  
Dr. Öğrt. Üyesi Murat Ersöz- ANKARA HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ  
Dr. Sinan Demirtürk-GAZİ ÜNİVERSİTESİ, GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Dr. Tringa Şhpendi Şirin -İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
Dr.İşıl Kurnaz Baltacı-ANKARA HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ  
Prof. Dr. Aliye Uslu Üstten-GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Prof. Dr. Mahir Kalfa- HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Prof. Dr. Murat Ateş - NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Prof. Dr. Nasrullah Uzman -ANKARA HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ  
Prof. Dr. Sevil Filiz - GAZİ ÜNİVERSİTESİ

## ALAN EDİTÖRLERİ

- Çeviri Bilim – Prof. Dr. Nezir TEMUR  
Filoloji – Doç. Dr. Hakan AKÇA  
Halkbilimi – Prof. Dr. Seyfullah YILDIRIM  
Hukuk – Dr. Bahadır Bumin ÖZARSLAN  
Tarih – Dr. Sinan DEMİRTÜRK  
Sosyoloji – Prof. Dr. Ferhat AĞIRMAN  
Temel Eğitim – Doç. Dr. Mustafa YILDIZ  
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi- Prof. Dr. Ali YAKICI  
Uluslararası İlişkiler: Dr. Cemil Doğaç İPEK  
Yabancı Dil Eğitimi – Prof. Dr. Muhammet KOÇAK  
Yabancılarla Türkçe Eğitimi – Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ  
Eğitim Fakültesi (Kastamonu Üniversitesi) İlköğretim Temel Alanı –  
Doç. Dr. Emine KARASU AVCI  
Eğitim Fakültesi (Kastamonu Üniversitesi) Temel Eğitim Alanı –  
Doç. Dr. Zehra Esra KETENOĞLU KAYABAŞI  
Yabancı Diller Yüksekokulu, Sanat Tarihi Alanı (Kastamonu Üniversitesi) – Dr. Hatice DEMİR

## AKADEMİK TEMSİLCİLER / ACADEMIC REPRESENTATIVES

**Prof. Dr. Erman ARTUN (Çukurova Üniversitesi)**

Prof. Dr. Okan YEŞİLOT (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Cengiz ŞAHİN (Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ (Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)

Prof. Dr. Süleyman DÖNMEZ (Çukurova Üniversitesi)

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Murteza HASANOV (Azerbaycan)

Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet Ali KIRPIK (Kafkas Üniversitesi)

Prof. Dr. Seyfullah YILDIRIM (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet ÖZMEN (Kafkas Üniversitesi)

Dr. Abdülkadir PALABIYIK (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Doç. Dr. Bayram POLAT (Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi)

Doç. Dr. Elif GENÇ (Çukurova Üniversitesi)

Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ (Balıkesir Üniversitesi)

Dr. Mustafa BÜLBÜL (Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. K. Serdar GİRGİNER (Çukurova Üniversitesi)

Dr. Ahmet Ali ARSLAN (Ardahan Üniversitesi)

Doç. Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL (Akdeniz Üniversitesi)

Doç. Dr. Yunus Emre TANSU (Gaziantep Üniversitesi)

Doç. Dr. Enes IŞIKGÖZ (Mardin Artuklu Üniversitesi)

Dr. Emrullah TÖREN (Kırklareli Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa Fedai ÇAVUŞ (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi)

Prof. Dr. Onur Alp KAYABAŞI (Aksaray Üniversitesi)

Ferhat AŞIKFERKİ (Prizren - KOSOVA)

Doç. Dr. Aleksandra GUMENNAYA (Kiev - Mogilyansk Akademisi-UKRAYNA)

Dr. Hatice DEMİR (Kastamonu Üniversitesi)

## 21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM YAYIN İLKELERİ

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 15 Nisan, 15 Ağustos ve 15 Aralık olmak üzere yılda üç kez yayınlanır.

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi uluslararası hakemli bilimsel bir yayındır.

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi'nde yayınlanmak üzere gönderilen özgün makaleler, Editör, dil editörleri ve alanlarına göre editör kurulunda yer alan bilim insanları tarafından incelendikten sonra konunun uzmanı iki hakem tarafından değerlendirilir ve hakemlerin ikisinden olumlu rapor gelmesi halinde yayınlanır. Hakemlerden birinin olumsuz rapor vermesi halinde üçüncü hakeme gönderilir.

Derginin genel yayın politikaları ile ilgili kararları yayın kurulu verir. Yayın kurulu editör ve editör kurulunun taleplerini dinleyerek uygun gördükleri kararları alarak Editörler ve editör kurulu aracılığı ile tatbik edilmesine imkân verir.

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi'ne gönderilen yazılar daha önce hiçbir yerde yayınlanmamış olmalıdır.

Dergi basılı olarak yayınlanmaktadır. Ancak derginin basım sürecinin ardından makaleler derginin internet adresinde de tam sayı ve münferit makale olarak yayınlanmaktadır. Dolayısı ile dergide yayınlanan makaleler açık erişimlidir ve bu şekilde kaliteli bilimsel üretimlerin mümkün olduğunca ilgiliye ulaşma imkânı olacaktır.

Dergide yayınlanan yazılar için telif ücreti ödenmez, yazıların tüm hakkı 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi'ne aittir.

Dergide yayınlanan yazıların içerikleriyle ilgili her türlü sorumluluk yazarına aittir.

Çalışmalarda intihal olup olmadığı hakemlerce incelenir, tespit edilmesi halinde hakem süreci dondurulur.

Yazının başlığı altında yazar adı, unvanı, görev yaptığı kurum ve kendisine ulaşabilecek e-posta adresi gibi bilgilere yer verilmemelidir. Yazılar sistem yöneticisine görülebildiğinden bu bilgiler hakem süreci tamamlandığında editörce eklenecektir.

Yazılar, <http://dergipark.gov.tr/egitimve-toplum> adresinden üye olunarak gönderilebilir.

Hakem süreci yaklaşık iki aydır, ancak bazı özel durumlarda hakemlerin çekilmesi veya zamanında değerlendirmeyi yapmaması durumunda yeni hakem atanarak süreç devam ettirileceği için bu süre uzayabilir.

### Derginin temel amaçları;

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, EĞİTİM BİLİMLERİ VE SOSYAL BİLİMLER alanlarına dâhil olan bilim dallarından makale kabul etmektedir. Basılı olarak yayınlanan dergi küresel ağ adresinde de hem tam metin hem de münferit makaleleri yayınlamaktadır. Bununla birlikte derginin amaçları aşağıda ifade edilmektedir;

Basılı olarak yayınlanan dergi ilgililere ve kütüphanelere ulaştırılırken, bunun yanında dergipark küresel ağ altyapısı üzerinden açık erişimli dergi sistemi aracılığıyla daha çok veri tabanında taranmak akademisyenlerin daha rahat ulaşacakları bilimsel malzemeyi sunmak.

Eğitim bilimleri ve sosyal bilimlerin birbiri ile ilgili olduğu düşüncesinden hareketle bu alanlarda yapılan çalışmalarını hiçbir karşılık talep etmeden bilimsel ölçüt ve değerlendirme kriterlerine tabi tutarak bilim dünyasının hizmetine sunmak.

## Yazım Kuralları

1. Derginin yayın dili Türkiye Türkçesidir.
2. Yazıların başında Türkçe başlık, İngilizce başlık ardından en az 200 kelime Türkçe özet ve en az 3 anahtar kelime (Anahtar kelime makalenizin içeriğini ve özünü karşılayabilecek, uluslararası ve ulusal çalışmalarda araştırma yapılırken makalenize dikkat çekecek sözcüklerden seçilmelidir.) ardından İngilizce özet ile Türkçe anahtar sözcüklerin İngilizce karşılığı anahtar sözcükler bulunmalı,
3. Not: Makaleniz değerlendirme sürecini tamamladığında yayın aşamasında sizden 750 ile 1250 kelime arasında genişletilmiş İngilizce özet talep edilecektir. Bu durum makalenizin daha fazla okuyucuya ulaşması ve daha fazla atıf alabilmenize imkân vermesi açısından önem arz etmektedir.
4. Yazılar Arial karakterinde 12 punto ile yazılmalıdır. Yazılar windows 95 ve üzeri programlarla 1 satır aralığında yazılmalıdır. Kullanmış olduğunuz özel bir font var ise dergiye bu fontu ayrı bir dosya ile ulaştırmanız gerekmektedir.
5. Yazılar yayın sürecinde profesyonel dizgi ekibinden yeniden dizileceği için;  
Çalışmanın kenar boşlukları üçer santim olmalı,  
Paragraf başlarında tab tuşu, paragraf aralarında enter tuşu kullanılmamalı,  
Satırları veya ilgili sözcükleri kaydırmak için ara boşluk tuşu kesinlikle kullanılmamalı,
6. Metinlerde Türk Dil Kurumu'nun yazım kurallarına uygunluk ön şarttır. Dergide yer alacak kısaltmalarda Türk dil Kurumu'nun kısaltma dizinine uygun olmalıdır.

7. Metin içinde göndermeler ad ve tarih ve/veya sayfa olarak parantez içinde belirtilmelidir. Örnek: (Tanpınar 1985) veya (Tanpınar 1985: 316). Üç satırdan az alıntılar satır arasında ve tırnak içinde, üç satırdan uzun alıntılar ise satırın sağından ve solundan birer santimetre içeride, blok halinde, 10 puntuyla, tek satır aralığıyla verilmelidir.

8. Dipnotlar sayfa altında, numaralandırılarak verilmeli ve sadece açıklamalar için kullanılmalıdır.

9. Makalenin sonunda yer alacak kaynakçada kitaplar (koyu ve italik) ve makaleler (dergi adı koyu, cilt Romen rakamıyla, sayı, üst üste iki nokta, sayfa numaraları) alfabetik sırayla ve şu düzenle verilmelidir:

ELÇİN, Şükrü, (1998), "Yeşil Abdal'ın Bir Şiiri", *Folkloristik: Prof. Dr. Dursun Yıldırım Armağanı*, (Ed. M. Özarslan-Ö.Çobanoğlu), Ankara: Feryal Matbaacılık, 216-231.

STOELTJE, J. Beverly, (1983), "Festival in America", *Handbook of American Folklore*, (ed R. M. Dorson.), Bloomington: Indiana University Press, 239-246.

TANPINAR, Ahmet Hamdi, (1985), *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, İstanbul: Çağlayan Basımevi.

ÜLKEN, Hilmi Ziya, (1952), "Milli Destan ve Folklor", *Türk Folklor Araştırmaları*, II, 33: 513-514.

WELLEK, R. ve A. WARREN, (1982), *Yazım Kuramı*, (Çeviren: Y. Salman ve S. Karantay), İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

10. Bir yazarın birden fazla yayını kaynak gösterildiği takdirde yayınlar tarih sırasıyla, aynı yazarın aynı yıldaki yayınları ise (1985a), (1985b) şeklinde harf sırasıyla verilmelidir.

11. Tezlerin hangi üniversitede yapıldığı ve hangi akademik dereceye (yüksek lisans/doktora...) yönelik olduğu belirtilmelidir.

12. Yukarıda belirlenen yazım koşullarına uygun olmayan yazılar değerlendirmeye kesinlikle alınmayacaktır.

## SUBMISSION GUIDELINES FOR 21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM

Education and Society in the 21st Century International Refereed Journal of Educational Sciences and Social Researches is published three times a year on 15 April, 15 August and 15 December.

Education and Society in the 21st Century International Refereed Journal of Educational Sciences and Social Researches is an internationally recognized scientific publication.

The original articles submitted for publication in the 21st Century Education and Society International Refereed Journal of Educational Science and Social Research are evaluated by two expert referees after they have been reviewed by the scientists in the editorial board according to the editor, language editors and field, and positive reports from both referees published. A third referee will be sent if one of the referees reports negatively.

The editorial board decides on the general publishing policies of the magazine. The editorial board of the editorial board allows the editorial board and editorial board to make the necessary decisions by listening to the requests of the editorial board and the editorial board.

Articles submitted to the 21st Century Education and Society International Refereed Journal of Educational Sciences and Social Research should never have been published anywhere before.

The magazine is published in print. However, after the publication period of the magazine, the articles are also published as full articles and individual articles on the internet magazine's website. Therefore, the articles published in the journal are open access, and by this way, the scientific productions will have access to as far as possible.

No royalties are paid for articles published in the magazine, all rights reserved to the 21st Century Education and Society International Journal of Educational Sciences and Social Research.

Any responsibility for the contents of the articles published in the magazine belongs to the author.

During the studies, the referees are examined for the presence of plagiarism, and if so, the referee is suspended.

The title of the article should not include information such as the name of the author, the title, the institution in which he or she works, and the e-mail address to which he can be reached. Since the articles can be seen by the system administrator, this information will be added to the editor when the referee process is completed.

Entries can be submitted by subscribing at <http://dergipark.gov.tr/egitimvetoplum>.

The referee process has been around for about two months, but in some cases the referee may not be allowed to withdraw or make a timely assessment, so the time may be extended as a new referee may be appointed to continue the process.

### **Main objectives of the magazine**

Education and Society in the 21st Century International Refereed Journal of Educational Science and Social Research accepts articles from science branches that are included in the fields of EDUCATIONAL SCIENCES and SOCIAL SCIENCES. The printed magazine publishes both full text and individual articles at the global network address. The aims of the magazine, however, are stated below;

While the printed magazine is circulated to interested parties and libraries, Dergipark will be scanned through the global network infrastructure through the open access journal system to present more scientific materials that academicians will access more easily.

To bring the work done in these fields into the service of the scientific world by subjecting the educational sciences and social sciences to scientific criteria and evaluation criteria without demanding any response.



## Writing Rules

1. Turkey is the Turkish language of the journal.

2. At least 200 words of Turkish Abstract at the beginning of the texts followed by a title in English and at least 3 Keywords (The key word should be selected from the words that will meet the content and essence of your essay and will be interesting to your essay while researching international and national studies) The words in English should have keywords in English,

3. Note: When you complete the Makaleniz evaluation process, you will be asked for an expanded English summary of 750 to 1250 words from the publication stage. This is important in that your essay will allow you to reach more readers and get more references.

4. The manuscript should be written in Arial font with 12 points. Entries must be written in windows 95 and 1 line between programs. If you have a special font you have used, you need to send this font with a separate file.

5. For the articles to be rearranged from the professional formatting team in the broadcasting process;

The margins of the work should be three inches,

At the beginning of a paragraph, tab key should not be used between paragraphs,

The spacebar key should never be used to scroll lines or related words,

6. Compliance with the writing rules of the Turkish Language Association is a prerequisite in the texts. Abbreviations to be included in the article should comply with the abbreviation index of the Turkish Language Association.

7. Submissions within the text must be indicated in brackets as name and date and / or page. Example: (Tanpınar 1985) or (Tanpınar 1985: 316). Less than three lines should be quoted with a line between the lines and quotes, and lines longer than three lines should be given with 10 lines and a single line within a centimeter of the left and right of the line.

8. Footnotes must be numbered on the bottom of the page and must be used for descriptions only.

9. Books (dark and italic) and books (magazine titles, bold, volume in Roman numerals, numbers, top two points, page numbers) should be arranged in alphabetical order,

ELÇİN, Şükrü, (1998), "Yeşil Abdal'ın Bir Şiiri", *Folkloristik: Prof. Dr. Dursun Yıldırım Armağanı*, (Ed. M. Özarslan-Ö.Çobanoğlu), Ankara: Feryal Matbaacılık, 216-231.

STOELTJE, J. Beverly, (1983), "Festival in America", *Handbook of American Folklore*, (ed R. M. Dorson.), Bloomington: Indiana University Press, 239-246.

TANPINAR, Ahmet Hamdi, (1985), *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, İstanbul: Çağlayan Basımevi.

ÜLKEN, Hilmi Ziya, (1952), "Milli Destan ve Folklor", *Türk Folklor Araştırmaları*, II, 33: 513-514.

WELLEK, R. ve A. WARREN, (1982), *Yazın Kuramı*, (Çeviren: Y. Salman ve S. Karantay), İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

10. If more than one source of an author is indicated, the publications should be given in the order of date, while the same author's publications in the same year should be given in the order of (1985a), (1985b).

11. It should be noted at which university the theses are made and for which academic degree (masters / doctoral degree).

12. Writes that do not comply with the writing conditions specified above will not be strictly evaluated.



## Değerli Akademisyenler, Kıymetli Eğitim Çalışanları,

2024 yılı itibarıyla, Türk eğitim camiasının akademik başarılarının altını çizen 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum dergisinin 39. sayısını sizlerle buluşturmanın mutluluğunu yaşıyoruz. Bu yıl merhum Ziya Gökalp'in Vefatının 100. Yılı münasebetiyle pek çok etkinliğe imza atmış olduk. Ziya Gökalp, sadece Türk milletinin kültürel kodlarını anlamakla kalmamış, aynı zamanda Türkiye Cumhuriyeti'nin temel felsefesine yön veren fikirlerin mimarlarından biri olmuştur. Gökalp'in "Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak" düsturu, Türk milletinin modernleşme yolculuğunda rehber olmuş; milli kültür ile evrensel değerlerin nasıl bir arada inşa edileceğine dair bir yol haritası sunmuştur. Bugün, 21. yüzyılın gereklerini karşılamak için bilim, eğitim ve toplumsal kalkınma alanında attığımız her adımda, onun fikirlerinden ilham almaktayız. Bu bağlamda, Türk Eğitim-Sen ve UAESEB olarak düzenlediğimiz akademik çalışmalar ve uluslararası kongreler, Gökalp'in mirasını yaşatma ve yeni nesillere aktarma amacını taşımaktadır.

Vefatının 100. yılında Ziya Gökalp anısına gerçekleştirdiğimiz 5. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi'nde, yaklaşık 1600 bilim insanını bir araya getirmiş olmaktan gurur duyuyoruz. Bu kongre, sadece Türkiye değil, tüm Türk dünyasının ortak meselelerine çözüm üretmek için önemli bir platform olmuştur. Gökalp'in fikir dünyasını anlamak ve bu fikirleri çağın gereklerine uygun şekilde yeniden yorumlamak, eğitim camiamızın en büyük sorumluluklarından biridir. Ziya Gökalp'in Cumhuriyet'e katkıları, Türk milletinin kendi kimliğini yeniden inşa etme sürecine yaptığı rehberlikten kaynaklanmaktadır. Milli egemenlik, halkın iradesi ve milli eğitim konularında sunduğu fikirler, Cumhuriyet'in temel taşlarını oluşturmuş ve Türk milletinin bağımsızlık mücadelesine ilham vermiştir. Onun "Halka Doğru" anlayışı, bugün de Türk eğitim sisteminin temel felsefelerinden biri olmaya devam etmektedir.

Bu anlayışla, Türk Eğitim-Sen olarak, Gökalp'in mirasını bilimsel çalışmalarımızın ve sendikal mücademizin merkezine alıyoruz. Akademik bilgi üretiminin toplumsal kalkınmaya olan katkısını artırmak için, üniversitelerimizi bilgi üretim merkezleri haline getirme çabalarımızı sürdürüyoruz. Yayınladığımız 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum dergisi, milyonlarca kez indirilerek Türk eğitim camiasının bilgi birikimini geniş kitlelere ulaştırmıştır. Bu dergi, sadece akademisyenlerimize değil, eğitim çalışanlarımıza da rehberlik etmeye devam etmektedir. Gökalp'in "Muasırlaşmak" ideali doğrultusunda, Türk dünyası bilim insanlarını bir araya getirdiğimiz kongrelerimiz ve çalıştaylarımız, ortak akıl ve evrensel değerler çerçevesinde çözüm üretmeyi hedeflemektedir. Eğitim dünyası olarak görevimiz, sadece geçmişi onurlandırmak değil, aynı zamanda bu mirası geleceğe taşıyarak bilimsel bilginin toplumun her kesimine yayılmasını sağlamaktır.

Değerli eğitim çalışanları ve akademisyenler, Ziya Gökalp'in 100. vefat yıldönümünde onun fikirlerini yeniden hatırlamak ve bu fikirleri yaşatmak için hepimize büyük sorumluluk düşmektedir. Türk Eğitim-Sen olarak, bu bilinçle hareket etmeye, bilimi ve akli rehber edinerek Türkiye'nin 21. yüzyılda güçlü bir lider ülke olmasına katkı sunmaya kararlıyız. Gökalp'in mirasını yaşatmaya yönelik çalışmalarımızda bize destek veren tüm akademisyenlerimize, eğitim çalışanlarımıza ve değerli hocalarımıza en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Cumhuriyetimizin öncüsü Atatürk'ün çizdiği yolda ilerleyerek, bilim ve eğitim alanında çok daha büyük başarılarla imza atacağımıza inancım tamdır.

**Talip GEYLAN**  
**Türk Eğitim-Sen ve UAESEB**  
**Genel Başkanı**

## Değerli Okurlar, Akademisyenler ve Eğitim Çalışanları,

2024 yılına veda ederken, 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum dergimizin 39. sayısını sizlerle buluşturmanın mutluluğunu yaşıyoruz. Bu yılın her sayısında, bilimsel bilgiyle dolu, eğitim dünyasının ve akademik camianın ihtiyaçlarına cevap verecek çalışmalara yer verme gayreti içinde olduk. Bilimsel yayıncılığın özü, bilgiyi ve bilinci yaymaktır. Bu sayede akademik başarılar, sadece bir araştırma notu ya da tez sayfasında kalmaz, toplumsal gelişime ve bireysel farkındalığa dönüşür. Bu çabanın bir parçası olarak dergimiz, bilimsel çalışmalara ev sahipliği yaparken, bunları şekillendiren akademisyen ve eğitim çalışanlarının mutluluk ve gurur kaynağı olma misyonunu da taşımaktadır.

Günümüzde, teknoloji ve bilimin eğitim sistemlerimizdeki etkisi artan bir çizgide ilerliyor. Yapay zekâ, bu dönüşümün en çarpıcı örneklerinden biridir. Öğretim yöntemlerinden öğrenci izleme sistemlerine, öğretmenlerin kaynak geliştirme çabalarından bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerine kadar pek çok alanda yapay zekâ, eğitimi yeniden tanımlamaktadır. Bu sayıda yer alan yazılarımızdan biri, yapay zekânın eğitim dünyasına getirdiği fırsatları ve bu teknolojinin etik sınırlarını nasıl yeniden çizdiğini ele almaktadır. Aynı zamanda sosyal medya ve iletişim teknolojilerinin öğrencilerin bilgiye erişimindeki hız ve çeşitliliğini arttırması, yeni nesil eğitim yaklaşımlarına nasıl katkı sağladığına dair de değerlendirmeler içermektedir. Eğitim, sadece akademik bilgiyi öğretmekle sınırlı kalmaz; aynı zamanda bireylerin düşünsel ve duyuşsal gelişimlerini de destekler. Edebiyat bu noktada, eğitim sistemlerimizin vazgeçilmez bir parçasıdır. Bu sayımızda, edebiyatın eğitim üzerindeki etkilerini ele alan ve özellikle edebi eserlerin bireysel farkındalık yaratmadaki önemine vurgu yapan yazılar da yer almaktadır. Sosyal medyanın iletişim ve bilgi aktarımındaki rolü, özellikle genç kuşaklar için hayati önem taşıyor. Ancak bu hızlı ve çoğu zaman denetimsiz bilgi akışı, eğitim çalışanları ve akademisyenler için yeni sorumluluklar doğurmaktadır. Bu sayıda yer alan makaleler, sosyal medyanın eğitim öğretim alanındaki olumlu ve olumsuz yönlerini kapsamlı bir şekilde değerlendirmekte, özellikle bu mecraların bilinçli kullanımı konusunda öneriler sunmaktadır.

Dergimizin temel hedeflerinden biri, eğitim camiasının ortak payda oluşturabileceği bir platform sunmaktır. Bu platform, bilgi paylaşımını ve bilimsel başarıların yayınlı buluşmasını sağlarken, bireylerin bu bilgi birikiminden en üst düzeyde faydalanmasını hedefler. Akademisyen ve eğitim çalışanları, bilimsel başarıların toplumsal faydaya dönüşmesini sağlamanın gurur ve mutluluğunu yaşamaktadır.

2024 yılı, eğitim camiası için çok sayıda zorluğun ve başarının bir arada yaşandığı bir yıl oldu. Bu yılda çıkarılan her sayımız, eğitim sistemimizin gelişimine katkı sağlamaya devam etti. 2025 yılına adım atarken, dergimizin yeni sayılarıyla sizlere daha çok destek sunmayı hedefliyoruz. Bu vesileyle, yayınlarımıza katkı sunan tüm yazarlarımıza, akademisyenlerimize ve eğitim çalışanlarımıza teşekkür ederiz.

Saygılarımızla,

**Prof. Dr. Yılmaz YEŞİL**  
**21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi Editörü**

## İçindekiler

Disiplinler Arası Yaklaşımı Bağlamında Türkçe Ders Kitaplarının İncelenmesi.....483 <i>Analysis of Turkish Textbooks in the Context of Interdisciplinarity Approach</i> <b>Prof. Dr. Müzeyyen ALTUNBAY / Soner ŞAHİNBAŞ</b>	
Türkiye'de Çalışma Hayatında Kadın ve Genç İstihdamı: 1993-2023 Yılları Arası Tarihsel Bir Analiz.....507 <i>Employment of Women and Youth In Working Life In Turkey: A Historical Analysis Between 1993-2023</i> <b>Mehmet BAŞ / Mehmet KAHVECİ</b>	
Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması .....525 <i>Teachers' Use of Artificial Intelligence in Education Developing an Attitude Scale towards: Validity and Reliability Study</i> <b>Elif AKSEKİLİ / Adnan KAN</b>	
Özel Eğitim Kurumuna Devam Eden Eğitsel Tanısı Olan ve Olmayan Okul Öncesi Dönem Otizmli Çocukların Sosyal İletişim Ve Oyun Becerilerinin Değerlendirilmesi .....543 <i>Evaluation of Social Communication and Play Skills of Preschool Autistic Children with and without Educational Diagnosis Attending Special Education Institution</i> <b>Asiye MASANOĞLU / Yakup BURAK / Mine AKKAYNAK</b>	
Nietzsche'de Adaletin Dönüşümü.....571 <i>The Transformation Of Justice In Nietzsche</i> <b>Betül BAKI</b>	
5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerde Geçen Eş ve Zıt Anımlı Kelimelerin Görünümü ve Bağlam İçerisinde İncelenmesi.....593 <i>Examination Of Synonyms and Antonyms In The Context In The Texts Of 5th Grade Turkish Course Books</i> <b>Keriman BAKKAL / Mehmet KARA</b>	
Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Okuduğunu Anlama Soru ve Etkinliklerinin Barrett Taksonomisine Göre İncelenmesi.....617 <i>An Analysis Of Reading Comprehension Questions and Activities In Middle School Turkish Textbooks According To Barrett's Taxonomy</i> <b>Hatice TATGİL / Dr. Öğr. Üyesi Hatice Çiğdem YILDIRIM</b>	

Ziya Gökalp'in Türkçülük Fikriyle Türkiye Yüzyılına Bakmak.....	639
<i>Examining The Century Of Turkey Through Ziya Gökalp's Idea Of Turkism</i>	
<b>Dilay NAKIŞ</b>	
Neoliberal Tarih ve Neosapiens .....	655
<i>Neoliberal History and Neosapiens</i>	
<b>Dr. Sümeyra ÇALIŞKAN</b>	
Aka Gündüz'ün Çocuk Piyeslerinde Öne Çıkan Kavramlar .....	689
<i>Prominent Concepts In Aka Gündüz's Children's Theater</i>	
<b>Dr. Öğr. Üyesi Süleyman UZKUÇ</b>	
Saraybosnalı Nergisi ve Horos-nâme Adlı Hikâyesi Üzerine Türk Kültürü ve Türkçe Bağlamında Bir Değerlendirme .....	707
<i>An Evaluation on Nergisî from Sarajevo and her Story Horos-nâme in the Context of Turkish Culture and Turkish</i>	
<b>Prof. Dr. Mustafa GÜNEŞ</b>	
Coğrafyanın Dili Ve Coğrafya Eğitimi: Kültür ve Mekânın Dil Üzerindeki Etkileri .....	727
<i>The Language Of Geography And Geography Education: The Effects Of Culture And Space On Language</i>	
<b>Cansu TAŞKAN</b>	
Cahit Uçuk'un Öykülerinde Benlik (Kendilik) Bilinci ve Öteki Kavramı.....	755
<i>Self-Consciousness and the Concept of the Other in Cahit Uçuk's Stories</i>	
<b>Zehra YÜCEL</b>	
Kitap Tanıtımı: Ömer Hayyam Hayatı, Düşüncesi, Eserleri ve Rubailerini .....	775
<i>Book Introduction: "Ömer Hayyam Hayatı, Düşüncesi, Eserleri ve Rubailerini"</i>	
<b>Dr. Neslihan DOKUMACI</b>	

# Disiplinler Arasılık Yaklaşımı Bağlamında Türkçe Ders Kitaplarının İncelenmesi

## Analysis of Turkish Textbooks in the Context of Interdisciplinarity Approach

Prof. Dr. Müzeyyen ALTUNBAY\*  
Soner ŞAHİNBAŞ\*\*

### Özet

Disiplinler arası yaklaşımın (interdisipliner) amacı birden çok akademik disiplinin bir araya getirilerek ortak bir hedef doğrultusunda bir etkinlikte birleştirilmesi, farklı disiplinlerin birbirleriyle ilişkilendirilmesidir. Bundan dolayı disiplinler arası yaklaşım eğitim-öğretim süreçlerinde gittikçe önemli hâle gelen ve ihtiyaç duyulan yaklaşımlardan biri konumundadır. Bu çalışmada Türkçe ders kitaplarını disiplinler arasılık bağlamında incelemek, kitaplarda yer alan diğer disiplinlere ait beceri ve kazanımlara hangi ölçüde yer verildiğini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile yapılmıştır. Doküman olarak 2019-2020 eğitim-öğretim yılı itibarıyla ders kitabı olarak okutulan 5.sınıf Türkçe ders kitabı örneklem olarak kullanılmış ve kitapta yer alan farklı disiplinlere ait ilişkilendirmelerin sayıları tablolarla gösterilerek yorumlanmıştır. Ders kitaplarındaki unsurlar disiplinler arasılık bağlamında (matematik, fen bilimleri, bilgisayar ve öğretim teknolojileri vd.) incelendiğinde özellikle belli disiplinlere daha çok ağırlık verildiği, diğer disiplinlere yeterince yer verilmediği ve kitaplarda yer alan disiplinler arasılık ilişkilendirmelerinin dengeli bir şekilde temalara dağılımının yapılmadığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Disiplin, disiplinler arasılık, eğitim, öğretim, Türkçe ders kitapları.

\* altun.bay@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9568-3160, Giresun Üniversitesi

\*\* soner.sahinbas061@gmail.com, ORCID: 0009-0009-3520-6475, Milli Eğitim Bakanlığı

### **Abstract**

The aim of the interdisciplinary approach is to bring together multiple academic disciplines and combine them in an activity in line with a common goal, and to integrate different disciplines by relating to each other. Therefore, the interdisciplinary approach is one of the approaches that are becoming increasingly important and needed in education and training processes. In this study, it is aimed to examine Turkish textbooks in the context of interdisciplinarity and to determine the extent to which the skills and achievements of other disciplines in the books are included. In this research, which was conducted in accordance with the qualitative research method, document examination was used as the data collection method and content analysis was used in the data obtained from textbooks. As a document, the 5th grade Anıttepe Yayıncılık Turkish textbook, which is taught as a textbook as of the 2019-2020 academic year, was used and the number of relationships of different disciplines in the book was interpreted by showing the tables. When the elements in the textbooks were examined in the context of interdisciplinarity, it was seen that certain disciplines were given weight, other disciplines were not given enough space and the interdisciplinary relationships in the books were not distributed to the themes in a balanced way.

**Keywords:** Discipline, Interdisciplinarity, Education, Teaching, Turkish Textbooks.



## Giriş

Günümüzde dünya genelinde kendini çok yönlü geliştiren ve öğrenmenin yolunu keşfeden nitelikte bireyler yetiştirme faaliyetleri önem kazanmış bunun sonucunda disiplinler arası yaklaşıma uygun programlar ve çalışmalar daha çok öne çıkmaya başlamıştır. Disiplinler arası yaklaşımla ilgili giderek artan program geliştirme çalışmaları Türkçe öğretim programlarında etkisini göstermiş, Türkçe ders kitapları tematik özellik taşıyan disiplinler arası (bütüncül) öğretim programlarına uygun şekilde hazırlanmıştır.

Türkçe dersi metinler üzerinden işlenen ve temel dil becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir ders olduğu için Türkçe ders kitapları ders işlenişi açısından gerek öğretmenler gerekse öğrenciler için son derece önemli bir kaynaktır ve bu nedenle ders kitaplarında yer alan içeriklerin eğitim öğretim süreçlerine uygun şekilde hazırlanması esastır. Disiplinler arası yaklaşıma bağlı olarak bireyin çok yönlü zihinsel gelişimini sağlamayı amaçlayan ders kitaplarında temalara uygun seçilecek metinler ve yapılacak etkinliklerin disiplinler arasılık boyutunun incelenmesi mühimdir. Fakat Türkçe ders kitaplarının disiplinler arasılık bağlamında incelenmesini amaçlayan çalışmalara bakıldığında bu çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle örnek Türkçe ders kitaplarının disiplinler arasılık bağlamında incelenmesi üzerine bir araştırma yapılmasının gerekli ve önemli olduğu düşünülmektedir.

Ülkemizde Türkçe ders kitaplarının disiplinler arası bağlamında incelenmesi hususunda yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmalarda ders kitaplarındaki disiplinler arası ilişkilendirmelerin boyutunun, ne derece kullanıldığının tam olarak bilinmediği görülmektedir.

Disiplinler arasılık kavramı ve Türkçe ders kitaplarının disiplinler arasılık bağlamında incelenmesi ile ilgili yurt içinde yapılmış araştırmalara bakıldığında öne çıkan örneklerden bazıları şunlardır: Garip (2022) “Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecinde Disiplinlerarasılık” adlı makalesinde Türkçe derslerinin disiplinler arası yaklaşımı kullanmak için uygun olduğunu, Türkçe derslerinde disiplinler arası ilişkiden faydalandığını, disiplinler arası yaklaşımdan faydalanmanın öğrencilere birtakım katkılar sunduğunu ve Türkçe ders kitaplarının disiplinler arası yaklaşıma uygunluğu noktasında ise farklı görüşlerin olduğunu tespit etmiştir. Kanatlı ve Çekici (2013) “Türkçe Öğretiminde Disiplinler Arası Olanaklar” adlı makalelerinde temel dil becerilerini geliştirmek için kullanılacak disiplinler arası ilişkilere yer vermişlerdir. Demir (2017) “Ortaokul 6,7 ve 8. sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Disiplinler Arası Yaklaşım Açısından İncelenmesi” adlı makalesinde disiplinler arasılığın hazırlık çalışmaları bölümünde yoğunlaştığını ve dinleme/izleme, konuşma, okuma ile yazma bölümlerinde disiplinler arasılığa çok az yer verildiğini ortaya koymuştur.

## Bütüncül Bir Yaklaşım Olarak Disiplinler Arasılık

Bireylerin kendilerini geliştirmelerinde ve toplumun kalkınmasında oldukça önemli bir yere sahip olan eğitim, bireylere istenilen özellikleri kazandıran, toplumun kültürünü yeni nesillere taşıyan, derinleştiren ve kültürel birikimi büyüten bir faaliyet olarak görülmektedir. Eğitimin işlevleri konusunda Platon eğitimin “insana en iyi

olgunluğu vermek” olduğunu söylerken, Kant eğitimi “insanın tabiatında bulunan gizli bütün kabiliyetleri geliştiren unsur” olarak görmektedir. Durkheim eğitimin amacını “sosyal olmayan insanları sosyalleştirmek” olarak belirtirken J.J. Rousseau ise eğitimi “çocukları yetiştiren ve insan yapan bir sanat” olarak görmüştür (Çelikkaya, 1991).

Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de küçük yaşlardan itibaren bireylerin eğitimine oldukça önem verilmekte ve toplumsal değerlere bağlı olarak şekillenen bu süreç; eğitilmiş, iyi insan yetiştirme amacına uygun olarak aile, çevre, toplum ve eğitim sistemi tarafından şekillendirilmektedir. Jacobs (1989) disiplinler arası öğrenmelerin, öğrencileri eğitimde motive eden bir teşvik aracı olduğunu ifade etmiştir. Çünkü ailede başlayan ve okulda devam eden eğitim-öğretim süreci; çağın gereklerine uygun, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, donanımlı, girişimci, bilgi teknolojilerine vakıf insan yetiştirilmesini hedefler. Bu amaç doğrultusunda farklı disiplinlerden, bilim dallarından yararlanır.

Disiplinler arası yaklaşımda birbirinden farklı disiplinlere çok yönlü bakabilme becerisinin yanında öğrencilerin sosyal hayatta karşılaşabilecekleri sorunları analiz etme ve bu sorunlara farklı çözüm yolları bulabilme becerilerinin de geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Jones (2009) araştırmasında disiplinler arası yaklaşımın bireyin hayatı boyunca öğrenme becerilerini geliştirdiğini ve öğrencilerdeki eleştirel düşünme, iletişim, yaratıcılık ve akademik yönlerin gelişmesine etki ettiğini belirtmiştir. Bu yaklaşımda merkeze alınan bir tema etrafında belirli disiplinler vardır ve her disiplin kendi alanında ilişkilendirilerek farklı bakış açılarıyla öğrencilere bilgi ve beceriler kazandırılır. Disiplinler arası ilişkilendirmelere örnek olarak seçilen temel bir konunun diğer bilim dallarıyla ilişkilendirilmesini anlatan şekil aşağıda gösterilmiştir (bk. Şekil 1):

Şekil 1 Disiplinler Arası Kavram Modeli



Kaynak:(Jacobs, 1989)

Örnek olarak verilen Şekil 1’de görüldüğü gibi Türkçe dersinde temel bir konu Matematik, Fen bilimleri, Sosyal Bilimler veya Bilişim Teknolojileri gibi pek çok bilim dalıyla ilişki kurularak anlatılabilir. Söz gelimi Türkçe dersinde Bilim ve Teknoloji temasında İbn-i Sina’yı ve çalışmalarını anlatan bir metin, Fen Bilimleri dersiyle ilişkilendirilerek işlenebilir; Millî Kültürümüz temasında geçmişte yaşayan tarihî

şahsiyetlerin hayatları incelenebilir ve onlara mektup yazılarak Türkçe dersi Sosyal Bilgiler bilim dalıyla ilişkilendirilebilir. Ayrıca etkinlik ve çalışmalarda istatistiksel verilerin yorumlanması konusunda Matematik dersiyle Türkçe dersi arasında disiplinler arası bağlantı kurulabilir ve Matematik dersini seven bir öğrencinin bu duyuşsal özelliği Türkçe dersine olan bakış açısında da olumlu değişimler yaratabilir.

Disiplinler arası yaklaşım eğitim öğretim sürecinde tek bir disiplinle açıklanamayan ve öğrencinin algılamakta zorlandığı bir konunun diğer disiplinler sayesinde öğrenilmesini, bu sayede de karşılaşılan problemleri kolaylıkla çözmesini sağlayan bir yaklaşımdır ve eğitim öğretim faaliyetlerinin önemli bir parçasıdır (Yıldırım,1996). Günümüzde yeni eğitim-öğretim yöntemlerinin ve yaklaşımlarının yaygınlaştığı süreçlere bakıldığında genel olarak öğrenme süreçlerinde tek bir disiplin alanında yapılacak çalışmaların bireylerin aktif öğrenmesinde yeterli olmadığı, diğer birçok disiplin alanlarından da bu süreçte faydalanılması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Örneğin Duman ve Aybek (2003) yapmış oldukları çalışmada disiplinlerin birleştirilmesiyle bilgilerin diğer alanlarla ilişkilendirileceğini, öğrencilerin sevmediği derslerin bile onlar için zevkli hâle geleceğini ve böylelikle öğretimin bütünleştirilmesi yoluyla disiplinlerin pragmatik şekilde kullanılabileceğini; Perkins (1994) ise disiplinler arası kavramının çoklu zekâ biçimlerini ve dünyayı çoklu bilme yollarını temsil ettiğini belirtmiştir.

Disiplinler arası yaklaşımın kullanımı eğitimde bireye özgün düşünmeyi ve çok yönlü bakış açısı kazandırır. Bu bağlamda öğretmenlerin diğer disiplin alanlarıyla etkileşim sağlayacak şekilde öğretim programındaki ortak konuları belirleyip derslerini planlaması eğitim öğretim faaliyetlerini daha etkili hâle getirecektir. Bunun sonucu olarak bir disiplin alanındaki kavramsal bilgiler diğer birçok disiplin alanlarındaki kavramsal bilgilerle bütünleşecek, öğrencilerdeki öğrenme sürecini kolaylaştıracaktır. Bu doğrultuda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin de disiplinler arası yaklaşımına uygun hazırlandığı görülmektedir.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde 21.yüzyıl becerileri ve Hayat Boyu Öğrenme kapsamında bireylerin kazanması gereken 8 “Anahtar Yetkinlik” belirlenmiş ve bu anahtar yetkinliklere bakıldığında çerçevenin birbiriyle ilişkili ve bütünleşik bir yapıda olduğu görülmekte ve ortak öğrenme kazanımlarıyla birlikte disiplinler arası yaklaşıma oldukça uyumlu bir özellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Disiplinler arası yaklaşımın hedeflediği sorgulayıcı bakabilen, yaratıcılık kabiliyeti gelişmiş ve çok yönlü düşünebilen, sosyal hayatta karşılaştığı karmaşık problemleri çözebilen, özgün eserler ortaya koyabilen, araştırma becerisi yüksek olan, etik meseleler ve toplumsal sorunlara farkındalığı yüksek insan modeli bu çerçeve metinde de seviye tanımlayıcılarda yer almıştır (TYÇ, 2015).

Türkçe Dersi Öğretim programının yapısı incelendiğinde ise zorunlu set özelliği taşıyan disiplinlerle (Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Beden Eğitimi, Müzik, Görsel Sanatlar, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Teknoloji ve Tasarım) olan ilişkisini disiplinler arası bağlamında görebilmek mümkündür. Ayrıca programda bu ana disiplinlerle birlikte 8 adet ara disiplin (Afet Eğitimi ve Güvenli Yaşam, Girişimcilik, İnsan Hakları ve Vatandaşlık, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Özel Eğitim, Sağlık Kültürü, Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim,

Kariyer Bilinci) arasında bağ kurulmuş, bir ders olarak yer almayan fakat diğer derslerin içerisinde bulunan bu ara disiplinlerle, disiplinlerin kazanımlarının gerçekleştirilmesi ve öğrencilerin sosyal yaşam becerileriyle donatılmaları, çok yönlü gelişimleri amaçlanmıştır (MEB,2019).

Bu araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığına ait okullarda okutulmakta olan Türkçe ders kitaplarındaki temalarda yer alan metinler, çalışmalar ve etkinliklerin disiplinler arası boyutunun öğrenme-öğretme sürecindeki yeterliliğinin ne düzeyde olduğunu belirlemek ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler sunmaktır. Çalışmada 5. sınıf Türkçe ders kitabı örneklem olarak alınmış olup benzer bir araştırma yapılması durumunda diğer sınıf düzeyleri ile de gerçekleştirilebilir. Bu bağlamda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- a. 5.Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki Birey ve Toplum temasında yer alan farklı disiplinlere ait disiplinler arası ilişkilendirmeler ne düzeydedir?
- b. 5.Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki Millî Mücadele ve Atatürk temasında yer alan farklı disiplinlere ait disiplinler arası ilişkilendirmeler ne düzeydedir?
- c. 5.Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki Doğa ve Evren temasında yer alan farklı disiplinlere ait disiplinler arası ilişkilendirmeler ne düzeydedir?
- ç. 5.Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki Millî Kültürümüz temasında yer alan farklı disiplinlere ait disiplinler arası ilişkilendirmeler ne düzeydedir?
- d. 5.Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki Vatandaşlık temasında yer alan farklı disiplinlere ait disiplinler arası ilişkilendirmeler ne düzeydedir?
- e. 5.Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki Sağlık ve Spor temasında yer alan farklı disiplinlere ait disiplinler arası ilişkilendirmeler ne düzeydedir?
- f. 5.Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki Erdemler temasında yer alan farklı disiplinlere ait disiplinler arası ilişkilendirmeler ne düzeydedir?
- g. 5.Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki Bilim ve Teknoloji temasında yer alan farklı disiplinlere ait disiplinler arası ilişkilendirmeler ne düzeydedir?

## Yöntem

Bu araştırmada 5.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan temalarda disiplinler arası ilişkilendirmelerin boyutunun ne düzeyde olduğu incelenmiş ve temalarda yer alan içeriklerin analizi tablolarla incelenerek yorumlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntem ve tekniklerinden olan doküman inceleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

## Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Türkçe ders kitapları oluştururken örneklemini Millî Eğitim Bakanlığı ortaokul 5.sınıflarda 2019-2020 eğitim öğretim yılında dağıtılan Anıtepe Yayıncılık'a ait 5.sınıf Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Bu kitapların seçilme nedeni araştırmanın yapıldığı 2022-2023 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı okullarda kitapların kullanımında olmasıdır.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar"(Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada ayrıca Türkçe ders kitaplarından elde edilen verilerin içerik analizine yer verilmiştir. "İçerik analizinde amaç, katılımcıların görüşleri, dosya ve belge incelemesi yoluyla elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar bir araya getirilir ve bunlar okuyucunun seviyesine göre düzenlenerek yorumlanır. Bu kapsamda Türkçe dersi haricinde zorunlu set özelliği taşıyan diğer temel derslerin (Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Müzik ve Teknoloji Tasarım) öğretim programları incelenerek Anıtepe Yayıncılık Türkçe 5.sınıf ders kitabında yer alan temalardaki metinler, etkinlikler, çalışmalar ve görsel unsurlarda bu derslerle ilişkili olan içerikler ve kazanımlar belirlenmiş; yapılan ilişkilendirme sayıları tablolaştırılarak temalarda yer alan disiplinler arası derslere göre ne düzeyde olduğu yorumlanıp karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturmada ve araştırmayı şekillendirmede makaleler, tezler, kitaplar, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı, genel ağ taranmış ve elde edilen veriler bütünlendirilerek sunulmuştur. Araştırmada MEB'e bağlı okullarda okutulan Anıtepe Yayıncılık Ders Kitabı kullanılarak kitapta yer alan Birey ve Toplum, Millî Mücadele ve Atatürk, Doğa ve Evren, Millî Kültürümüz, Vatandaşlık, Sağlık ve Spor, Erdemler, Bilim ve Teknoloji temalarında yer alan metinler, hazırlık çalışmaları, tema sonu değerlendirme çalışmaları, okuma-dinleme-izleme-konuşma-yazma etkinlikleri ve temalarda yer alan görsel unsurların Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, İngilizce (Yabancı Dil), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Teknoloji Tasarım, Beden Eğitimi, Müzik ve Görsel Sanatlar gibi zorunlu set özelliği taşıyan ders disiplinleriyle ilişkili olabilecek şekilde kullanılan öğeleri incelenmiş ve tablolar vasıtasıyla disiplinler arası bağlamında yorumlamaları yapılmıştır. Ayrıca çalışmada diğer disiplin alanlarıyla kurulan disiplinler arası ilişkilerini yansıtan unsurlara ait bazı etkinlik, çalışma ve görsellerden örnekler de sunulmuştur.

## Bulgular ve Yorum

Bu bölümde 5.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinleri, dinleme metinleri, serbest okuma metinleriyle birlikte okuma, dinleme-izleme, konuşma,

yazma etkinlikleri ve hazırlık çalışmaları, tema sonu değerlendirme çalışmaları ve gelecek metne hazırlık çalışmalarının disiplinler arası boyutunun incelenmesinin ardından bulgulara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında 5.sınıf Anıttepe Yayıncılık Türkçe ders kitapları incelendiğinde 8 tema, her temanın içerisinde üç okuma, bir dinleme/izleme metni ve bir serbest okuma metinleri olmak üzere toplamda 40 metnin yer aldığı görülmektedir. Ayrıca gerek etkinlik ve çalışmalarda gerekse tema sonu değerlendirme çalışmalarında kısa metinlere de yer verilmiştir. İncelenen kitaptaki tüm temalarda yer alan okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma etkinlik ve çalışmaları incelendiğinde Birey ve Toplum temasında 39 etkinlik, Millî Mücadele ve Atatürk temasında 42 etkinlik, Doğa ve Evren temasında 44 etkinlik, Millî Kültürümüz temasında 36 etkinlik, Vatandaşlık temasında 40 etkinlik, Sağlık ve Spor temasında 42 etkinlik, Erdemler temasında 42 etkinlik, Bilim ve Teknoloji temasında ise 32 etkinlik olmak üzere toplamda 317 etkinlik olduğu tespit edilmiş; bununla birlikte kitapta toplamda 8 tema sonu değerlendirme çalışması ve 62 adet hazırlık çalışmasının yer aldığı belirlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen kitapta yer alan metinler, etkinlikler, çalışmalar ve görsel unsurlar disiplinler arası bağlamında incelenmiş, temalarda farklı disiplin alanlarıyla ilişkilendirmelere kaç kez yer verildiği analiz edilmiş, oluşturulan alt başlıklar altında sırasıyla incelenmiş ve yorumlanmıştır.

#### 5.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Birey ve Toplum Temasında Disiplinler arası Bağlamında İlişkilendirmeler

Araştırmanın birinci araştırma sorusu “5.Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki Birey ve Toplum temasında yer alan farklı disiplinlere ait disiplinler arası ilişkilendirmeler ne düzeydedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu araştırma sorusuna yanıt verebilmek için 5. sınıf Türkçe ders kitabı Birey ve Toplum teması metinleri, etkinlik ve çalışmaları disiplinler arası bağlamında incelenmiş ve disiplinler arası ilişkilendirmeler tabloları olarak Tablo 1’de ortaya konmuştur.

**Tablo-1** “5.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Birey ve Toplum Temasının Disiplinler Arası Bağlamında İncelenmesi Tablosu”

Dersler											
	Matematik	Sosyal Bilgiler	Fen Bilimleri	Yabancı Dil	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Bilişim Teknolojileri	Görsel Sanatlar	Müzik	Beden Eğitimi	Teknoloji ve Tasarım	Toplam
Metinler											
Memleket İsterim	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Hoşça Kalın Güle Güle	0	6	0	0	0	1	1	0	0	1	9
Anadolu’da Konukseverlik Gelenekseldir	0	6	0	0	2	1	1	0	0	1	11
İlk Ders(Dinleme Metni)	0	2	0	0	0	1	0	0	0	1	4
Çocuk ve Baloncu(Serbest Okuma Metni)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tema Sonu Değerlendirme	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2
Toplam	0	18	1	0	2	3	2	0	0	3	29



Tablo 1’de görüldüğü üzere Birey ve Toplum temasında yer alan metinler, etkinlik ve çalışmalardaki disiplinler arası boyutu incelendiğinde toplamda 29 adet disiplinler arası ilişkilendirme yapıldığı ve Sosyal Bilimler ders disipliniyle ilişkilendirmelerin sayısının diğer disiplinlere göre oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bunun nedeni Sosyal Bilimler dersinin bireylerin yaşamı ve toplumla olan ilişkilerini temel alan disiplinlerden biri olmasıdır. Disiplinler arası ilişkilerinin metinlere göre dağılımı incelendiğinde ise en çok “Anadolu’da Konukseverlik Gelenekseldir” ve “Hoşça Kalın Güle Güle” isimli metinlerde disiplinler arasında bağlantı kurulmuştur.

**Şekil 2.** “Birey ve Toplum” teması “Anadolu’da Konukseverlik Gelenekseldir” okuma metnine ait Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersiyle disiplinler arası ilişkilendirilen etkinlik örneği

**5. ETKİNLİK** Aşağıdaki metni okuyunuz.

**Türk Konukseverliğine Tarihsel Bir Örnek: Köy Odaları**

Yakın zamana kadar köylerde yaşamış veya hâlen yaşamakta olan kişilerin aralarında dün gibi yaşayan köy odaları geleneği, Türk konukseverliğinin en iyi örnekleri arasındadır.

Köylerdeki köy odalarının konukları, bir yerden bir yere gitmekte olan yolcular olduğu kadar, köye ticaret amacı ile gelen veya zanaat sahibi insanlar da olabilmekteydi. Çerçiler, testi bardak satanlar, ürettiği malı değiş yoluyla veya para ile ticaret yapanlar, halatçılar, gezici kalaycılar, orakçılar vb. olmak üzere köye bir nedenle gelenler istediği kadar bu köy odalarında konuk olarak kalabiliyorlardı.

Anadolu’nun birçok köyünde neredeyse her sülalenin köy odası vardı. Bu köy odaları ya o sülalelerin ya da önde gelen büyüğünün adıyla anılıyordu. Gelen konukların ihtiyaçları da bu sülalelere mensup aileler tarafından karşılanıyordu. Bu hizmetlerin kesinlikle maddi bir karşılığı yoktu.

**Mümtaz BAŞKAYA**  
www.baee.meb.gov.tr

a) Bu metin hangi siteden alınmıştır?  
.....

b) Araştırmalarınızı yaparken hangi internet sitelerinden yararlanıyorsunuz?  
.....

c) Hangi internet sitelerinde yer alan bilgilere güvenebilirsiniz? Açıklayınız.  
.....

ç) Girdiğiniz sitelerin güvenilirliğini sorguluyor musunuz? Neden?  
.....

d) İnternet sitelerinin güvenilirliğini nasıl anlarız?  
.....

Şekil 2’de yer alan etkinlikte Türk konukseverliğini anlatan bir okuma metni sonrası internet sitelerinin güvenilirliği konusunda yazma etkinliği yapılarak Türkçe dersiyle Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi arasında disiplinler arası ilişki kurulmuştur.

### 5.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Millî Mücadele ve Atatürk Temasında Disiplinler Arası Bağlamında İlişkilendirmeler

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu “5.Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki Millî Mücadele ve Atatürk temasında yer alan farklı disiplinlere ait disiplinler arası ilişkilendirmeler ne düzeydedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu araştırma sorusuna yanıt verebilmek için 5. sınıf Türkçe ders kitabı Millî Mücadele ve Atatürk teması metinleri, etkinlik ve çalışmaları disiplinler arası bağlamında incelenmiş ve disiplinler arası ilişkilendirmeler tablolaştırılarak Tablo 2’de ortaya konmuştur.

**Tablo-2.** “5.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Millî Mücadele ve Atatürk Temasının Disiplinler Arası Bağlamında İncelenmesi Tablosu”

Dersler	Matematik	Sosyal Bilgiler	Fen Bilimleri	Yabancı Dil	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Bilişim Teknolojileri	Görsel Sanatlar	Müzik	Beden Eğitimi	Teknoloji ve Tasarım	Toplam
Metinler											
Mustafa Kemal Kağnısı	0	4	0	0	0	0	2	0	0	0	6
Dumlupınar Savaşı	0	8	0	0	0	1	1	0	0	1	11
6 Mart 1915 Gecesi	0	8	0	0	0	3	1	0	0	3	15
Bir Temmuz Gecesi (Dinleme Metni)	0	5	1	0	0	0	0	0	0	0	6
Şahin Bey (Serbest Okuma Metni)	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Tema Sonu Değerlendirme	0	5	1	0	0	0	0	0	0	0	6
Toplam	0	31	2	0	0	4	4	0	0	4	45

Tablo 2’de görüldüğü üzere Millî Mücadele ve Atatürk temasında alan metinler, etkinlik ve çalışmalarındaki disiplinler arası boyutu incelendiğinde toplamda 45 adet disiplinler arası ilişkilendirme yapıldığı görülmektedir. Millî Mücadele Dönemi ve Atatürk’ün Hayatı Sosyal Bilgiler disiplini kazanımları ile ilgili olduğundan, disiplinler arası ilişkiyle en çok ilişkilendirme yapılan disiplinin Sosyal Bilgiler (31 kez) dersi olduğu tespit edilmiştir.

**Şekil 3.** “Millî Mücadele ve Atatürk” teması “6 Mart 1919 Gecesi” okuma metni-ne ait Sosyal Bilgiler, Görsel Sanatlar ve Teknoloji Tasarım dersleriyle disiplinler arası ilişkilendirilen etkinlik örneği

19. ETKİNLİK Aşağıda verilen Çanakkale Savaşı ile ilgili filmlerin afişlerini inceleyiniz.



a) Çanakkale Savaşı ile ilgili bir film hazırlasaydınız adı ne olurdu?  
 b) Filminizin içeriğini derleriniz kısaca yazınız.  
 c) Filminiz için bir afiş tasarlayınız. Afişiniz için Çanakkale Savaşı ile ilgili görseller kullanınız.



Şekil 3'te görüldüğü üzere temadaki etkinlikte Çanakkale Savaşı'nı anlatan görseller verilerek hem öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde Çanakkale Savaşı ile ilgili öğrenmiş oldukları bilgiler harekete geçirilmiş hem de bu bilgiler ışığında bir afiş tasarımları sağlanarak yaratıcı becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Farklı disiplinleri birleştiren bu etkinlikte Türkçe dersiyse Sosyal Bilgiler, Görsel Sanatlar ile Teknoloji ve Tasarım dersleri arasında disiplinler arası ilişkilendirmeler yapılmıştır.

### 5.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Doğa ve Evren Temasında Disiplinler Arası Bağlamında İlişkilendirmeler

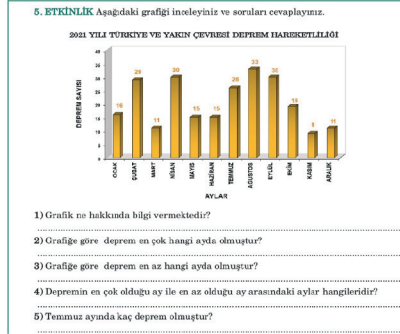
Araştırmanın üçüncü araştırma sorusu “5.Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki Doğa ve Evren temasında yer alan farklı disiplinlere ait disiplinler arası ilişkilendirmeler ne düzeydedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu araştırma sorusuna yanıt verebilmek için 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki Doğa ve Evren teması metinleri, etkinlik ve çalışmalarını disiplinler arası bağlamında incelenmiş ve disiplinler arası ilişkilendirmeler tablolaştırılarak Tablo 3'te ortaya konmuştur.

**Tablo-3.** “5.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Doğa ve Evren Temasının Disiplinler arası Bağlamında İncelenmesi”

Dersler											
	Matematik	Sosyal Bilgiler	Fen Bilimleri	Yabancı Dil	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Bilişim Teknolojileri	Görsel Sanatlar	Müzik	Beden Eğitimi	Teknoloji ve Tasarım	Toplam
Metinler											
1.Bu Nehir Bizim	1	6	6	0	0	1	1	0	0	2	17
2.Okland Adası	0	3	0	2	0	0	0	0	0	0	5
3.Deprem	1	4	0	0	0	1	0	1	0	1	8
4. Sakın Kesme (Dinleme Metni)	0	2	0	0	0	1	2	0	0	2	7
Yarın Gene Sabah Olacak (Serbest Okuma Metni)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tema Sonu Değerlendirme	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Toplam	2	15	7	2	0	3	3	1	0	5	38

Tablo 3'te görüldüğü üzere Doğa ve Evren temasında alan metinler, etkinlik ve çalışmalardaki disiplinler arası boyutu incelendiğinde toplamda 38 kez disiplinler arası ilişkilendirme yapıldığı, İnsan ve Çevre ilişkilerini inceleyen dersler olan Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleriyle kurulan ilişkilendirmelerin bu temada ağır bastığı görülmektedir. Disiplinler arası ilişkilendirmelerin en fazla olduğu metin “Bu Nehir Bizim” adlı metin olurken diğer metinlerde ilişkilendirmelerin oldukça az kaldığı görülmektedir.

**Şekil 4.** “Doğa ve Evren” teması “Deprem” okuma metnine ait Matematik dersiyile disiplinler arası ilişkilendirilen etkinlik örneği



Şekil 4’te görüldüğü üzere etkinlikte 2021 yılına ait Türkiye ve yakın çevresinde oluşan depremlerin aylara göre dağılımı grafikte gösterilmiş ve öğrencilerin bu grafikte verilen bilgileri yorumlamaları sağlanarak hem ifade yeteneklerinin hem de matematiksel becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

### 5.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Millî Kültürümüz Temasında Disiplinler Arasılık Bağlamında İlişkilendirmeler

Araştırmanın dördüncü araştırma sorusu “5. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki Millî Kültürümüz temasında yer alan farklı disiplinlere ait disiplinler arası ilişkilendirmeler ne düzeydedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu araştırma sorusuna yanıt verebilmek için 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki Millî Kültürümüz teması metinleri, etkinlik ve çalışmaları disiplinler arasılık bağlamında incelenmiş ve disiplinler arası ilişkilendirmeler tablolaştırılarak Tablo 4’te ortaya konmuştur.

Tablo-4. “5.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Millî Kültürümüz Temasının Disiplinler Arasılık Bağlamında İncelenmesi Tablosu”

Dersler	Matematik	Sosyal Bilgiler	Fen Bilimleri	Yabancı Dil	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Bilişim Teknolojileri	Görsel Sanatlar	Müzik	Beden Eğitimi	Teknoloji ve Tasarım	Toplam
Metinler											
1.Kilim	0	3	0	0	0	3	5	0	0	1	12
2.Vatan Yahut Silistre	0	3	0	0	0	0	2	0	0	0	5
3.Boğaç Han	0	3	0	0	0	0	1	0	0	0	4
4. Ali Kuşçu (Dinleme Metni)	2	1	2	0	0	1	1	0	0	0	7
Geyik Ana (Serbest Okuma Metni)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tema Sonu Değerlendirme	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Toplam	2	11	2	0	0	4	9	0	0	1	29

Tablo 4'te görüldüğü üzere Millî Kültürümüz temasında alan metinler, etkinlik ve çalışmalardaki disiplinler arası boyutu incelendiğinde toplamda 29 adet ilişkilendirme tespit edilmiştir. Bu ilişkilendirmelere bakıldığında millî kültürü eğitim vasıtasıyla gelecek kuşaklara aktarma görevi gören Sosyal Bilgiler dersi ve öğrencilerin estetik değer kazanmalarını amaçlayan Görsel Sanatlar dersi disiplinlerine ait ilişkilendirmelerin diğer disiplinlere göre daha çok öne çıktığı görülmektedir. Disiplinler arası ilişkilerinin en fazla kullanıldığı metin olarak “Kilim” adlı metin olduğu, diğer metinlerin ise bu çerçevede daha geride kaldığı söylenebilir.

**Şekil 5.** “Millî Kültürümüz” teması “Ali Kuşçu” dinleme/izleme metnine ait Matematik ve Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersleriyle disiplinler arası ilişkilendirilen etkinlik örneği



Şekil 5'te yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine yapılan etkinlikte Osmanlı İmparatorluğu'nda yaşamış olan ünlü matematikçi Ali Kuşçu'ya yazılacak olan elektronik posta etkinliğiyle öğrencilerin yazma becerileri geliştirilecek, Matematik alanına duyuşsal ilgilerinin oluşması sağlanacak ve teknoloji kullanma kabiliyeti geliştirilecektir.

### 5.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Vatandaşlık Temasında Disiplinler Arası Bağlamında İlişkilendirmeler

Araştırmanın beşinci araştırma sorusu “5. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki Vatandaşlık temasında yer alan farklı disiplinlere ait disiplinler arası ilişkilendirmeler ne düzeydedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu araştırma sorusuna yanıt verebilmek için 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki Vatandaşlık teması metinleri, etkinlik ve çalışmaları disiplinler arası bağlamında incelenmiş ve disiplinler arası ilişkilendirmeler tablolaştırılarak Tablo 5'te ortaya konmuştur.

**Tablo-5.** 5.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Vatandaşlık Temasının Disiplinler Arasılık Bağlamında İncelenmesi Tablosu

Dersler	Matematik	Sosyal Bilgiler	Fen Bilimleri	Yabancı Dil	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Bilişim Teknolojileri	Görsel Sanatlar	Müzik	Beden Eğitimi	Teknoloji ve Tasarım	Toplam
1.Çocuk Bahçesindeki Bekçi	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3
2.Bilinçli Tüketici	0	4	0	0	0	0	3	0	0	1	8
3. Özgürlük	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
4. Sokak (Dinleme Metni)	0	3	0	0	2	0	0	0	0	0	5
Çiftçi İle Çocukları (Serbest Okuma Metni)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tema Sonu Değerlendirme	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Toplam	0	12	0	0	2	0	3	0	0	1	18

Tablo 5'te görüldüğü üzere Vatandaşlık temasında alan metinler, etkinlik ve çalışmalarındaki disiplinler arası boyutu incelendiğinde toplamda 18 adet ilişkilendirme tespit edilmiş olup bu ilişkilendirmelerin sırasıyla Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar ve Teknoloji tasarımı disiplinlerine ait olduğu görülmektedir. En çok disiplinler arası ilişkisinin olduğu metinlere bakıldığında ise “Bilinçli Tüketici” ve “Sokak” adlı metinler olduğu belirlenmiştir.

**Şekil 6.** “Vatandaşlık” teması “Bilinçli Tüketici” okuma metnine ait Görsel Sanatlar dersiyle disiplinler arası ilişkilendirilen etkinlik örneği

**7. ETKİNLİK** Aşağıdaki karikatürü inceleyiniz. Bu karikatürde verilmek istenen mesaj sizce nedir? Yazınız.

.....

.....

Şekil 6'da yer alan etkinlikte verilen karikatürle öğrencilerin görsel algı ve düşünme becerilerini geliştirilmesi hem de öğrencilerin olayları kendi bakış açılarına göre yorumlaması hedeflenerek Türkçe dersiyle Görsel Sanatlar dersi arasında disiplinler arası ilişkilendirme yapılmıştır.

### 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Sağlık ve Spor Temasında Disiplinler Arası Bağlamında İlişkilendirmeler

Araştırmanın altıncı araştırma sorusu “5.Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki Sağlık ve Spor temasında yer alan farklı disiplinlere ait disiplinler arası ilişkilendirmeler ne düzeydedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu araştırma sorusuna yanıt verebilmek için 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki Sağlık ve Spor teması metinleri, etkinlik ve çalışmaları disiplinler arası bağlamında incelenmiş ve disiplinler arası ilişkilendirmeler tablolaştırılarak Tablo 6’da ortaya konmuştur.

**Tablo-6.** 5.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Doğa ve Evren Temasının Disiplinler Arası Bağlamında İncelenmesi Tablosu


Dersler	Matematik	Sosyal Bilgiler	Fen Bilimleri	Yabancı Dil	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Bilişim Teknolojileri	Görsel Sanatlar	Müzik	Beden Eğitimi	Teknoloji ve Tasarım	Toplam
Metinler											
1.Karagöz Kibarlık Öğreniyor	0	1	0	1	0	1	1	0	2	0	6
2.Çitlembik	1	1	6	0	0	2	1	0	7	1	19
3. Spor Ve Beden	0	0	6	1	0	0	1	0	7	0	15
4. Tavşan İle Kaplumbağa (Dinleme Metni)	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Dedemin Öyküsü (Serbest Okuma Metni)	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Tema Sonu Değerlendirme	1	0	3	0	0	0	0	0	3	0	7
Toplam	2	2	15	2	0	3	3	0	22	1	50

Tablo 6’da görüldüğü üzere Sağlık ve Spor temasında alan metinler, etkinlik ve çalışmalardaki disiplinler arası boyutu incelendiğinde toplamda 50 adet ilişkilendirme olduğu belirlenmiştir. Sağlık ve Spor teması spor yapmanın önemi ve sporun insan bedenindeki oluşturmuş olduğu değişimleri ele alan bir tema olduğundan dolayı Beden Eğitimi ve Fen Bilimleri ders disiplinleriyle yapılan ilişkilendirmelerin sayıca fazlalığı dikkat çekmekte ve özellikle “Çitlembik” ve “Spor ve Beden” isimli metinlerde bu disiplinler arası ilişkilendirmelerin yoğunlaştığı görülmektedir.

**Şekil 7** “Sağlık ve Spor” teması “Karagöz Kibarlık Öğreniyor” okuma metnine ait Beden Eğitimi dersiyle disiplinler arası ilişkilendirilen etkinlik örneği

**11. ETKİNLİK**

a) Aşağıda giriş kısmı verilen hikâyeyi spor ve sağlığın önemini vurgulayacak şekilde tamamlayınız. Yazdığınız hikâyeye başlık koyunuz.



Ahmet, arkadaşlarıyla okulun futbol sahasında oynuyordu. Bir ara yanlışlıkla top yerine karşı takımın oyuncularından birinin bacağına vurdu. Oyuncu acı içinde yere düştü. Belli ki canı yanmıştı. Bacağı kırılmış bile olabilirdi. Ahmet paniğe kapıldı ne yapacağını şaşırıldı.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Şekil 7’de yer alan etkinlikte spor yapmanın ve sağlıklı yaşamının önemini amaçlayan yazma becerisi etkinliğiyle öğrencilerin beden ve ruh sağlığını geliştirebilmelerine yardım eden, sağlıklı bir bünyeye sahip olmalarını amaçlayan Beden Eğitimi dersiyle Türkçe dersi arasında disiplinler arası bir ilişkilendirme yapılmıştır.

**5.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Erdemler Temasında Disiplinler Arasılık Bağlamında İlişkilendirmeler**

Araştırmanın yedinci araştırma sorusu “5.Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki Erdemler temasında yer alan farklı disiplinlere ait disiplinler arası ilişkilendirmeler ne düzeydedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu araştırma sorusuna yanıt verebilmek için 5.sınıf Türkçe ders kitabındaki Erdemler teması metinleri, etkinlik ve çalışmaları disiplinler arasılık bağlamında incelenmiş ve disiplinler arası ilişkilendirmeler tablolaştırılarak Tablo 7’de ortaya konmuştur.

**Tablo-7.** 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Erdemler Temasının Disiplinler Arasılık Bağlamında İncelenmesi Tablosu

Dersler	Matematik	Sosyal Bilgiler	Fen Bilimleri	Yabancı Dil	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Bilişim Teknolojileri	Görsel Sanatlar	Müzik	Beden Eğitimi	Teknoloji ve Tasarım	Toplam
Metinler											
1.Yaşlı Güreşçi	0	0	0	0	0	0	2	0	2	1	5
2.Büyüklerle Saygı	2	0	1	0	1	0	2	0	0	0	6
3. Yaşama Sevinci	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	5
4. Paylaşım (Dinleme Metni)	0	1	4	0	4	1	0	0	0	1	11
Bir Bardak Sütün Hatırı (Serbest Okuma Metni)	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2
Tema Sonu Değerlendirme	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Toplam	3	4	6	1	7	1	4	0	3	2	31

Tablo 7’de görüldüğü üzere Erdemler temasında alan metinler, etkinlik ve çalışmalarındaki disiplinler arası boyutu incelendiğinde toplamda 31 adet ilişkilendirme olduğu anlaşılmaktadır. Erdemler teması konu alanı olarak toplumsal ilişkileri daha iyi hâle getirme, insanların ahlaklı ve topluma faydalı bireyler olmasını amaçlayan bir tema olduğu için disiplinler arası ilişkilendirmelerde de Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders disiplinlerinin diğer disiplinlere göre sayıca daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca “Paylaşalım” dinleme metnindeki disiplinler arası ilişkilendirmelerin yoğunluğunun diğer metinlere göre fazla olduğu belirlenmiştir

**Şekil 8** “Erdemler” teması “Paylaşalım” dinleme/izleme metnine ait Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersiyle disiplinler arası ilişkilendirilen etkinlik örneği

**7. ETKİNLİK**

a) “Komşusu açken tok yatan bizden değildir.” (Hz. Muhammed) Peygamberimizin hadisini kısaca açıklayınız. Bu hadiste bize hangi değerler öğütlenmiştir? Açıklayınız.

.....

.....

.....

b) Belirlediğiniz bu değerlerle ilgili bir slogan oluşturunuz.

.....

Şekil 8’de yer alan etkinlikte Hz. Muhammed’in bir hadisi paylaşarak yardımlaşma ve paylaşma değerleri üzerine öğrencilerin yorum yapmaları sağlanmış, Türkçe dersiyle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri arasında disiplinler arası ilişkilendirme yapılmıştır.

### 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Bilim ve Teknoloji Temasında Disiplinler Arası Bağlamında İlişkilendirmeler

Araştırmanın sekizinci araştırma sorusu “5.Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki Bilim ve Teknoloji temasında yer alan farklı disiplinlere ait disiplinler arası ilişkilendirmeler ne düzeydedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu araştırma sorusuna yanıt verebilmek için 5.sınıf Türkçe ders kitabındaki Bilim ve Teknoloji teması metinleri, etkinlik ve çalışmaları disiplinler arası bağlamında incelenmiş ve disiplinler arası ilişkilendirmeler tablolaştırılarak Tablo 8’de ortaya konmuştur.



**Tablo-8.** 5.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Bilim ve Teknoloji Temasının Disiplinler Arasılık Bağlamında İncelenmesi Tablosu

Metinler	Dersler	Matematik	Sosyal Bilgiler	Fen Bilimleri	Yabancı Dil	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Bilişim Teknolojileri	Görsel Sanatlar	Müzik	Beden Eğitimi	Teknoloji ve Tasarım	Toplam
1.Barkod		0	1	0	0	0	9	1	0	0	2	13
2.Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor		1	9	3	0	0	9	1	0	0	0	23
3. Akıllı Ulaşım Sistemleri		0	4	4	0	0	2	2	0	0	4	16
4. Aziz Sancar (Dinleme Metni)		0	2	7	0	0	0	0	0	0	0	9
Pastör (Serbest Okuma Metni)		0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Tema Sonu Değerlendirme		1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	5
Toplam		2	18	17	0	0	20	4	0	0	6	67

Tablo 8’de görüldüğü üzere Bilim ve Teknoloji temasında alan metinler, etkinlik ve çalışmalarındaki disiplinler arasılık boyutu incelendiğinde toplamda 67 adet ilişkilendirme olduğu belirlenmiştir. Bilim ve Teknoloji teması içerikleri incelendiğinde bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte iletişim ve ulaşım ağırlıklı konular içerdiği için Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve Bilişim Teknolojileri ve Yazılım disiplinleriyle kurulan ilişkilendirmelerin sayıca fazlalığı görülmektedir. En çok disiplinler arası ilişkilendirme yapılan metinler ise sırasıyla “Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor”, “Akıllı Ulaşım Sistemleri” ve “Barkod” şeklinde belirlenmiştir.

**Şekil 9.** “Bilim ve Teknoloji” teması “Aziz Sancar” dinleme/izleme metnine ait Fen Bilimleri dersiyile disiplinler arası ilişkilendirilen etkinlik örneği

**5. ETKİNLİK** Aşağıdaki metni okuyunuz.

**EDISON**

*Edison'un çocukken yaptığı bir buluş annesini ölümden kurtarmıştı.*

*İnsanlık tarihinin ünlü kişileri üzerinde annelerinin etkisi büyük olmuştur. Büyük mucit Edison da annesinin çok etkisi altında kalmıştır. Hemen hemen bütün başarılarını ona borçludur. Daha küçük yaşlarda annesinin etkisiyle okumaya, her şeyi öğrenmeye merak sarmıştı. Annesi, küçük Edison'un kimseye benzemediğini, ileride onu çok parlak başarıların beklediğini biliyordu.*

*Günün birinde Edison'un annesi çok ağır bir hastalığa tutuldu. Gece yarısı olmasına rağmen hastanın hemen ameliyat edilmesi gerekiyordu. Doktor, ışık yetersizliğinden bu ameliyatı yapamayacağını söylemişti. Küçük dâhi, camından çok sevdiği annesini mutlaka kurtarmak istiyordu. Annesi onun için kutsal bir varlıktı.*

*Edison düşündü taşındı. En sonunda, odanın her yanını aynalarla kaplarsa ışığın çoğalacağını, o zaman doktorun da ameliyatı yapmaya razı olacağını düşündü. Evdeki bütün aynaları topladı, komşu dükkandan da birkaç ayna getirdi. Oda inanılmayacak derecede aydınlanmıştı. Doktor ameliyatı yaptı, böylece Edison sevgili annesinin hayatını kurtardı.*

**Doğan Kardeş Ansiklopedisi**

a) Edison'un başarılı olmasında merak duygusunun etkisi olmuş mudur?  
.....

b) Edison'un annesinin ameliyatı için bulduğu çözüm nedir?  
.....

c) İnsanlar hangi durumlarda farklı çözüm arayışlarına yönelirler?  
.....

ç) Buluşların gerçekleşmesinde merak duygusu ile hayal gücünün etkisi ne olabilir?  
Açıklayınız.  
.....



Şekil 9’da yer alan etkinlikte Edison’u anlatan okuma metniyle birlikte öğrencilerin toplumsal değişimlere yol açan bilimsel ve teknolojik gelişmeleri tanıması, bunları Türkçe dersinin kazanımlarıyla disiplinler arası ilişkilendirmesi amaçlanmıştır.

### 5.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Temalarda ve Derslerde Disiplinler Arası Bağlamında İlişkilendirmeler

5.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki temalar disiplinler arası bağlamında incelenmiş ve temalarda toplamda 304 kez disiplinler arası ilişkisi kurulduğu saptanmıştır. Bu ilişkilendirmelerin temalara ve derslere göre dağılımı tablolaştırılarak Tablo 9’da gösterilmiştir:

**Tablo-9.** 5.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Temaların ve Derslerin Disiplinler Arası Bağlamında İncelenmesi Tablosu

Metinler	Dersler										
	Matematik	Sosyal Bilgiler	Fen Bilimleri	Yabancı Dil	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Bilişim Teknolojileri	Görsel Sanatlar	Müzik	Beden Eğitimi	Teknoloji ve Tasarım	Toplam
1.Birey ve Toplum	0	18	1	0	2	3	2	0	0	3	29
2.Milli Mücadele ve Atatürk	0	31	2	0	0	4	4	0	0	4	45
3.Doğa ve Evren	2	15	7	2	0	3	3	1	0	5	38
4.Milli Kültürümüz	2	11	2	0	0	4	9	0	0	1	29
5.Vatandaşlık	0	12	0	0	2	0	3	0	0	1	18
6.Sağlık ve Spor	2	2	15	2	0	3	3	0	22	1	50
7.Erdemler	3	4	6	1	7	1	4	0	3	2	31
8.Bilim ve Teknoloji	2	18	17	0	0	20	4	0	0	6	67
Toplam	11	111	51	5	11	38	32	1	25	23	307

Tablo 9’da yer alan 5.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki temaların ve derslerin disiplinler arası boyutu incelendiğinde en çok disiplinler arası ilişkilendirme yapılan derslerin sırasıyla Sosyal Bilgiler (111 kez), Fen Bilimleri (51), Bilişim Teknolojileri (38 kez) ve Görsel Sanatlar (32 kez) olduğu saptanmıştır. Ayrıca Beden Eğitimi (25 kez) ve Teknoloji Tasarım (23 kez) dersleriyle yapılan ilişkilendirmelerin sayıca daha az olduğu; Matematik (11 kez), Yabancı Dil (5 kez), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (11 kez) ve Müzik (1 kez) derslerinin ise tüm derslere bakıldığında disiplinler arası ilişkilendirme sayılarında diğer derslere göre oldukça geride kaldığı belirlenmiştir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma; MEB’e bağlı ortaokul 5.sınıflarda okutulmakta olan Anıttepe Yayıncılık 5.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler, gelecek metne hazırlık çalışmaları, okuma, dinleme-izleme, konuşma ve yazma etkinlikleri ve tema sonu değerlendirme çalışmalarına ait bölümler ile sınırlıdır. Ayrıca metinlerde yalnızca disiplinler arası ölçütlerinin metinler, etkinlik ve çalışmalardaki varlığı ve ne derece

bulduğu saptanmaya çalışılmıştır. Ortaokul 5.sınıf Türkçe derslerinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okutulması uygun görülen farklı yayınevlerine ait Türkçe ders kitaplarının birbirine benzer özellikler taşıdığı varsayılmaktadır.

Araştırmanın sonucunda 5.sınıf Türkçe ders kitapları disiplinler arası bağlamında incelenmiş ve toplamda 307 kez disiplinler arası ilişkisi kurulduğu saptanmıştır. Bu ilişkilendirmeler temalara göre incelendiğinde en çok ilişkilendirme yapılan temalar Bilim ve Teknoloji, Sağlık ve Spor, Millî Mücadele ve Atatürk temaları olurken diğer temaların ilişkilendirme sayılarının ise bu temalara göre daha sınırlı olduğu görülmektedir. Vatandaşlık temasının ise kullanılan disiplinler arası ilişkilendirme sayısı bakımından en düşük orana sahip olan tema durumunda olduğu saptanmıştır.

Garip'in (2022) yapmış olduğu çalışmada yer alan Türkçe derslerinin disiplinler arası yaklaşımı kullanmak için uygun olduğu, Türkçe derslerinde disiplinler arası ilişkiden faydalandığı, disiplinler arası yaklaşımdan faydalanmanın öğrencilere bir takım katkılar sunduğu şeklindeki araştırma sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Demir'in (2017) yapmış olduğu çalışmada diğer disiplinler ile ilişkinin hazırlık çalışmaları bölümünde yoğunlaştığı ve dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma bölümlerinde disiplinler arasıyla çok az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise disiplinler arası ilişkilerinin yoğun olarak kullanıldığı bölümlerin etkinlikler bölümünde yoğunlaştığı, hazırlık bölümünde ise bu ilişkilendirmelerin sayıca az kaldığı tespit edilmiş olup Demir (2017)'in çalışmasıyla bu açıdan farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin 2019 ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında belirtildiği üzere çağın gerektirdiği yetkinliklere ve becerilere ulaşabilmeleri için ders kitaplarının öğrencilerin değişen hayat şartlarına uyum sağlayabilecekleri şekilde düzenlenmesi ve öğrencilerin her alanda kendilerini geliştirmeleri amacıyla farklı disiplinlerle kurulacak bağlantı ve ilişkilendirmelerle zenginleştirilmesi gerekmektedir. Türkiye Yeterlilik Çerçevesinde de yer alan, kişiye günlük hayatın gerektirdiği matematiksel bilgi ve becerileri kazandırmayı, problem çözme becerisi kazandırmayı amaçlayan Matematiksel Yetkinlik; bireylerin iletişim becerilerini önemli ölçüde geliştiren, kültürlerarası etkileşimi sağlayan Yabancı Dillerde İletişim yetkinliklerinin kazandırılması için 5.sınıf Türkçe ders kitaplarında Matematik ve Yabancı Dil dersleriyle olan disiplinler arası ilişkilendirmelerin sayısı artırılmalıdır. Ayrıca en az ilişkilendirme yapıldığı saptanan Müzik dersi, 5.sınıf Türkçe ders kitaplarında disiplinler arası ilişkilendirmeler bağlamında daha çok yer almalıdır. Bu bağlamda halk türkülerinden yararlanılabilir. Disiplinler arası bağlamında öğretmenler, her temada derse hazırlık amacıyla öğrencileri disiplinler arası araştırmaya yönlendirebilir.

### Kaynakça

- Çapraz Baran, Ş. ve Diren, E. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Çelikkaya, H. (1991). *Eğitimin Anlamları ve Farklı Açılardan Görünüşü*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3 (3), 73-85.
- Duman B. ; Aybek B. (2003). *Süreç-Temelli ve Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımlarının Karşılaştırılması*. İLKE, (11): 1-12.
- Demir, G. (2017). *Ortaokul 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Disiplinlerarası Yaklaşım Açısından İncelenmesi*. Turkish Studies (Elektronik), 12(25), 237 - 252. 10.7827/TurkishStudies.12192
- Garip, S. (2022). *Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecinde Disiplinlerarasılık*. Ulusal Eğitim Dergisi, 2(13 Mayıs Dil Bayramı Özel Sayısı), 213-235. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/37>
- Jacobs, H. H. (1989). *The growing need for interdisciplinary Curriculum content*. Association for Supervision and Curriculum Development
- Jones, C. (2009). *Interdisciplinary Approach-Advantages, Disadvantages and the Future Benefits of Interdisciplinary Studies*. ESSAI, 7(26), 76-81.
- Kanatlı, F., ve Çekici, Y. E. (2013). *Türkçe öğretiminde disiplinlerarası olanaklar*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2), 223-234.
- MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Perkins, D., N. (1994), *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*, Santa Monica, CA: Getty Center For Education in Arts, s.5-83-84.
- TYÇ(2015). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik*, Bakanlar Kurulu Kararı. Tarih: 19.11.2015. No.2015/8213. Resmi Gazete No.29537.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara, Seçkin yayıncılık.
- Yıldırım, A. (1996). *Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğruduğu sonuçlar*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(12).

### Extended Abstract

Since the Turkish course is conducted through texts and aims to develop basic language skills, Turkish textbooks are an extremely important resource for both teachers and students in terms of lesson delivery. Therefore, it is essential that the content in textbooks is prepared in accordance with the educational processes. It is important to examine the interdisciplinary aspect of the texts and activities to be selected in accordance with the themes in textbooks that aim to ensure the multifaceted mental development of individuals based on an interdisciplinary approach.

When examining the studies conducted on the interdisciplinary context of Turkish textbooks in our country, it is observed that the extent to which interdisciplinary associations in these textbooks are utilized is not fully known.

As in developed countries, great importance is given to the education of individuals from a young age in our country as well, and this process, shaped by societal values, is molded by the family, environment, society, and education system in accordance with the aim of raising educated, good people. Jacobs (1989) stated that interdisciplinary learning serves as a motivational tool for students in education. Because the education process that begins in the family and continues in the school aims to raise individuals who are equipped, entrepreneurial, proficient in information technologies, and capable of critical and creative thinking, in accordance with the needs of the age. In line with this goal, different disciplines and branches of science are utilized.

In this study, the extent of interdisciplinary associations in the themes found in 5th-grade Turkish textbooks was examined, and the analysis of the content in these themes was interpreted through tables. The research was conducted using the document analysis method, which is one of the qualitative research methods and techniques.

As a result of the research, 5th-grade Turkish textbooks were examined in the context of interdisciplinarity, and it was determined that a total of 307 interdisciplinary relationships were established. When these associations are examined by themes, it is observed that the most associations were made with the themes of Science and Technology, Health and Sports, National Struggle, and Atatürk, while the number of associations with other themes is more limited compared to these themes. It has been determined that the Citizenship theme has the lowest rate in terms of the number of interdisciplinary associations used.

As stated in the 2019 and 2024 Turkish Language Curriculum, it is necessary for textbooks to be organized in a way that students can adapt to changing life conditions and to be enriched with connections and associations with different disciplines in order to enable students to develop themselves in every field. Mathematical Competence, which is also included in the Turkey Qualifications Framework and aims to provide individuals with the mathematical knowledge and skills required in daily life and to develop problem-solving skills; the number of interdisciplinary connections with Mathematics and Foreign Language courses should be increased in 5th-grade Turkish textbooks to enhance the acquisition of Foreign Language Communication competencies, which significantly improve individuals' communication skills and facilitate intercultural interaction. Additionally, since it has been determined that the Music

lesson has the least number of interdisciplinary connections, more interdisciplinary connections should be included in the context of 5th-grade Turkish textbooks. In this context, folk songs can be utilized. In the context of interdisciplinarity, teachers can guide students towards interdisciplinary research in preparation for each lesson theme.

**Etik Kurul İzni**

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

**Çatışma Beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

**Destek ve Teşekkür**

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

**Ethics Committee Permission**

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

**Deconfliction Statement**

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

**Support and Thanks**

Support was not received from any institution or organization in the study.



# Türkiye’de Çalışma Hayatında Kadın ve Genç İstihdamı: 1993-2023 Yılları Arası Tarihsel Bir Analiz

## Employment of Women and Youth In Working Life In Turkey: A Historical Analysis Between 1993-2023

Mehmet BAŞ\*  
Mehmet KAHVECİ\*\*

### Öz

Ülkelerin kalkınabilmelerinde istikrarlı bir çalışma hayatı önem arz etmektedir. Toplumun farklı kesimlerinin çalışma hayatına katılabildiği ve istihdamda yer alabildiği ülkeler diğerlerine göre kalkınma noktasında daha başarılı bir grafik çizmektedir. Bugün dünyada kadın ve gençlerin çalışma hayatına katılması demografik açıdan da toplumları dengeli bir yapıya kavuşturmaktadır. Türkiye’de kadın ve gençlerin istihdam edilmesi her geçen gün daha güçlü mekanizmalarla geliştirilmektedir. Bilhassa teşvik çalışmaları kadın ve genç istihdamında etkin rol oynamaktadır. Bu doğrultuda makalede öncelikle çalışma hayatında kadın ve gençlerin yeri ile kadın ve genç istihdamına yönelik politikalar ele alınmaktadır. Daha sonra çalışmanın ana eksenini oluşturan 1993’ten günümüze çalışma hayatında kadın ve genç istihdamı kronolojik olarak ortaya konulmaktadır. Makalede, yöntemsel olarak gerek teorik çalışmalardan gerekse istatistikî verilerden yararlanılmaktadır. Makalenin amacı, son otuz yıllık periyotta Türkiye’de kadın ve genç istihdam sayılarında/oranlarında yaşanan değişimleri mukayeseli şekilde analiz etmektir. Makalede sonuç olarak son yıllarda izlenen politikalarla çalışma hayatında kadın ve genç istihdamında yükseliş trendi olduğu anlaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkiye, Çalışma Hayatı, İstihdam, Kadın, Genç

\*T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Çalışma Genel Müdürlüğü, Ankara, Türkiye  
mehmetbas0661@gmail.com , <https://orcid.org/0009-0003-3294-8613>

\*\* Haliç Üniversitesi, İşletme Fakültesi, İşletme Bölümü, İstanbul, Türkiye  
mehmetkahveci@halic.edu.tr , <https://orcid.org/0000-0003-1924-9095>

### **Abstract**

A stable working life is important for the development of countries. Countries, where different segments of the society, can participate in working life and take part in employment show a more successful development chart compared to others. Today, the participation of women and young people in working life in the world brings societies into a balanced structure in terms of demographics. The employment of woman and youth in Turkey is being improved with stronger mechanisms every day. In particular, incentive activities play an active role in the employment of women and youth. In this regard, the article primarily discusses the place of women and young people working life and policies regarding the employment of women and young people. Then, the employment of woman and youth in working life from 1993 to the present, which is the main axis of the study, is presented chronologically. The article uses both theoretical studies and statistical data methodologically. The aim of the article, is to comparatively analyze the changes in the numbers/rates of women and youth employment in our country over the last thirty years. As a result of the article, it was understood that there is an increasing trend in the employment of women and young people in working life with the policies followed in recent years.

**Keywords:** Turkey, Working Life, Employment, Woman, Young



## Giriş

Dünya genelinde çalışma hayatı, kamu ve özel olmak üzere temelde iki kısımdan oluşmaktadır. Kamu sektörü, devlet hizmetlerinin yürütülmesinden sorumlu alan iken; özel sektör bireysel girişim ve sermaye ile oluşturulan serbest piyasadaki toplumsal ve ticari faaliyetleri ifade etmektedir. Toplumların gelişimi ve büyümesinde kamu ve özel sektörün eş güdüm içerisinde çalışma hayatını dizayn etmesi, verimli bir istihdam politikasının oluşturulması, kadın ve gençlerin istihdama güçlü şekilde katılması, demografik, sosyal ve ekonomik yapının dengeli şekilde dağıtılması gibi faktörler önemli rol oynamaktadır. Gelişmiş ülkelere bakıldığı zaman çalışma hayatının istikrarlı olmasında kamu ve özel sektör arasında oluşturulan dengeli ve düzenli yapının belirgin bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Özer, 2006: 17-19). Günümüzde dünyada gelişmiş ülke kategorisinde yer alan Avrupa ülkeleri ve Amerika gibi ülkelerde istihdamın kamu ve özel sektör arasında sistematik şekilde dağıtıldığı bilinmektedir. Özellikle kadın ve genç istihdamının gelişmiş ülkelerde gelişmemiş ülkelere nazaran daha fazla olduğu dikkat çekmektedir (Kılınç, 2015: 130). Bu durumun ortaya çıkmasında kadınları ve gençleri istihdama dahil etmek konusunda gelişmiş ülkelerin izlediği bilinçli politikaların etkisi açıktır.

Türkiye, dünyada gelişmekte olan ülkeler kategorisinde yer almakta ve çalışma hayatında belirgin gelişmeler göstermektedir. Çalışma hayatının daha verimli hale getirilmesi, kamu hizmetlerinin etkin şekilde sürdürülmesi, özel sektörün üretim ve hizmet kapasitesinin geliştirilmesi, işsizliğin minimum düzeylere indirilmesi gibi birçok konuda yoğun çaba sarf edilmektedir (Kılıç, 2015). Bunları yaparken aynı zamanda istikrarlı bir istihdam politikası geliştirmeye ve bu politikalar doğrultusunda kadın ve genç istihdamını artırmaya yönelik de ekstra bir gayret sarf etmektedir. Çalışma hayatı, bireyin statüsünü belirleyen ve onu toplumda bir yerde konumlandıran süreçtir. Bundan ötürü toplumun tüm kesimleri bu sürecin parçası olmak isteyebilir. Dahası bireyler iyi bir iş hayatının olması, yüksek gelirinin bulunması ve güçlü bir statüye sahip olunması gibi bazı isteklerde bulanabilir (Ören & Yüksel, 2012: 39). Günümüzde kadınların değişen geleneksel rolleri çerçevesinde çalışma hayatına daha fazla katılmak istemesi, gençlerin mesleki alanlarıyla ilgili istihdam talepleri çalışma hayatında dönüşümlere kapı aralamaktadır. Kaldı ki Türkiye genç nüfus bakımından Avrupa’dan çok daha iyi bir duruma sahiptir. Türkiye’de 15-30 yaş arasında oldukça dinamik bir genç nüfus vardır. Bu sebeple genç nüfusun istihdama etkin şekilde katılması ve çalışma hayatında yer alması gerekmektedir (Baş, 2017: 272).

Yukarıdaki değerlendirmeler çerçevesinde bu makale, Türkiye’de kadın ve gençlerin çalışma hayatında istihdam süreçlerini belli tarihsel dönem aralığında incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda Türkiye’de kadın ve gençlerin istihdamına yönelik 1993’ten günümüze yapılan çalışmalar ele alınmakta ve istatistiki veriler analiz edilmektedir. Kadının ve gençlerin çalışma hayatındaki yeri, kadın ve genç istihdam politikaları gibi başlıklar tartışılmakta ve nihai olarak çalışma hayatında kadın ve genç istihdamı 1993’ten günümüze üç dönem şeklinde ortaya konulmaktadır. Bu dönemler 1993-2003, 2004-2013 ve 2014-2023 yılları arasını kapsamaktadır. Her bir dönemde kadın ve genç istihdamındaki değişimler ayrı ayrı incelenmekte ve istihdamdaki olumlu/olumsuz değişimler tespit edilmektedir.

## 1.Çalışma Hayatında Kadınlara ve Gençlere Yönelik Değişim/Dönüşümler

Türkiye’de kadın ve gençlerin çalışma hayatında yer almasının önemi son yıllarda hızla artmaktadır. Kadınların çalışma hayatına daha fazla dahil edilmesi, gençlerin fikirlerini daha kolay hayata geçirebilmesi, istihdamının dengeli dağılımı gibi çeşitli amaçlarla kadın ve gençlere özel önem verilmektedir. Kadınların çalışma hayatındaki yeri ile ilgili yaşanan değişimin arka planında Türkiye’de eğitime kadınların daha fazla katılım sağlamaya başlaması, sivil toplumda kadın girişimciliğini destekleyen yapıların kurulması ve kadın girişimciliğini destekler mahiyette projelerin devlet ve sivil toplum aracılığıyla hayata geçirilmesi önemli dönüm noktaları olmuştur. Bu amaç doğrultusunda İŞKUR, KOSGEB ve KAGİDER gibi birçok kuruluş aktif görevler üstlenmektedir (Soysal, 2010: 92-94). Benzer şekilde kadınların çalışma hayatına girişimci yönleriyle dahil olması ile ilgili de pek çok çalışma yürütülmektedir. Bu doğrultuda kadın girişimciliğine dönük sürekli artan teşvik paketleri dikkat çekmektedir. Bu paketler aracılığıyla kadınların kendi işlerini kurmaları ve istihdam üretmeleri amaçlanmakta ve kadınların iş dünyasında daha etkin şekilde yer alması sağlanmaktadır. Diğer taraftan kadınlara sağlanan girişimcilik teşviklerinin farklı versiyonlarıyla gençlere yönelik de sağlandığı bir süreç yaşanmaktadır. Gerek kadın gerekse gençlerin girişimciliğinin teşvik edilmesi son 10-15 yıllık periyotta her geçen gün artmaktadır. Bu bakımdan girişimcilik teşviklerinin kadın ve gençlere yoğun şekilde verilmesi çalışma hayatında gerçekleştirilmek istenen değişimin ilk önemli işaretleri arasında sayılabilir.

Kadınların ve gençlerin çalışma hayatına katılımı belirli donanıma sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu çerçevede son yıllarda Türkiye’de kadınların ve gençlerin çalışma hayatında daha etkin olabilmeleri için çeşitli programlar ve projeler gerçekleştirilmekte; böylece hem kadınlar hem gençler daha nitelikli hale getirilmektedir. Türkiye’de çalışma hayatında mesleki eğitim faaliyetlerine günden güne daha fazla ağırlık verilmektedir. Kadının farklı iş kollarında meslek sahibi olabilmesi için eğitilmesi, gençlere girişimcilik odaklı eğitimler verilmesi son yıllarda dikkat çekmektedir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde Halk Eğitim Merkezlerinin verdiği mesleki eğitimler en başta gelmektedir. Benzer şekilde Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı bünyesinde Türkiye İş Kurumu da belli eğitimler vermek suretiyle kadın girişimciliğini ve istihdamını desteklemektedir. Ayrıca Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (ASHB) Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü de kadın istihdamına destek veren bir diğer kuruluş olarak göze çarpmaktadır. Neticede kadınların mesleki eğitimleri ile belirli bir donanıma kavuşması ve çalışma hayatında aktif şekilde yer alması amaçlanmaktadır. Öyle ki yapılan bazı çalışmalarda kadınların iş hayatına katılım sağlayamamasında ev işlerinin yoğunluğu ile mesleki yetersizliklerin önemli rol oynadığı anlaşılmaktadır (Özhavzalı, 2021: 11-14).

Gençlerin girişimciliği ve istihdamı da en az kadınlar kadar önem arz etmektedir. Türkiye’nin belirgin bir genç nüfus potansiyeli dikkate alındığında gençlere dönük mesleki eğitimlerin ve kapasite geliştirmenin ne kadar mühim olduğu daha iyi anlaşılmaktadır. Dünyadaki gelişmiş ülkelerin yer aldığı Avrupa ve ABD’ye göre çok daha fazla genç nüfusa sahip olan Türkiye’de bilhassa gençlerin taze fikirlerle yaratıcı yönlerini ön plana çıkarmak ve girişimci özelliğini desteklemek elzemdir. Bu sebeple mesleki eğitimde gençlere dönük birçok program hayata geçirilmektedir. Gençlerin

mesleki eğitimleri ile ilgili MEB, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı ve TOBB gibi pek çok kuruluş iş birliği halinde çalışmalar yürütmektedir. Gençlerin bilhassa lise eğitiminden itibaren mesleki ilgi alanlarına göre yönlendirilmesi ve yetiştirilmesi son yıllarda en çok üzerinde durulan hususlardan birisidir. Bunun için başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere çeşitli kamu kuruluşları ortak çalışmalar yürütmektedir. Bu sayede gençlerin girişimciliğini artırma, ihtiyaçlı alanlara gençleri yönlendirme ve bilinçli istihdam oluşturma amaçlanmaktadır (Özer, 2021: 4-6). Son yıllarda gençlerin en temelden donanımlı şekilde yetiştirilmesi ve belirli mesleklerin eğitiminin verilmesi nitelikli ve teknik eleman ihtiyacını önemli oranda karşılamakta ve istihdama olumlu yansımaktadır. Mesleki eğitimini alan ve iyi yetişen genç nüfus, hem girişimcilik kapsamında kendi işini kurabilmekte hem de çalışma hayatına girerek istihdam oluşturabilmektedir.

Çalışma hayatının önemli değişimlerinden birisi de kadın ve gençlerin esnek çalışma modelleridir. Kadının ev ve annelik rolleri gereği gündelik hayatının tamamını çalışmaya ayıramaması, gençlerin eğitim ve öğretim gibi nedenlerden ötürü part-time çalışma imkanı bulabilmesi esnek çalışma modellerini öne çıkarmaktadır. Esnek çalışma modelleri insanların çalışma saatlerini ayarlayabilmesi açısından oldukça faydalı gözükmektedir. Benzer şekilde işverenler adına da iş verimini artırdığı için cazip durmaktadır. Dünyada kabul görmüş çeşitli esnek çalışma modelleri yer almaktadır. Bunlar arasında kısmi süreli (part-time) çalışma, iş paylaşımli çalışma, esnek iş süreli çalışma, çağrı üzerine çalışma, uzaktan çalışma, yoğunlaştırılmış haftalık çalışma, vardiyalı çalışma gibi birçok model vardır (Öztürkoğlu, 2013: 111-112). Esnek çalışma modellerinin fazlalığı gerek kadınların gerekse gençlerin çalışma hayatında kendilerine uygun iş modelleri doğrultusunda çalışabilmesine olanak sağlamaktadır. Bu sayede kadınların ev işleri veya çocuk yoğunluklarına göre iş modelleri tercih edebilmesi, gençlerin eğitim programlarına göre iş modellerine başvurabilmesi mümkün olmaktadır.

Çalışma hayatında üzerinde durulan önemli bir husus da kadın ve gençlerin sosyal güvenlik konusudur. Bu bağlamda bilhassa kayıt dışı çalışmayı önleyerek, her çalışanın sigortalı olarak istihdam edilmesine odaklanılmaktadır. Sanayi, tarım veya hizmet sektöründe çalışan insanların sigortadan muaf şekilde güvencesiz çalıştırılması anlamına gelen kayıt dışı istihdam günümüzde azaltılmaya çalışılmakta, bilhassa kadın ve gençlerin istihdamında sosyal güvenlik hususu öne çıkarılmaktadır. Geçici işçilik veya gündelik işçilik başta olmak üzere çalışma hayatının her alanında sosyal güvenlik öncelenmektedir. Kadınların çalışma hayatında periyodik aralıkla yer aldığı kısa süreli çalışma olanaklarında dahi günümüzde sosyal güvenlik imkânları sağlanmaktadır. Mevsimlik işçilik, evde bakım hizmeti gibi pek çok çalışma modelinde kadınların sigorta ve primleri ödenmek suretiyle desteklenmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Yamakoğlu & Karaçöp, 2019: 1464-1470). Sosyal güvenlik kapsamında iş kazası sigortası, hastalık sigortası, analık sigortası, çalışmama (malullük) sigortası, yaşlılık sigortası, isteğe bağlı özel sigorta gibi birçok olanak kadınlar içinde etkin şekilde uygulanmaktadır (Topgül, 2012: 304-308). Kadınların çalışma hayatında yer alan birçok sigorta türü ile desteklenmesi bir taraftan onların çalışma hayatını daha kolay hale getirirken, öte yandan gelecekteki adına onlar için bir fırsat sunmaktadır. Kadınların yanı sıra ayrıca gençler içinde sosyal güvenlik ile ilgili birtakım adımlar

atılmaktadır. Gençlerin kayıt dışı çalıştırılmaması, stajyer olarak çalışan gençlerin sigorta imkânından faydalanması, çalışma yaşının belli bir asgari sınırdan tutulması, bazı işlerde çocuk ve gençlerin çalıştırılmaması, çalışma sürelerinin azaltılması, mola sürelerinin artırılması, gece çalıştırma yasağı, genç istihdamına sigorta prim desteği gibi pek çok olanak gençlere sosyal güvenlik kapsamında hukuki çerçevede tanınmaktadır (Gümrükçüoğlu, 2013: 495-520). Bu haklarla birlikte gençlerin çalışma hayatında güvenceli şekilde yer almaları, istihdam edildikleri işlerde verimli çalışmaları ve gelecekleri adına daha umutlu olmaları durumu ortaya çıkmaktadır. Neticede yukarıdaki bütün teşebbüsler kadın ve gençlerin çalışma hayatında daha etkin şekilde yer almasına imkan sağlamış, çalışma hayatını daha dengeli bir yapıya kavuşturmuştur.

## 2.Çalışma Hayatında Kadın ve Genç İstihdam Politikaları

Kadın ve gençlerin istihdam edilmesi ve iş hayatına katılımı dünyada ve Türkiye’de belli bir zamansal sürece tekabül etmektedir. Kadının geleneksel toplumsal rollerinin çalışma hayatına katılımı zorlaştırması, gençlerin mesleki olarak yeterli düzeyde eğitilememesi kadın ve gençlere karşı bir önyargı oluşturmaktaydı. Buna karşın günümüzde değişen kadın ve erkek rolleri, eğitim seviyesinin artması, kadın ve gençleri engelleyici toplumsal ve kültürel şartların azaltılması yeni bir perspektif yaratmıştır (Yılmaz, 2018: 64-67). Kadının çalışma hayatına katılımı normalleşmiş, gençlere daha fazla fırsat verilmiş, erkek ve kadın arasında iş bölümü yapılmaya başlanmış, geleneksel rollerden sıyrılarak modern bir bakış açısına dönülmüştür. Bu durum daha çok kadın ve genç istihdamının gerçekleştirilmesine vesile olmuştur. Elbette bu değişimin yaşanmasında çalışma hayatında izlediği yenilikçi istihdam politikalarının önemli rolü olmuştur.

Çalışma hayatında kadın ve gençlerin istihdamına yönelik çok yoğun bir mücadele verilmektedir. Kadınların ve gençlerin gerek kamu sektöründe gerekse özel sektörde istihdam edilmesi için başta Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı olmak üzere pek çok bakanlık çeşitli istihdam projeleri üretmektedir. İstihdam politikaları genel anlamda devamlı var olagelmıştır. Ancak kadın ve genç istihdamına odaklanma biraz daha son yıllarda dikkat çekici bir gelişme olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylece hem kadın ve gençleri çalışma hayatına katarken hem de genel işsizliğin azaltılması ve çalışan nüfusun artırılması amaçlanmaktadır. Türkiye’de istihdam politikalarında önemli parametrelerden birisi teşviklerdir (Bk. Koç & Şahin, 2020: 1294-1313). Teşvik paketleri, genel istihdamı sağlamakla birlikte özel olarak kadın ve genç istihdamına ayrı bir önem vermektedir. Sanayi, tarım ve hizmet gibi çeşitli kollarında verilen teşvik paketleri kadın ve genç istihdamına yönelik özel maddeler barındırabilmektedir. Kadın veya genç istihdamının sağlanması için işverenlere sigorta prim destekleri, Kdv destekleri, maaş destekleri gibi çeşitli destekler sunulmaktadır (Bulut, 2022: 73-76). Bunun bir yansıması olarak da işverenler daha kolay şekilde istihdam imkanı bulabilmekte, kadın ve genç istihdamına yönelmektedir. Bu durumun somut bir göstergesi olarak günden güne kadın ve genç istihdam sayısının arttığı görülmektedir.

Türkiye’de kadınlara ve gençlere yönelik istihdam politikalarının bir diğer önemli parametresi de getirilen yeni hukuki düzenlemelerdir. Kadınlara annelik izninin verilmesi, süt izninin sağlanması, doğum izni hakkının tanınması gibi birtakım avantajlar,

kadınların çalışma hayatına katılımını kolaylaştırmış ve onları motive edici olmuştur. Kadınlar artık aile ve çalışma hayatı arasında ikilem yaşama sıkıntısını büyük oranda aşmaya başlamıştır (Süral, 2014 : 290-295). Bu durum onların istihdama katılımını teşvik ederken arka planda aile veya mahalle baskısı gibi bazı olguları da azaltmaktadır. Kadınlara son yıllarda sağlanan bu yeni imkanlar istihdama katılımlarını doğrudan olumlu manada etkilemektedir. Kadın sadece aile içi rollerle kendini sınırlandırmamakta, çalışma hayatında kendine yer bulabilmektedir. Benzer şekilde gençlere sağlanan kısa çalışma ödenekleri, part-time çalışma imkanları gibi bazı kolaylıklar gençlerin eğitim ve iş hayatı arasındaki dengeyi kurmasına yardımcı olmaktadır (Bk. Şahin, 2020: 148). Neticede gençlerde kadınlarda olduğu gibi daha rahat istihdama dahil olmaktadır. Gerek kadın gerekse gençlerin eriştiği olanakların birçoğu nispeten yeni istihdam politikaları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye'de istihdam politikalarında ağırlıklı merkezi hizmet sektörü oluşturmaktadır. Oldukça geniş bir alana hitap eden hizmet sektörü istihdam politikalarında ilk sırada yer almaktadır. Bugün çalışan kesimin en fazla yer aldığı alan özel sektörde hizmet kesimi olmaktadır. Bunu sanayi sektörü ve nihai olarak tarım sektörü takip etmektedir. Kadın istihdamında ise tarım sektörü geçmişte ilk sırada yer alırken, günümüzde artık ikinci sırada yer almaktadır. Örneğin kadınların yıllara göre istihdam edildiği sektörlerin dağılımını bakıldığında, hizmet sektörü ve tarım sektörü arasındaki değişim dikkat çekmektedir. Bu çerçevede 1990 yılında sektörler içerisinde tarım kadın istihdamında %76,6 ile açık ara ilk sırayı alırken, sanayi ve hizmet sektörü oldukça düşük bir orana sahiptir. Buna karşın 2016 yılına gelindiğinde hizmet sektörü %55,4 ile ilk sıraya yerleşmiş, tarım sektörü ise %28,7'lere kadar gerilemiştir. Ayrıca sanayi sektöründe istihdam edilen kadın oranı da geçmişe göre artış göstererek %15,9 seviyelerine yükselmiştir (TÜİK, 2017). Bu değişimde kadının hizmet sektörüne katılmasına yönelik istihdam politikalarının önemli bir etkisi vardır. Anlaşıldığı üzere kadına yönelik istihdam teşvik alanı geçmişte daha çok tarım sektörü iken günümüzde bu teşvik alanı hizmet sektörüne kaydırılmıştır. Türkiye'de gençlere dönük istihdam politikalarında da hizmet sektörünün etkisi açık şekilde görülmektedir. 2021 yılı verilerine göre genç istihdamında %53,5 oranla ilk sırayı hizmet sektörü almaktadır. Onu %31,4 ile sanayi sektörü, %15,1 ile tarım sektörü izlemektedir (TÜİK, 2022). Buradan da görülebileceği gibi genç istihdamında sırasıyla hizmet, sanayi ve tarım sektörleri gelmektedir. Sonuç olarak Türkiye'de kadın ve genç istihdam politikalarında hizmet sektörü başat rol oynarken, sanayi ve tarım sektörleri de bu sürece katkı vermektedir.

### 3.Çalışma Hayatında Kadın ve Genç İstihdam Analizi (1993-2023)

Türkiye'de çalışma hayatında kadın ve genç istihdamı son yıllarda biraz daha ön plana çıkmıştır. Bu süreçte kadın istihdamına yönelik pozitif ayrımcılıkların bilhassa teşvikler yoluyla hızla arttığı görülmüştür. Benzer şekilde gençlere dönük istihdamda teşvikler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bundan ötürü hem kadınların hem gençlerin istihdama daha aktif şekilde katılımı son yıllarda dikkat çekmiştir. Bu doğrultuda kadın ve genç istihdamına dönük geçmiş ve bugün arasında mukayese yapabilmek adına 1993-2023 yılları arasında kadın ve genç istihdam analizi yapılmaktadır. 1993-2003 yılları arası ilk dönem, 2004-2013 yılları arası ikinci dönem ve 2014-2023 yılları arası

da üçüncü dönem olarak son otuz yıl tarihsel bir analize tabi tutulmaktadır. Böylece kadın ve genç istihdamının otuz yıllık kronolojik seyri ortaya konulmaktadır.

### 3.1.1993-2003 Yılları Arası Kadın ve Genç İstihdamı

Türkiye’de kadın istihdamına baktığımız zaman 1993-2003 yılları arasında inişli-çıkışlı bir grafik sergilediği görülmüştür. Erkek istihdamı ağırlıklı politikaların etkisi ve kadının çalışma hayatına kısmen geç dahil olması gibi sebeplerle genel olarak kadın istihdamı erkek istihdamından oldukça geridedir. Bu sebeple 1993-2003 yılları arasındaki periyotta erkek istihdamı kadın istihdamından bazen iki bazen de üç kat fazla olmuştur. Ancak kadın istihdamında ufak çaplı dalgalanmalar olurken, belirgin bir düşüşün gerçekleştiği söylenemez.

**Tablo 1:** 1993-2003 Yılları Arası Türkiye’de Kadın & Erkek İstihdam Sayısı

YIL	KADIN	ERKEK
1993	4763	13730
1995	5956	14628
1997	5804	15389
1999	6325	15700
2001	5969	15550
2003	5890	15255

(Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu İşgücü İstatistikleri, 2005)

Yukarıdaki tablo 1’e bakıldığında 1993-2003 yılları arasında kadın istihdamının erkek istihdamına göre neredeyse 3’te 1 oranında olduğu anlaşılmaktadır. Fakat kadın istihdamına kendi içerisinde bakıldığında 1993 yılında 4700’lerden olan istihdam sayısı inişli-çıkışlı bir grafikte birlikte 2003 yılında 5890’lara ulaşmıştır. Bu durum totalde kadın istihdamında on yıllık süreçte yaklaşık %22,5 oranında bir artışa tekbül etmiştir. On yıllık periyotta kadın istihdamının en yüksek seviyeye ulaştığı zaman ise 1999 yılı olmuştur. 1999 yılında kadın istihdam sayısı 6325 olarak gerçekleşmiştir.

Genç istihdamına göz attığımızda ise 1993-2003 yılları arası düşüş eğilimi dikkat çekmektedir. Bu süreçte istikrarsız yönetimlerin varlığı, ekonomideki yapısal sorunlar ve ekonomik krizler gibi durumlar özellikle 1998-2003 yılları arasında genç kadın ve erkek istihdamında belirgin gerilemeler ortaya çıkarmıştır. Bu süreçte bir taraftan istihdam sayısı azalırken diğer taraftan da istihdam oranlarında düşüşler yaşanmıştır. Aşağıdaki tabloda genç kadın ve erkek istihdam sayısı ile oranlarını dikkatlice incelediğimizde bu değişim hızlıca göze çarpmaktadır.



**Tablo 2:** 1998-2003 Yılları Arası Türkiye'de Genç İstihdam Sayısı

YIL	CİNSİYET	İSTİHDAM SAYISI	İSTİHDAM ORANI
1998	Genç Kadın	1832	%25,9
	Genç Erkek	3346	%50,3
1999	Genç Kadın	1820	%25,3
	Genç Erkek	3247	%49,9
2000	Genç Kadın	1610	%24,8
	Genç Erkek	3090	%49,6
2001	Genç Kadın	1565	%24,5
	Genç Erkek	2856	%46,7
2002	Genç Kadın	1535	%24,1
	Genç Erkek	2598	%42,4
2003	Genç Kadın	1370	%21,7
	Genç Erkek	2405	%39,8

(Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu İşgücü İstatistikleri, 2006)

Tablo 2 incelendiğinde 1998 yılında %25,9 seviyelerinde olan genç kadın istihdamı 2003 yılına gelindiğinde %21,7 seviyelerine düşmüştür. Benzer şekilde 1998 yılında %50 seviyelerinde olan genç erkek istihdamı da 2003 yılına bakıldığında %39,8 seviyelerine inmiştir. İstihdam sayısına göz atıldığında da hem genç kadın hem de genç erkek istihdamında 1998-2003 yılları arasında gerilemeler dikkat çekmiştir. 1998 yılında 1832 olan genç kadın istihdamı 2003 yılında 1470'lere düşerken, aynı dönemlerde 3346 olan genç erkek istihdamı da 2405'e inmiştir. Dolayısıyla 1990'lı yılların yarısından sonra ve 2000'li yılların ilk başlarında genç erkek ve kadın istihdamında periyodik bir gerileme olduğunu söylemek mümkündür.

### 3.2. 2004-2013 Yılları Arası Kadın ve Genç İstihdamı

Kadın istihdamında ikinci on yıllık dilime bakıldığında birinci on yıllık dilimdeki gibi inişli çıkışlı bir süreç dikkat çekmektedir. Kadın istihdamı ile kadının işgücüne katılımı oranları dalgalı şekilde seyretmiş ve nihai olarak 2013'te belli bir seviyeye erişmiştir. Kadın istihdamı ve işgücünde yaşanan dalgalı süreç bir taraftan ekonomik gidişatı ile ilişkili değerlendirilirken, diğer taraftan kadın istihdamı hususunda toplumun bütünüyle bir değişime henüz hazır olmadığını göstermiştir. Genç istihdamı incelendiğinde ise kadın istihdamına benzer şekilde kısmi bir yükseliş göze çarpmaktadır. 2004-2013 yılları arasında genç istihdamında istenilen düzeye gelemediği ancak yine de kayda değer gelişmeler olduğu anlaşılmıştır. Bu süreçte gerek istihdam gerekse işgücü oranında yükselişler ortaya çıkmıştır.

Tablo 3: 2004-2013 Yılları Arası Türkiye’de Kadın İstihdamı ve İşgücü Oranı

YIL	İSTİHDAM SAYISI	İŞGÜCÜ ORANI
2004	5632	%25,1
2005	5792	%24,5
2006	5810	%24,4
2007	5982	%24,5
2008	5766	%25,1
2009	6177	%25,8
2010	6532	%26,4
2011	6863	%26,8
2012	7087	%26
2013	7436	%27,5

(Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu İşgücü İstatistikleri, 2015)

Tablo 3’e bakıldığında 2004 yılında Türkiye’de kadın istihdam sayısı 1205 olarak gerçekleşmiş ve bu sayı 2013 yılında 1250 seviyelerine ulaşmıştır. Benzer şekilde kadın işgücü oranları da 2003 yılında %25,1 seviyelerindeyken inişli-çıkışlı bir seyirle 2013 yılında %27,5 seviyelerine erişmiştir. Tablodan da anlaşılacağı üzere kadın istihdamı ve işgücü oranı on yıllık sürecin sonunda başlangıca göre daha yüksek bir sayı ve oranı yakalamıştır. Buna karşın on yıllık sürecin sonunda ortaya çıkan veriler açısından çok yüksek bir kadın istihdamının gerçekleştiğini söylemek zor gözükmemektedir.

Tablo 4: 2004-2013 Yılları Arası Türkiye’de Genç İstihdam ve İşgücü Oranı

YIL	İSTİHDAM ORANI	İŞGÜCÜ ORANI
2004	%30,0	%37,8
2005	%30,2	%37,7
2006	%30,3	%37,4
2007	%30,2	%37,7
2008	%30,4	%38,1
2009	%29,0	%38,6
2010	%30,0	%38,3
2011	%32,1	%39,3
2012	%31,5	%38,4
2013	%32,2	%39,6

(Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu İşgücü İstatistikleri, 2015)

Tablo 4 incelendiğinde genç istihdam oranı 2004 yılında %30 seviyelerdeyken, 2013 yılında %32,2’ye yükselmiştir. Ayrıca genç işgücü oranı 2004 yılında %37,8 olarak gerçekleşirken, 2013 yılında aynı oran %39,6’ya çıkmıştır. Bu durum genç istihdam ve işgücü oranıyla ilgili daha istikrarlı bir süreç yaşanmaya başladığına işaret etmektedir. Ayrıca genç istihdama dönük hedeflerin belli ölçüde amacına ulaştığı görülmektedir.



### 3.3.2014-2023 Yılları Arası Kadın ve Genç İstihdamı

Türkiye'de son yıllarda istihdam konusunda kamu ve özel sektör işbirliğinde yoğun bir çaba içerisinde girildiği bilinmektedir. Bundan ötürü 2013-2023 yılları arasında hem genel istihdama hem de kadın ve genç istihdamına ağırlık verilmiştir.

Tablo 5: 2014-2023 Yılları Arası Türkiye'de Kadın İstihdam Sayısı ve Oranı

YIL	İSTİHDAM SAYISI	İSTİHDAM ORANI
2014	7689	%26,7
2015	8058	%27,5
2016	8312	%28,0
2017	8729	%28,9
2018	9018	%29,4
2019	8924	%28,7
2020	8299	%26,3
2021	9154	%28,0
2022	9935	%30,4
Eylül-2023	10340	%31,2

(Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu İşgücü İstatistikleri, 2014-2023)

Tabloda 5'te görüldüğü üzere 2014-2023 yılları arası kadın istihdamı sayısında ve oranında istikrarlı bir yükseliş ivmesi dikkat çekmektedir. 2014 yılında 7689 seviyelerinde olan kadın istihdamı sayısı 2023 yılı sonlarına doğru 10340 seviyelerine çıkmış durumdadır. Benzer şekilde 2014 yılında %26,7 düzeylerinde olan istihdam oranı 2023 yılında %31,2 düzeylerinde seyretmektedir. Kadın istihdamı on yıllık periyot içerisinde 2019 ve 2020 yılları arasında bir düşüş sürecine girdiği görülmektedir. Bu durumun yaşanmasında aynı dönemlerde bütün dünyada yaşanan pandemi sürecinin etkisi açıktır. İki yıllık yaşanan durağanlık ve gerilemenin 2021 yılında itibaren tekrar yükseliş trendine girdiği anlaşılmaktadır.

Türkiye'de kadın istihdam sayısının son on yıllık seyrinde %25 civarında bir artış söz konusudur. Aynı şekilde kadın istihdam oranına bakıldığında da %20'ye yakın bir artış gözükmektedir. Bu durum kadın istihdamına dönük verilen çabaların son yıllarda olumlu dönüşler meydana getirdiğinin açık bir işaretidir. İstihdama katılan kadın sayısı, istihdam oranı ve işgücü oranında belirgin bir yükseliş dikkat çekmektedir.

Tablo 6: 2014-2023 Yılları Arası Türkiye’de Genç İstihdam ve İşgücü Oranı

YIL	İSTİHDAM SAYISI	İSTİHDAM ORANI	İŞGÜCÜ ORANI
2014	3930	%33,5	%40,80
2015	4039	%34,2	%42,00
2016	4040	%34,10	%42,40
2017	4077	%34,30	%43,30
2018	4130	%35,0	%44,00
2019	3866	%33,10	%44,40
2020	3418	%29,20	%39,10
2021	4347	%34,1	%41,7
2022	4536	%35,3	%43,8
<b>Temmuz-2023</b>	4856	%37,5	%45,2

(Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu İşgücü İstatistikleri, 2014-2023)

Tablo 6’ya bakıldığında 2014 yılında genç nüfusta istihdam sayısı 3930 iken, bu rakamın 2023 yılı ortalarında 4856’ya yükseldiği görülmektedir. Benzer şekilde 2014 yılında gençlerde istihdam oranı %33,5 seviyelerinde seyrederken, 2023 yılında istihdam oranının %37,5’a çıktığı anlaşılmaktadır. Dahası gençlerde işgücü oranı 2014 yılında %40,8 düzeylerinde olurken, 2023 yılında işgücü oranı %45,2 düzeylerine gelmiştir. Tablodan da görülebileceği üzere on yıllık periyotta gençlerde istihdam sayısı, oranı ve işgücünde yükseliş trendi dikkat çekmektedir. Bu trend tıpkı kadın istihdamında olduğu gibi 2019-2020 yıllarında pandemi sürecinin etkisiyle kısmi bir düşüş eğilimine girmiş, onun dışında istikrarlı bir gelişme ortaya koymuştur. Türkiye’de genç istihdamına dönük ortaya konulan ulusal genç istihdam stratejisi özellikle son iki-üç yıldır istihdama olumlu katkılar sunmaktadır. Gençlerin gerek kamuda gerekse özel sektörde istihdam edilmesi söz konusudur. Bu durum çalışma hayatında genç nüfus potansiyelini etkin kullanmasına olanak sağlamaktadır. Gençlerin istihdamına yönelik önem verilmesi Türkiye’de genç nüfus potansiyelinin ülke dışına çıkmasını da engelleyecek bir süreç meydana getirebilir.

## Sonuç

Türkiye'de 1993-2023 yılları arasında gerçekleşen kadın ve genç istihdamı mukayeseli şekilde incelediğimiz bu çalışmada yıllar içerisinde istihdamda belirgin bir yükseliş ivmesi olduğu görülmüştür. Örneğin 1990'lı yılların sonlarında genç istihdam oranı %28 seviyelerindeyken, 2023 yılı itibarıyla bu oran %37'lere çıkmıştır. Buradan hareketle yirmi yıllık süreçte genç istihdam oranında %30 civarında bir artış olduğu anlaşılmıştır. Benzer şekilde 2000'li yılların başında genç işgücü oranı %37,8 iken, 2023 yılında genç işgücü oranı %45,2 seviyelerine yükselmiştir. Her iki veri de otuz yıllık süreç içerisinde genç nüfus istihdamı ve işgücünde ciddi gelişmeler yaşandığını göstermektedir.

Diğer taraftan aynı periyotlar içerisinde kadın istihdamı ve işgücündeki gelişmelere baktığımızda da olumlu bir tablo ortaya çıkmaktadır. 1990'ların başında kadın istihdam sayısı 4700'lerdeyken, bu oran 2023 yılında 10300 seviyelerine çıkmıştır. Bu durum kadın istihdamında otuz yıllık periyotta iki kattan fazla artış yaşandığını göstermiştir. Dahası kadın istihdamına dönük teşvik ve istihdam politikalarının olumlu sonuçlar verdiği anlaşılmaktadır. Kadın istihdam sayısı ile birlikte aynı dönemlerde kadın istihdam oranı da %23-24 seviyelerinden %30 seviyelerinin üzerine çıkmıştır.

Çalışmada kadın ve genç istihdamının küresel veya bölgesel krizlerden kısmen etkilendiği de görülmüştür. Türkiye'de yaşanan 2001 krizi sonrasında gerek kadın gerekse genç istihdamında 2002 ve 2003 yıllarında düşüşler yaşanmış ancak 2004 yılında itibaren tekrar bir toparlanma ivmesi dikkat çekmiştir. Benzer şekilde 2008 yılında küresel ekonomik kriz sürecinde de kadın ve genç istihdamında 2009 ve 2010 yıllarından bir gerileme meydana gelmiş, akabinde 2011 yılından itibaren tekrar yükseliş trendi ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan çalışmada yerel veya küresel ekonomik dalgalanmaların da kadın ve genç istihdamı olumsuz etkilediği değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak Türkiye'de kadın ve genç istihdama yönelik atılan adımların pek çok olumlu sonuç ürettiği anlaşılmıştır. Teşviklerin çoğalması, kadın ve genç istihdamın öncelenmesi, girişimciliğin artırılması, toplumsal bilincin yükselmesi gibi son yıllarda üzerinde yoğun şekilde durulan hususların pozitif sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Kadın ve genç istihdam konusunda kamunun ve özel sektörün ortaya koyduğu çabanın olumlu sonuçlar vermesi, çalışma hayatı açısından da son derece pozitif bir anlam taşımaktadır. Görüldüğü üzere Türkiye'de her geçen yıl istihdam artmakta ve çalışma hayatı güçlenmektedir. Bu durum özellikle üretim ve büyüme kapasitesine de olumlu etki yapabilecek bir potansiyel taşımaktadır.

### Kaynakça

- Baş, H. (2017). “*Türkiye’de Genç Nüfus: Sorunlar ve Politikalar*”. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 27. 255-288.
- Bulut, M. (2022). “*Türkiye’de Uygulanan Sigorta Prim Teşviklerinin Niteliği Üzerine Bir Tartışma: Kamu Harcaması Mı? Prim Harcaması Mı?*”. Maliye Çalışmaları Dergisi 67. 67-87.
- Gümrükçüoğlu, Y. (2013). “*Mevzuatımızda Çocuk ve Genç İşçilerin Çalışma Yaşamında Korunmasına İlişkin Düzenlemelere Genel Bir Bakış*.” Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi 15. 481-545.
- Kılıç, C. (2015). *Çalışma Hayatı: Sorular, Sorunlar ve Öneriler*. İstanbul: Doğan Kitap Yayıncılık.
- Kılınç, N. (2015). “*Küresel Eğilimler Çerçevesinde Kadın İstihdamı*”. Emek ve Toplum Dergisi. 4/9. 120-135.
- Koç, N. & Şahin, M. (2020). “*Türkiye’de İstihdamın Artırılmasına Yönelik Teşvik Politikalarının İncelenmesi*”. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi 19/75. 1294-1313.
- Ören, K. & Yüksel, H. (2012). “*Geçmişten Günümüze Çalışma Hayatı*”. Emek ve Toplum Dergisi. 1/1. 34-59.
- Özer, M. A. (2006). “*Kamu Yönetiminde Kimlik Bunalımı Üzerine Değerlendirmeler*”. Sayıştay Dergisi 61. 1-23.
- Özhavzalı, M. (2021). *Günümüzde Kadının Mesleki Eğitimdeki Durumu*. Ankara: İKSAD Yayınevi.
- Özer, M. (2021). “*Türkiye’de Mesleki Eğitim Güçlendirmek İçin Atılan Yeni Adımlar*”. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 9/16. 1-20.
- Öztürkoğlu, Y. (2013). “*Tüm Yönleriyle Esnek Çalışma Modelleri*”. Beykoz Akademi Dergisi 1/1, 105-125.
- Soysal, A. (2010). “*Türkiye’de Kadın Girişimciler: Engeller ve Fırsatlar Bağlamında Bir Değerlendirme*”. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi 65/1. 86-104.
- Süral, N. (2014). “*Türkiye’de Kadın İstihdamı: Fırsatlar, Engeller ve Hukuki Çerçeve*”. Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi 15. 284-307.
- Şahin, I. F. (2020). “*Genç İşsizliği ve Mücadele Yöntemleri*”, Gençlik Araştırmaları Dergisi 8/10. 135-153.
- Taş, Y. & Akyol, Y. (2015). “*Türkiye Çalışma Hayatında Hukuksal Olarak Kadınlara Sağlanan Avantajlar ve Yansımaları*”. HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi 4/9. 136-155.
- Topgül, S. (2012). “*Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortasında Kadının Durumu*”. Yönetim ve Ekonomi Dergisi 19/2. 304-314.

- Yamakoğlu, E. & Karaçöp, E. (2019). *“Bazı Atipik Çalışma Modelleri Bakımından Kadınların Sosyal Güvenliği”*. Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi 25/2. 1464-1481.
- Yılmaz, S. (2018). *“Türkiye’de Kadınların Çalışma Hayatındaki Yeri ve Sosyal Güvenlik Hukuku Düzenlemeleri”*. Sosyal Çalışma Dergisi 2/2. 63-80.

### Extended Abstract

A stable working life is important for the development of countries. Countries, where different segments of the society, can participate in working life and take part in employment show a more successful development chart compared to others. Today, the participation of women and young people in working life in the world brings societies into a balanced structure in terms of demographics. The employment of women and youth in Turkey is being improved with stronger mechanisms every day. In particular, incentive activities play an active role in the employment of women and youth. In this regard, the article primarily discusses the place of women and young people working life and policies regarding the employment of women and young people. Then, the employment of women and youth in working life from 1993 to the present, which is the main axis of the study, is presented chronologically. The article uses both theoretical studies and statistical data methodologically. The aim of the article, is to comparatively analyze the changes in the numbers/rates of women and youth employment in our country over the last thirty years. As a result of the article, it was understood that there is an increasing trend in the employment of women and young people in working life with the policies followed in recent years.

In this study, where we comparatively examined the employment of women and youth in Turkey between 1993 and 2023, it was observed that there was a significant increase in employment over the years. For example, while the youth employment rate was at 28% in the late 1990s, this rate increased to 37% as of 2023. Based on this, it was understood that there was an increase of around 30% in the youth employment rate in the twenty-year period. Similarly, while the youth labor force rate was 37.8% in the early 2000s, it increased to 45.2% in 2023. Both data show that there have been serious developments in the employment of the young population and the labor force over the thirty-year period. On the other hand, when we look at the developments in women's employment and labor force during the same periods, a positive picture emerges. While the number of women's employment was around 4,700 in the early 1990s, this rate increased to 10,300 in 2023. This situation has shown that there has been a more than two-fold increase in women's employment in the thirty-year period. Moreover, it is understood that incentives and employment policies aimed at women's employment have yielded positive results. Along with the number of women's employment, the rate of women's employment has also increased from 23-24% to over 30% in the same periods.

The study also observed that women's and youth employment has been partially affected by global or regional crises. After the 2001 crisis in Turkey, there were declines in both women's and youth employment in 2002 and 2003, but a recovery momentum has been noted since 2004. Similarly, during the global economic crisis in 2008, there was a decline in women's and youth employment in 2009 and 2010, and then an upward trend has emerged again since 2011. In this respect, the study evaluated that local or global economic fluctuations also negatively affect women's and youth employment.

As a result, it has been understood that the steps taken towards women's and youth employment in Turkey have produced many positive results. It has been determined that the issues that have been emphasized in recent years, such as increasing incentives,

prioritizing women and youth employment, increasing entrepreneurship, and increasing social awareness, have yielded positive results. The positive results of the efforts made by the public and private sectors in the field of women and youth employment also have a very positive meaning in terms of working life. As can be seen, employment in Turkey is increasing and working life is getting stronger every year. This situation has the potential to have a positive effect on production and growth capacity in particular.

**Etik Kurul İzni**

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

**Çatışma Beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

**Destek ve Teşekkür**

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

**Ethics Committee Permission**

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

**Deconfliction Statement**

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

**Support and Thanks**

Support was not received from any institution or organization in the study.





# Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

## Teachers' Use of Artificial Intelligence in Education Developing an Attitude Scale towards: Validity and Reliability Study

Elif AKSEKİLİ\*  
Adnan KAN\*\*

### Öz

Araştırma, öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik tutumlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın verileri, Ankara, Artvin, Samsun, Balıkesir, Bursa, Osmaniye, Manisa ve İstanbul illerinde görev yapan öğretmenler tarafından sağlanmıştır. Her ilde gönüllü bir öğretmen, anketlerin diğer öğretmenlere ulaştırılmasında ve toplanmasında destek sağlamıştır. Araştırmaya branş ve kademe gözetmeksizin, devlet veya özel okulda görev yapmakta olan 526 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırma verileri hazırlanan ölçek formu aracılığı ile toplanmıştır. Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'nin geçerlik çalışması için yapı ve kapsam geçerlikleri incelenmiştir. Uzman görüşleri ile kapsam geçerliği belirlenen ölçeğin, açımlayıcı faktör analiz verileri SPSS programı ile değerlendirilerek, ölçeğin yapı geçerliğine bakılmıştır. AFA sonucunda 'yapay zekâda aktiflik', 'yapay zekâyâ direnme' ve 'yapay zekâyı benimseme' olmak üzere 3 faktörlü 18 maddelik bir yapı ortaya çıkmıştır. AFA verileri açıklanan toplam varyansın %61,622 olduğu ve yüksek oranda varyans sağladığı ortaya çıkmıştır. Ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak, bu üç faktörlü model iyi uyum değerleri ile doğrulanmıştır. DFA sonucunda hiçbir modifikasyona gerek duyulmadan ortaya çıkan X<sup>2</sup>/df değerinin 1.88 olduğu ve ölçeğin mükemmel uyum sergilediği anlaşılmıştır.

\* aksekilelif@gmail.com, ORCID: 0009-0003-4337-0159 Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi

\*\* adnankan@gazi.edu.tr ORCID: 0000-0002-3610-0033 Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi

Ayrıca, güvenilirlik çalışmalarında incelenen Cronbach alpha kat sayısının (.908) yüksek düzeyde güvenilirlik göstermesiyle ölçek maddeleri arasında iç tutarlılığın yüksek derecede olduğu görülmüştür. Ayrıca seçilen 30 kişiden alınan veriler ile hesaplanan test tekrar test güvenilirlik değeri, ölçeğin iki haftalık zamana karşı yüksek düzeyde güvenilirlik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bütün bu sonuçlar ışığında, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin tutumlarını ele alan araştırmalarda her kademe ve branştaki öğretime uygulanabilecek olan bu araç, yeterli psikometrik özelliklere sahiptir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen, yapay zekâ, geçerlik, güvenilirlik, tutum ölçeği.

### Abstract

The study was conducted to develop a valid and reliable scale to measure teachers' attitudes toward the use of artificial intelligence in education. The data were collected from teachers working in Ankara, Artvin, Samsun, Balıkesir, Bursa, Osmaniye, Manisa, and Istanbul. In each province, a volunteer teacher assisted in distributing and collecting the surveys from other teachers. A total of 526 teachers, regardless of their branch or teaching level, working in either public or private schools, participated in the study. The research data were collected using the prepared scale form. For the validity study of the "Teachers' Attitudes Toward the Use of Artificial Intelligence in Education Scale," construct and content validity were examined. Content validity was established through expert opinions, while exploratory factor analysis (EFA) using SPSS evaluated construct validity. As a result of EFA, an 18-item structure with three factors—"Activeness in AI," "Resistance to AI," and "Adoption of AI"—was identified. The EFA results indicated that the total variance explained was 61.622%, demonstrating a high level of variance explanation. Confirmatory factor analysis (CFA) validated the three-factor model with good fit indices. The  $X^2/df$  value was found to be 1.88, indicating excellent model fit without the need for modifications. Additionally, the reliability analysis showed a Cronbach's alpha coefficient of .908, reflecting a high level of internal consistency among the scale items. Additionally, the test-retest reliability value, calculated using data from 30 participants, demonstrated that the scale maintained high reliability over a two-week period. In light of these results, the scale was confirmed to be valid and reliable. This tool, which possesses sufficient psychometric properties, can be applied to teachers of all levels and branches in studies examining attitudes toward the use of artificial intelligence in education.

**Keywords:** Teacher, artificial intelligence, validity, reliability, attitude scale.

## Giriş

Günümüzde popüler bir konu olan yapay zekâ, insan beyninden esinlenilerek oluşturulmuş bir sistemdir. Kendi kendini geliştirme özelliği olan yapay zekâ, istenilen görevleri tamamlamak için bilgiler toplar, harmanlar ve sonuç çıkarır. İnsan zekâsını taklit etme özelliği, yapay zekâyı diğer teknolojik sistemlerden ayırır. Bilgisayarın tıpkı bir insan gibi düşünmesi, eyleme geçmesi, sonuç çıkarması ve cevap vermesi yapay zekâ ile mümkündür. Yapay zekâ sistemleri, var olan olguları gözlemler ve parametreler doğrultusunda istenilen görevleri yerine getirir. Yapay zekâ sistemleri algoritmalara dayanır. Algoritma, verilen görevlerin yerine getirilebilmesi için oluşturulan kuralları listeler. Bu kurallar listesinin doğru sıra ile takip edilmesi yapay zekânın özellikleri arasındadır (Hutchins, 1999; Coppin, 2004; Russell, 2015; Husain, 2019).

Günden güne gelişmeye devam eden yapay zekâ birçok alanda kullanılmaya başlanmıştır. Eğitim alanını da yapay zekâdan ayrı düşünmek olanaksızdır. Yapay zekânın eğitimde kullanılmasının hem öğrencilere hem de öğretmenlere fayda sağlamakla birlikte, öğretmen ve öğrencilere birçok fırsat da sunmaktadır. Yapay zekâ, öğrencilerin bireysel performanslarının belirlenmesinde, öğrencinin ilerlemesine uygun öğretim materyallerinin hazırlanmasında, öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenip uygun geri bildirimler sağlanmasında öğretmene kolaylık sağlamaktadır. Öğretmenin hızlı, etkili ve güvenilir ders materyali hazırlamasına yardımcı olan yapay zekâ; öğretmenlere öğrenme sürecini etkili ve verimli kullanma konusunda kolaylık sağlar. Yapay zekâ ile oluşturulan etkili ve verimli öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrenci etkileşimi daha çok olması beklenmektedir. Öğrenci değerlendirme sürecinde de öğretmene fırsat sunan yapay zekânın eğitimde tercih edilmesi gerekmektedir (Chassignol ve diğ., 2018; Charow ve diğ., 2021; Karadağ ve Kaya, 2020; Brynjolfsson ve McAfee, 2021).

Yapay zekâ sayesinde öğrenciler kendi öğrenme stillerini belirleyerek, öğrenme süreçlerini daha verimli ve etkili biçimde takip edebilir. İhtiyaçları doğrultusunda yapay zekâ tarafından verilen geri bildirimler ile öğrenme yöntem ve tekniklerini değiştirebilir, kendilerine uygun yöntemleri bulabilir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluk ve gereksinimler ile ilgili veliye ve öğretmene de geri bildirim veren yapay zekâ, öğrenciye iyi bir rehber olabilmektedir. Bu doğrultuda yapay zekâ, öğrencilere bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş daha etkili bir öğrenme süreci oluşturur. Ayrıca öğrencinin ilgi alanına ve öğrenme stiline göre düzenlenmiş bir öğrenme deneyimi sunarak eğitimde yenilikçi bir yaklaşım sunar. Eğitime birçok katkı sunan yapay zekânın eğitimde kullanılması, öğretmenin yapay zekâ ile ilgili eğilimlerine bağlı olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrenme sürecini planlayan, yürüten ve değerlendiren öğretmendir. Öğretmenin yapay zekâyı yönelik tutumu, yapay zekâyı kullanma durumunu belirleyecektir (Doğan ve diğ., 2019; Popenici ve Kerr, 2017; Joshi ve diğ., 2021).

Tutum bir konu, durum veya nesneye karşı verilen olumlu veya olumsuz davranışsal, bilişsel ve duygusal tepkilerdir. Tutum kişiden kişiye değişmekte olup; kişide var olan değer, inanç, çevre ve deneyime göre şekillenmektedir. Nesne, olay veya durum ile ilgili beslediğimiz duygular, düşünce yapılarımız ve sergilediğimiz davranışlarımız tutumumuz belirlemektedir. Tutum olumlu veya olumsuz olmakla birlikte tarafsız da olabilmektedir. Tutum bireyin kendisine aittir ve bireyin kendisi ile ilgilidir. Tutum her seferinde tutarlılık gösterir. Ancak zamanla değişip, gelişebilir (Ülgen, 1995; Güllü ve Güçlü, 2009).

Tutumun insan davranışlarını etkilediği göz önüne alındığında, öğretmenlerin eğitimde kullandıkları araçları yönelik tutumları da eğitimin kalitesini etkileyeceği aşikardır (Pedro ve diğ.,2019). Öğretmenin yapay zekâya yönelik olumlu tutum sergilemesi, onun bu konu üzerinde çalışma yapmasını, bilgi edinmesini ve kendini bu yönde geliştirmesini sağlayacaktır. Dijital çağ çocuklarının ilgi ve dikkatleri göz önüne alındığında yapay zekâ içerikli dijital araçların, çocukların ilgisini daha çok çekeceği ve dikkatini daha verimli kullanmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu durumda eğitimin daha anlaşılır ve kaliteli olması için, yapay zekâ araçlarının kullanımının önemi ortaya çıkmaktadır. Öğrenme sürecini planlayan ve yöneten öğretmenlerin yapay zekâya yönelik tutumlarının belirlenmesi, eğitimin sürecinin nitelikli bir biçimde sürdürülmesi açısından planlanacak araştırma geliştirme çalışmaları için atılacak önemli bir adım olacaktır.

Ulusal alanyazı incelendiğinde, yapay zekâ ile ilgili bazı ölçek ve anketler bulunmaktadır. An ve diğ. (2023) ortaokullarda derse giren İngilizce öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına yönelik davranışsal niyetinin belirlendiği bir ölçek, Seong-Won Kim ve Lee Youngjun (2020) orta öğrencileri için yapay zekâya yönelik tutum ölçeği, Hussain (2020) üniversite kademesindeki öğretmen ve öğrencilerin yapay zekânın öğretici rolüne yönelik tutumu ölçen bir anket geliştirmiştir. LINK Eğitim Birliği (2022)'ne ait (LEA) anonim olarak geliştirilen bir ankette, Sırbistan'daki öğretmenlerin yapay zekâ potansiyeline yönelik tutumları ele alınmıştır. Lindner ve diğ. (2019) öğretmenlerin yapay zekâya bakış açılarını belirleyen bir anket geliştirilmiştir. Yapay zekâ ile ilgili geliştirilen ölçeklerin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları incelendiğinde ise, Wang ve Wang (2022) tarafından geliştirilen yapay zekâya yönelik kaygı ölçeğinin, Akkaya ve diğ. (2021) tarafından Türkçe'ye uyarlandığı; Schepman ve Rodway (2020) tarafından geliştirilen yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin, Kaya ve diğ. (2022) tarafından Türkçe'ye uyarlandığı ortaya çıkmaktadır. Literatür taramasından sonra, öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik tutumlarını ölçen bir ölçme aracının olmadığı anlaşılmıştır.

Bu araştırmanın en önemli özelliği, Türkiye'deki öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik tutumlarını ölçen, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ilk ölçeği geliştirmiş olmasıdır. Bu ölçek, eğitimde yapay zekâ araçlarının kullanımı konusunda daha kapsamlı araştırmalar yapılabilmesi için güçlü bir temel oluşturacak ve gelecekteki çalışmalar için değerli bir kaynak olacaktır.

## Yöntem

Ölçeğin etik kurul onayı, Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu tarafından 03.04.2024 tarihinde alınmıştır. Ölçek geliştirme çalışması olan bu araştırmaya ilişkin çalışma grubu, geliştirme süreci, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri Ankara, Artvin, Samsun, Balıkesir, Bursa, Osmaniye, Manisa ve İstanbul illerinde çalışmakta olan öğretmenlerden ulaşılabılır örnekleme yöntemi ile 520 kişiden veri toplanmıştır. Eksik veya hatalı işaretleme yapılmış olan 24 veri analizden çıkarılarak, örneklem grubu 496 kişiye düşürülmüştür. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1**

Çalışmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

		N	%	
AFA	Yaş	22-34	89	29,7
		35-49	149	49,7
		50 ve üzeri	62	20,7
	Eğitim Durumu	Lisans	230	76,7
		Yüksek Lisans	65	21,7
		Doktora	5	1,7
	Çalıştığı Sektör	Özel Sektör	63	21,0
		Kamu Sektörü	237	79,0
	İl	Ankara	233	77,6
		Balıkesir	10	3,3
		Bursa	26	8,7
		İstanbul	20	6,7
Osmaniye		11	3,7	
Toplam		300	100,0	
		N	%	
DFA	Yaş	22-34	54	27,6
		35-49	116	59,2
		50 ve üzeri	26	13,2
	Eğitim Durumu	Lisans	120	61,2
		Yüksek Lisans	64	32,7
		Doktora	12	6,1
	Çalıştığı Sektör	Özel Sektör	29	14,8
		Kamu Sektörü	167	85,2
	İl	Ankara	116	59,1
		Artvin	19	9,7
		Manisa	35	17,9
		Samsun	26	13,3
Toplam		196	100,0	

Tablo 1 incelendiğinde AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) için belirlenen çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin %29,7’sinin 22-34 yaş aralığında (n=89), %49,7’sinin 35-49 (n=149), %20,7’sinin ise 50 yaş ve üzeri (n=62) yaşta olduğu; %76,7’sinin lisans (n=230), %21,7’sinin yüksek lisans (n=65), %1,7’sinin ise doktora (n=5) mezunu olduğu; %21’inin özel sektörde (n=63), %79’unun ise kamu sektöründe (n=237) çalıştığı; %77,6’sının Ankara (n=233), %3,3’ünün Balıkesir (n=10), %8,7’sinin Bursa (n=26), %6,7’sinin İstanbul (n=20), %3,7’sinin Osmaniye (n=11) ilinden katıldığı görülmektedir.

DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) için belirlenen çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin %27,6'sının 22-34 yaş aralığında (n=54), %59,2'sinin 35-49 (n=116), %13,2'sinin ise 50 yaş ve üzeri (n=26) yaşta olduğu; %61,2'sinin lisans (n=120), %32,7'sinin yüksek lisans (n=64), %6,1'inin ise doktora (n=12) mezunu olduğu; %14,8'inin özel sektörde (n=29), %85,2'sinin ise kamu sektöründe (n=167) çalıştığı; %59,1'inin Ankara (n=116), %9,7'sinin Artvin (n=19), %17,9'unun Manisa (n=35), %13,3'ünün Samsun (n=26) ilinden katıldığı görülmektedir.

### Ölçek Geliştirme Süreci

Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği geliştirmek için öncelikle 'tutum' ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Literatür incelenerek, yapay zekâ kavramına ilişkin ölçekte kullanılabilir ifadeler araştırılmıştır. Ölçek maddeleri oluşturulurken, tutum ile ilgili kuramsal yapı ve tutumun alt boyutları (davranışsal, bilişsel, duyuşsal) dikkate alınmıştır. Tutumun alt boyutları (davranışsal, bilişsel, duyuşsal) dikkate alınarak, 42 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçme Değerlendirme uzmanı ve Türkçe Eğitim uzmanlarının da değerlendirmesi ile ölçek maddeleri yeniden düzenlenmiştir. Maddelerin 22'si olumlu, 20'si olumsuz yazılmıştır. 5'li Likert tipi ölçek derecelendirmesi 'Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle Katılmıyorum (1)' kullanarak oluşturulan maddelerin 13 tanesi davranışsal alt boyutla, 11 tanesi bilişsel alt boyutla ve 18 tanesi ise duyuşsal alt boyutla ilgili ifadeler içermektedir.

Davranışsal boyut maddeleri: 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42

Bilişsel boyut maddeleri: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 18

Duyuşsal boyut maddeleri: 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26

Ölçekte yer alan 1., 3., 4., 6., 8., 11., 12., 14., 17., 18., 21., 22., 23., 26., 28., 29., 34., 36., 37. ve 41. Maddeler olumsuz cümle yapısı barındıran maddelerdir. Bu maddeler ters puanlanarak değerlendirilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Ulaşılabilir örneklem yöntemi ile toplanan veriler, ilgili okullar belirlenerek farklı illerdeki okullara ölçeğin kargo ile gönderilmesi ve Ankara'daki okullara ölçeğin elden verilmesi ile toplanmıştır. İlgili okulların müdürleri ile görüşülerek, verilerin toplanmasında okul müdürlerinden yardım alınmıştır. Yaklaşık 45 gün süren veri toplama aşamasında 520 kişiden veri toplanmıştır. Veriler incelendiğinde eksik veya hatalı görülen 24 madde araştırmadan çıkartılarak 496 ölçekten elde edilen maddeler analize alınmıştır. Test tekrar güvenilirliği için, 30 kişiden ayrıca veri toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'nin yapı ve kapsam geçerlikleri incelenerek geçerlik çalışması yapılmıştır. Kapsam geçerliği

için üç uzman görüşü alınmıştır. AFA (Açımlayıcı faktör analizi) ve DFA (Doğrulayıcı faktör analizi) ile yapı geçerliği incelenmiştir. Toplanan veriler random bir şekilde iki gruba ayrılarak analizler yapılmıştır. Birinci gruptaki 300 kişiden elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) yürütülmüştür. İkinci gruptaki 196 kişiden elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yürütülmüştür. Ayrıca, farklı 30 kişi üzerinde test tekrar test güvenilirliği hesaplanmak üzere, farklı zamanlarda toplanan veriler üzerinde pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. AFA için IBM SPSS 27, DFA için LISREL 21 programı kullanılmıştır.

## Bulgular

Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ortaya çıkan bulgular açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi başlıkları altında verilmiştir.

## Açımlayıcı Faktör Analizi

Bryman ve Cramer (2001)'e göre ölçek geliştirme sürecinde madde sayısının 5 ile 10 katı kadar olan çalışma grubu sayısı ile faktör analizi uygulanabilir. Yapılan ölçek geliştirme çalışmasında, bu kriter dikkate alınmıştır. 300 kişiden toplanan veriler ile örneklem büyüklüğünün yeterli sayıda olduğu görülerek, ölçeğin faktör yapısının incelenmesi amacıyla faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Ölçek verilerinin faktör analizi için uygunluğu KMO ve Barlett testleri ile belirlenmiş ve KMO değeri .928 olarak ortaya çıkmıştır. Field (2005)'e göre faktör analizinin gerçekleştirilmesi için KMO değerinin 0.60 değerinden yüksek olması gerekmektedir. Bu kriter göz önüne alındığında ölçeğin KMO değerinin (.928) faktör analizi için yeteri kadar yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bartlett Sphericity testi ile ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında da ( $X^2=6894,579$ , df: 861,  $p<.01$ ) faktör analizine uygun veriler görülmektedir.

42 maddelik ölçek ile yapılan AFA sonuçları incelendiğinde verilerdeki özdeğeri 1'den büyük olan 8 faktörün ortaya çıktığı görülmektedir. Bu 8 faktör, toplam varyansın %62,752'sini açıklamaktadır. Pattern Matrix tablosu ile madde faktör yükleri incelenerek birden fazla maddeye yük veren, hiçbir maddeye .30'un üzerinde yük vermeyen ya da muğlak olan maddeler çıkarılarak; özdeğeri 1'den büyük 3 faktörlü 18 maddelik bir yapıya ulaşılmıştır. Maddelerin ait olduğu faktörler ve yükleri, ortak varyansları ve toplam varyans açıklama oranları Tablo 2'de gösterilmiştir.



Tablo 2

Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'nin AFA Sonuçları

	Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Yapay Zekâda Aktiflik	m 30. Yapay zekâ ile ilgili araştırmalar yaparım.	.837		
	m 31. Yapay zekâ ile ilgili eğitimlere katılırım.	.867		
	m 32. Yapay zekâyı amacına uygun kullanırım.	.684		
	m 35. Eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik kaynakları (örn., kitap, dergi, haber) okurum.	.801		
	m 38. Ders anlatırken yapay zekâ sistemlerinden yararlanırım.	.665		
	m 39. Yapay zekâ sistemlerini öğrenmek için çaba gösteririm.	.716		
	m 40. Eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik haberleri takip ederim.	.787		
Yapay Zekâyı Direnme	m 18. Eğitimde yapay zekâ kullanmak mantıklı değildir.		.775	
	m 21. Derslerde yapay zekâ kullanılması beni sınırlendirir.		.837	
	m 22. Yapay zekâyı eğitimde kullanmak içimden gelmez.		.788	
	m 23. Sınıfta yapay zekâ kullanmayı benimsemem.		.939	
	m 41. Derste yapay zekâyı zorunda olmadıkça kullanmam.		.502	
Yapay Zekâyı Benimseme	m 2. Eğitimde yapay zekâ kullanmak faydalıdır.			.657
	m 5. Eğitimde yapay zekâ kullanmak öğretmenin işini kolaylaştırır.			.888
	m 9. Yapay zekânın eğitimi desteklediği kanısındayım.			.677
	m 10. Eğitimde yapay zekâ yeni öğrenme fırsatları sağlar.			.820
	m 13. Eğitimde yapay zekâ kullanmak ilgi çekicidir.			.654
	m 16. Eğitimde yapay zekâ kullanmak heyecan vericidir.			.590
<b>Özdeğer:</b>		<b>7,222</b>	<b>2,642</b>	<b>1,227</b>
<b>Açıklanan Varyans:</b>		<b>%40,123</b>	<b>%14,679</b>	<b>%6,819</b>
<b>Açıklanan Toplam Varyans:</b>		<b>%61,62</b>		

Tablo 2 incelendiğinde AFA sonucunda açıklanan toplam varyansın %61,622 olduğu görülmektedir. Thompson (2004)'e göre açıklanan toplam varyansın %50 ve üstü değerinde olması gerekmektedir. Bu kritere göre tablo incelendiğinde, ölçme aracının ciddi oranda varyans açıklama oranına sahip olduğu söylenebilir. 18 maddelik ölçeğin özdeğeri 1'den büyük 3 faktörlü bir yapı ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Birinci faktörde yer alan 30, 31, 32, 35, 38, 39, 40 numaralı maddelerin 'Yapay Zekâda Aktiflik' başlığı altında toplandığı ve faktör yük değerlerinin .665 ile .867 arasında değiştiği görülmektedir. İkinci faktörde yer alan 18, 21, 22, 23, 41 numaralı maddelerin 'Yapay Zekâyı Direnme' başlığı altında toplandığı ve faktör yük değerlerinin .502 ile .939 arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Üçüncü faktöre bakıldığında ise 2, 5, 9, 10, 13, 16 numaralı maddelerin 'Yapay Zekâyı Benimseme' başlığı altında toplandığı ve faktör yük değerlerinin .590 ile .888 değerleri arasında değiştiği ortaya çıkmıştır. Birinci faktör toplam varyansın %40,123'ünü açıklarken, ikinci faktör %14,649'unu ve üçüncü faktör ise %6,819'unu açıklamaktadır.

Faktörler arasındaki korelasyon katsayılarını gösteren veriler Tablo 3'te gösterilmiştir.



**Tablo 3**

Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'nin Faktörler Arası Korelasyon Katsayıları

Faktörler	Yapay Zekâda Aktiflik	Yapay Zekâyâ Direnme	Yapay Zekâyı Benimseme
Yapay Zekâda Aktiflik	1,000	,364*	,450*
Yapay Zekâyâ Direnme	,364	1,000	,604*
Yapay Zekâyı Benimseme	,450	,604	1,000

\* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde, faktörler arası korelasyon katsayılarının ,36 ile ,60 arasında değişkenlik gösterdiği ve ölçeğin faktörleri arasında anlamlı ilişki olduğu anlaşılmaktadır.

### Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA veri analizi sonucunda ortaya çıkan 3 faktörlü yapı başka bir grup üzerinde DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) ile test edilmiştir. DFA veri analizi sonucunda ölçek modeli üzerinde herhangi bir modifikasyon işlemi gerçekleştirilmemiştir. DFA veri analizi sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4**

Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'nin DFA Sonuçları

N	
1.88	$[\chi^2/df$ (Chi-Square/Degree of Freedom)
0.063	RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)
0.96	NFI (Normed Fit Index)
0.98	CFI (Comparative Fit Index)
0.85	AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index)
0.88	GFI (Goodness of Fit Index)
0.048	SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)

Tablo 4 incelendiğinde modifikasyon işlemi gerçekleştirilmeden görülen bu değerler şu şekildedir:  $[\chi^2/df=1.88$  ( $p=.000$ );  $RMSEA=0.63$ ;  $NFI=0.96$ ;  $CFI=0.98$ ;  $AGFI=0.85$ ;  $GFI=0.88$ ;  $SRMR=0.048$ ]. Değerler göz önüne alındığında hiçbir modifikasyona gerek olmadığı anlaşılmaktadır. DFA sonucunda  $\chi^2/df$  değerinin 1.88 olduğu ortaya çıkmıştır. Kline (2010)'a göre model data uyumunun kabul edilebilir düzeyde olması için,  $\chi^2/df$  değerinin 2 ile 5 arasında olması gerekmektedir.  $\chi^2/df$ 'nin 2'nin altında olması

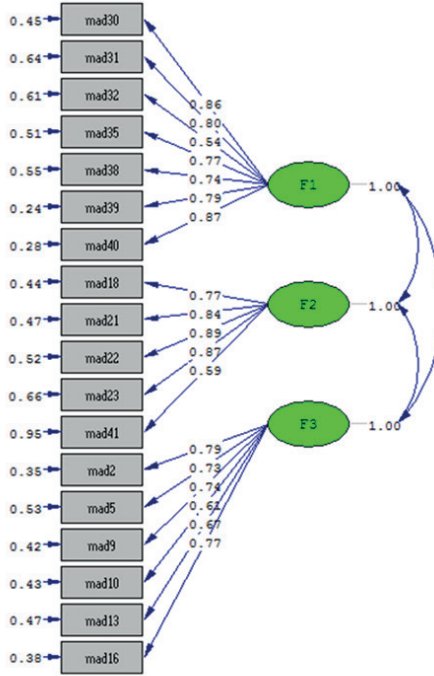
ise, model data uyumunun mükemmel düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durumda, model data uyumunun mükemmel düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Modelin RMSA değeri 0.063 olarak ortaya çıkmıştır. Brown (2006)'ya göre bu değer kabul edilebilir bir değerdir. Modelin NFI ve CFI değeri 0.96 ve 0.98 olarak ortaya çıkmıştır. Kline (2010)'a göre modelin iyi bir uyum sergilemesi için bu değerlerin 0.95'in üzerinde olması gerekir. Bu değerlere bakarak modelin iyi bir uyum gösterdiği söylenebilir. Modelde incelenen diğer uyum değerleri AGFI ve GFI değerleri 0.85 ve 0.88 olarak ortaya çıkmıştır. Marcoulides ve Schumacher (2001)'a göre bu değerlerin 0.85'in üzerinde olması modelin kabul edilebilir uyumda olduğunu göstermektedir. Bu değerlere de bakarak modelin AGFI ve GFI indeksleri için kabul edilebilir uyumda olduğu söylenebilir. Modelin SRMR değeri 0.048 olarak ortaya çıkmıştır. Brown (2006)'a göre SRMR değeri kabul edilebilir düzeydedir.

Modelle ilgili oluşan yapı Şekil 1 Path diyagramında gösterilmiştir.

### Şekil 1

#### Path Diyagramı



### Şekil 1. Path Diyagramı

Şekil 1 incelendiğinde yapay zekâda aktiflik maddelerinin boyuta etkisinde mad40'in faktör yük değeri olarak ifade edilebilir en yüksek, mad32'nin ise en düşük etkide olduğu görülmektedir. Yapay zekâyâ direnme maddelerinin boyuta etkisi incelendiğinde mad22'nin en yüksek, mad41'in ise en düşük etkide olduğu görülmektedir. Yapay zekâyı benimseme maddelerinin boyuta etkisi incelendiğinde ise; mad2'nin en yüksek, mad9'un ise en düşük etkide olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliği için incelenen DFA modelleri sonucunda, beklenen uyum iyiliği indekslerini sağladığı ve ölçeğin yapısal olarak geçerli olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'nin güvenirlilik düzeyini belirlemek için Cronbach alpha (iç tutarlılık) ve test tekrar test güvenirlilik değerleri incelenmiştir. Tablo 5'te güvenirlilik analizlerine ilişkin incelenmiş olan bulgular verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'nin Cronbach Alpha ve Test Tekrar Test Analizi Sonucu Güvenirlilik Katsayıları

Faktör/Boyut	İç Tutarlılık	Test Tekrar Test Güvenirligi
Faktör 1: Yapay Zekâda Aktiflik	.885*	.824*
Faktör 2: Yapay Zekâyâ Direnme	.839*	.889*
Faktör 3: Yapay Zekâyı Benimseme	.864*	.885*
Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği	.908*	.897*

\* $p < .005$

Tablo 5 incelendiğinde ölçeğin tümüne ait güvenirliliğin .90, yapay zekâda aktiflik boyutuna ait güvenirliliğin .88, yapay zekâyâ direnme boyutuna ait güvenirliliğin .83, yapay zekâyı benimseme boyutuna ait güvenirliliğin ise .86 değerinde olduğu görülmektedir. Bu durumda ölçeğin tümüne ait ve ayrı ayrı faktörlere ait güvenirliliğin yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Tüm bu veriler incelenerek, Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'nin güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Seçer (2015)'e göre test tekrar test uygulaması için uygun zaman aralığı 15 ile 30 gün arasındadır. Bu kriter göz önüne alınarak Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'nin güvenirlilik çalışmasında 15 gün ara ile belirlenen 30 kişiye, 2 kez uygulama yapılmıştır. Test tekrar test güvenirliliğinin .90 olduğu, diğer boyutlarda ise .82 ile .88 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu verilere dayanarak, Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'nin test tekrar test güvenirliliğinin yüksek olduğunu, bu ölçekten elde edilen puanların değişen koşul ve şartlara dayanıklı olduğu, bir diğer ifade ile kararlı sonuçlar ürettiği söylenebilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik tutumlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesi için yapılmıştır. Çalışma grubu olarak, ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile Türkiye’de farklı illerde görev yapan 526 öğretmenden veri toplanmıştır. Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği’ni geliştirmek amacıyla ilgili alan yazı araştırılmış ve 42 ölçek maddesi taslak form olarak hazırlanmıştır. Uzman görüşleri alınarak düzeltilen ölçek maddeleri, 5’li likert ölçek tipinde derecelendirilmiştir.

Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği’nin geçerlik çalışması için yapı ve kapsam geçerlikleri incelenmiştir. Uzman görüşleri ile kapsam geçerliği belirlenen ölçeğin, açıklayıcı faktör analiz verileri SPSS programı ile değerlendirilerek, ölçeğin yapı geçerliğine bakılmıştır. AFA sonucunda ‘yapay zekâda aktiflik’, ‘yapay zekâyı direnme’ ve ‘yapay zekâyı benimseme’ olmak üzere 3 faktörlü 18 maddelik bir yapı ortaya çıkmıştır. AFA verileri açıklanan toplam varyansın %61,622 olduğu ve ciddi oranda varyans sağladığı ortaya çıkmıştır. Ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak, bu üç faktörlü model iyi uyum değerleri ile doğrulanmıştır. DFA sonucunda hiçbir modifikasyona gerek duyulmadan ortaya çıkan  $X^2/df$  değerinin 1.88 olduğu ve ölçeğin mükemmel uyum sergilediği anlaşılmıştır. Ayrıca, güvenilirlik çalışmalarında incelenen Cronbach alpha kat sayısının (.908) yüksek düzeyde güvenilirlik göstermesiyle ölçek maddeleri arasında iç tutarlılığın yüksek derecede olduğu görülmüştür. Ayrıca seçilen 30 kişiden alınan veriler ile hesaplanan test tekrar test güvenilirlik değeri, ölçeğin iki haftalık zamana karşı yüksek düzeyde güvenilirlik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bütün bu sonuçlar ışığında, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin tutumlarını ele alan araştırmalarda her kademedeki ve branştaki öğretmene uygulanabilecek olan bu araç, yeterli psikometrik özelliklere sahiptir.

Teknolojinin gelişimi ile yapay zekâ araçlarında ciddi ilerlemeler mevcuttur. Teknoloji çağında yetişen çocukların ilgileri de bu doğrultuda değişmiştir. Her alanda kendini gösteren yapay zekâyı eğitim alanında da kullanmak çocukların ilgi ve dikkat sürelerini olumlu etkileyecek; öğretmenlere eğitim sürecini hazırlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında da yardımcı olacaktır. Nesne, durum, olay veya olgu ile ilgili düşünce, davranış ve duyguları içeren tutum; öğretmenlerin eğitimde kullandıkları yöntem ve teknikleri de etkileyecektir. Yani öğretmenlerin yapay zekâyı kullanma durumunu, yapay zekâyı yönelik tutumları etkileyecektir. Gelişmeye devam etmekte olan yapay zekâ ile ilgili çalışmaların günden güne artması, ilgili konuda kullanılacak geçerli ve güvenilir ölçek ihtiyacını da doğurmuştur. Literatür incelendiğinde Türkiye’de öğretmenlerin eğitimde yapay zekâyı kullanımına yönelik tutum ölçeğinin bulunmadığı ve ilgili konuda bir eksiklik olduğu anlaşılmıştır. Söz konusu ölçek bu konuda yürütülecek çalışmalara da yardımcı olacak, yapay zekânın eğitimde de kullanımını ile ilgili araştırmacılara fikir verecektir. Öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik tutumlarını ölçen bu ölçek geçerli ve güvenilir bir araçtır.

Öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik tutumlarını ölçen bu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabilmesi göz önüne alındığında, öğretmen eğitim programlarında yapay zekâ araçlarının kullanımına dair eğitimler

verilebilir. Ayrıca, müfredatlarda yapay zekâyla ilgili içeriklere yer verilerek, öğrencilere dijital okuryazarlık kazandırılabilir. Yapay zekâ teknolojilerinin hızla gelişmesi nedeniyle, bu alanda sürekli araştırmalar yapılabilir ve öğretmenlerin tutumları izlenebilir. Eğitimde yapay zekânın sorumlu kullanımını teşvik edecek politika ve yönergeler geliştirilebilir.

### Kaynakça

- Akkaya, B., Özkan, A., & Özkan, H. (2021). *Yapay zekâ kaygı (YZK) ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Alanya Akademik Bakış, V, 2, 1125–1146.
- An, X., Chai, C. S., Li, Y., Zhou, Y., Shen, X., Zheng, C., & Chen, M. (2023). *Modeling English teachers' behavioral intention to use artificial intelligence in middle schools*. Education and Information Technologies, XXVIII, 5, 5187-5208.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis: For applied research*. New York: Guilford.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows*. London: Routledge Press.
- Brynjolfsson, E. & McAfee, A. (2021). *Yapay Zekâ Çağı: İş, Ekonomi ve Toplumun Geleceği*. MediaCat Yayınları.
- Charow, R., Jeyakumar, T., Younus, S., Dolatabadi, E., Salhia, M., Al-Mouaswas, D., & Wiljer, D. (2021). *Artificial Intelligence Education Programs for Health Care Professionals: Scoping Review*. JMIR medical education, VII, 4. Retrieved from <https://doi.org/10.2196/31043>.
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., and Bilyatdinova, A. (2018). *Artificial intelligence trends in education: A narrative overview*. Procedia Computer Science, 136, 16-24. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233>.
- Coppin, B. (2004). *Artificial intelligence illuminated*. Jones & Bartlett Learning.
- Doğan, D., Yiğit, Mf, Arman, Alır, Fidan, A., Özbay, Ö., & Tüzün, H. (2019). *Öğretmen Adaylarının Bir Öğretmen Eğitimi Simülasyonunun Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XLVI, 46, 150-174.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Güllü M, Güçlü M. (2009). *Orta öğretim öğrencileri için beden eğitimi dersi tutum ölçeği geliştirilmesi*. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3,37-49.
- Husain, A. (2019). *Duyarlı makine yapay zekânın olgunluk çağı (2. Baskı)*. İstanbul: Siyah Kitap Yayınevi.
- Hussain, I. (2020). *Attitude of university students and teachers towards instructional role of artificial intelligence*. Int J Dist Educ E-Learn, 5, 158-177. Hutchins, D. C. (1999). Just in time. Gower Publishing, Ltd. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/qre.4680050222>.
- Joshi, S., Rambola, R. K., & Churi, P. (2021). *Evaluating Artificial Intelligence in Education for Next Generation*. In Journal of Physics: Conference Series,1714,1, 012039. IOP Publishing.

- Karadağ, E. ve Kaya, H. (2020). *Eğitim ve öğretimde etkili faktörler*. (Editör: H. Yıldız ve M. Doğan), Eğitimde Yenilikler Ve Trendler, 45-62. Nobel Yayınevi. Kaya, F., Aydın, F., Schepman, A., Rodway, P., Yetişensoy, O., & Kaya, M. D., (2022). The Roles of Personality Traits, AI Anxiety, and Demographic Factors in Attitudes toward Artificial Intelligence. *International Journal Of Human-Computer Interaction*, 1, 17.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press. LINK Educational Alliance. Available online: Shttps://www.link-group.eu/ (accessed on 21 March 2024).
- Lindner, A., Romeike, R., Jasute, E., & Pozdniakov, S. (2019). *Teachers' perspectives on artificial intelligence*. In 12th International conference on informatics in schools, "Situation, evaluation and perspectives", ISSEP.
- Marcoulides, G. ve Schumacher, R. (2001). *New developments and techniques in structural equation modelling*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistik veri analizi*. Kaan Kitabevi.
- Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*.
- Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017). *Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education*. Research and Practice in Technology Enhanced Learning, XII, 1, 1-13.
- Russell, S. J. (2015). *Artificial intelligence: A guide to intelligent systems*. Pearson Education Limited.
- Schepman, A., & Rodway, P. (2020). *Initial validation of the general attitudes towards Artificial Intelligence Scale*. Computers in Human Behavior Reports, 1, 100014. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100014>
- Searle, J. R. (1990). *Consciousness, explanatory inversion, and cognitive science*. Behavioral and Brain Sciences, XIII, 4, 585-596.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Anı Yayıncılık
- Seong-Won Kim, & Lee Youngjun. (2020). *Development of Test Tool of Attitude toward Artificial*.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington DC: American Psychological Association. Intelligence for Middle School Students. The Journal of Korean Association of Computer Education, XXIII, 3, 17-30. <https://doi.org/10.32431/KACE.2020.23.3.003>
- Ülgen G. (1995). *Eğitim Psikolojisi Birey ve Öğrenme*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Wang, Y. Y., & Wang, Y. S. (2022). *Development and validation of an artificial intelligence anxiety scale: An initial application in predicting motivated learning behavior*. Interactive Learning Environments, XXX, 4, 619-634. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1674887>.



### Extended Abstract

The study was conducted to develop a valid and reliable scale to measure teachers' attitudes toward the use of artificial intelligence in education. The data were collected from teachers working in Ankara, Artvin, Samsun, Balıkesir, Bursa, Osmaniye, Manisa, and Istanbul. In each province, a volunteer teacher assisted in distributing and collecting the surveys from other teachers. A total of 526 teachers, regardless of their branch or teaching level, working in either public or private schools, participated in the study. The research data were collected using the prepared scale form. For the validity study of the "Teachers' Attitudes Toward the Use of Artificial Intelligence in Education Scale," construct and content validity were examined. Content validity was established through expert opinions, while exploratory factor analysis (EFA) using SPSS evaluated construct validity. As a result of EFA, an 18-item structure with three factors—"Activeness in AI," "Resistance to AI," and "Adoption of AI"—was identified. The EFA results indicated that the total variance explained was 61.622%, demonstrating a high level of variance explanation. Confirmatory factor analysis (CFA) validated the three-factor model with good fit indices. The  $X^2/df$  value was found to be 1.88, indicating excellent model fit without the need for modifications. Additionally, the reliability analysis showed a Cronbach's alpha coefficient of .908, reflecting a high level of internal consistency among the scale items. Additionally, the test-retest reliability value, calculated using data from 30 participants, demonstrated that the scale maintained high reliability over a two-week period. In light of these results, the scale was confirmed to be valid and reliable. This tool, which possesses sufficient psychometric properties, can be applied to teachers of all levels and branches in studies examining attitudes toward the use of artificial intelligence in education.

The interests of children growing up in the age of technology have also changed in this direction. Using artificial intelligence, which shows itself in every field, in the field of education will positively affect children's interest and attention span; and will also help teachers in the preparation, implementation and evaluation stages of the education process. The attitude that includes thoughts, behaviors and emotions related to objects, situations, events or phenomena; will also affect the methods and techniques teachers use in education. In other words, it will affect teachers' use of artificial intelligence and their attitudes towards artificial intelligence. The increase in studies on artificial intelligence, which continues to develop, has also created the need for a valid and reliable scale that can be used in the relevant subject. When the literature is examined, it is understood that there is no attitude scale for teachers' use of artificial intelligence in education in Turkey and that there is a deficiency in the relevant subject. The scale in question will also help the studies to be carried out on this subject and will give researchers an idea about the use of artificial intelligence in education. This scale, which measures teachers' attitudes towards the use of artificial intelligence in education, is a valid and reliable tool. Considering that this scale, which measures teachers' attitudes towards the use of artificial intelligence in education, can be used as a valid and reliable tool, training on the use of artificial intelligence tools can be provided in teacher education programs. In addition, students can be provided with digital literacy by including content about artificial intelligence in the curriculum. Due to the rapid development of artificial intelligence technologies, continuous research can be conducted in this field



and teachers' attitudes can be monitored. Policies and guidelines can be developed to encourage the responsible use of artificial intelligence in education.

**Etik Kurul İzni**

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

**Çatışma Beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

**Destek ve Teşekkür**

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

**Ethics Committee Permission**

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

**Deconfliction Statement**

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

**Support and Thanks**

Support was not received from any institution or organization in the study.



# Özel Eğitim Kurumuna Devam Eden Eğitsel Tanısı Olan Ve Olmayan Okul Öncesi Dönem Otizmlı Çocukların Sosyal İletişim Ve Oyun Becerilerinin Değerlendirilmesi

## Evaluation of Social Communication and Play Skills of Preschool Autistic Children with and without Educational Diagnosis Attending Special Education Institution

Asiye MASANOĞLU\*  
Yakup BURAK\*\*  
Mine AKKAYNAK\*\*\*

### Öz

Bu araştırmada özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmlı çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma metodu ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim- öğretim yılında İstanbul ili Beylikdüzü ve Avcılar ilçe sınırları içerisinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim alan 36-72 aylık 117 otizmlı çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği II- (GOBDÖ-2-TV)”, “Yeterlik İndeksi: Özel Gereksinimli Küçük Çocukların Gelişimsel İşlevlerinin Değerlendirilmesi Türkçe Versiyonu”, “Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okul Öncesi Türkçe Versiyon” ve “Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde Pearson korelasyon katsayı, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda tıbbi tanısı olan ancak eğitsel tanısı olmayan otizmlı 34 okul öncesi dönem çocuğun Yeterlik İndeksi ve GOBDÖ-2-TV puanlarının otizm puan aralığında olmaları nedeniyle bu çocukların otizm tanısının onayladığı söylenebilir. Bunun yanı sıra özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmlı çocukların davranış ve sosyal beceriler işlevindeki puanları sosyal beceriler ve uygun

\* asiymasanoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8668-4479, Trakya Üniversitesi

\*\* Yakupburak87@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0640-4749, Trakya Üniversitesi

\*\*\* mineakkaynak@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5799-9164, İstanbul Aydın Üniversitesi

olmayan davranışlar benzer puanlara sahip olup hafif derecede yetersizlik ve yetersizlik şüphesi değerlerini göstermiş ve tutarlılık ilişkisi tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre otizm olan okul öncesi dönem çocukların sosyal iletişim becerilerindeki yetersizlik alanlarıyla oyun becerilerindeki yetersizlikleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelime:** Otizm Spektrum Bozukluğu, Eğitsel Tanı, Okul Öncesi, Sosyal İletişim, Oyun

### Abstract

In this study, it was aimed to evaluate the social communication and play skills of preschool children with autism with and without educational diagnosis attending a special education institution. The research was designed with quantitative research method. The study group consisted of 117 children with autism aged 36-72 months who received education in special education and rehabilitation centers located in Beylikdüzü and Avcılar districts of Istanbul province in the 2022-2023 academic year. As data collection tools, "Gilliam Autistic Disorder Rating Scale II- (GOBDÖ-2-TV)", "Competence Index: Assessment of Developmental Functions of Young Children with Special Needs Turkish Version", "Social Communication Checklist-Revised-Preschool Turkish Version" and "Revised Knox Preschool Play Scale" were used. Pearson correlation coefficient, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) techniques were used to analyze the data. In line with the findings of the study, it can be said that the diagnosis of autism was confirmed for 34 preschool children with autism who had a medical diagnosis but not an educational diagnosis because their Competence Index and GOBDÖ-2-TV scores were within the autism score range. In addition, the scores of the study group in the function of behavior and social skills, social skills and inappropriate behaviors had similar scores and showed mild disability and suspicion of disability values and a consistency relationship was determined. According to the results of the study, it was determined that there was a positive relationship between the areas of inadequacy in social communication skills and inadequacies in play skills of preschool children with autism.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder, Educational Diagnosis, Preschool, Social Communication, Play

## 1. Giriş

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), bireyin dünyaya geldiği ilk yıllarından sonra sosyal etkileşim ve iletişimde sınırlılıklar ile tekrarlayıcı davranışlarla belirtiler gösteren bununla beraber erken dönemde ortaya çıkan nöro-gelişimsel bir bozukluktur. (Amerikan Psikiyatri Birliği-APB, 2013) Otizmin tanılanması ve yelpazesini oluşturmak için yapılan iki temel nitelikte bilimsel araştırma vardır: Dünya Sağlık Örgütü tarafından geliştirilen ICD ve Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından geliştirilen DSM (Çolak, 2016; Ünlü, 2017). Otizmin tanılama ölçütü ilk kez 1967 yılında ICD-8 ile başlayarak 2013 yılında DSM-5'e kadar birçok kez değişikliğe uğramıştır (Kaba & Aysev, 2019). Tanı ölçütü için en sok kabul gören el kitabı DSM-5'te OSB olan bireyleri tanılama sürecinde üç kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar; hafif düzeyde destek gereksinimi duyan, orta düzeyde destek gereksinimi duyan ve ağır düzeyde destek gereksinimi duyan birey olarak sınıflandırılmıştır (APB, 2013). Tanılama basamağının ikincisi olan eğitsel değerlendirme, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde ana birim olarak Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) bireysel ihtiyaca uygun olarak belirlenen bilimsel standart testler ile özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından uygulanmaktadır (Batu, 2012; MEB, 2022).

OSB'li çocuğun erken tanılama sürecinden sonra hemen eğitime başlamasıyla küçük yaşta öğrenme hızını arttırmanın kolaylığı ve aileyi sürece daha iyi hazırlama gibi faktörler çocuğun gelişiminde olumlu adımlar atacağı için büyük önem arz etmektedir. Ayrıca tanı alan çocuğun hafif, orta ve ağır düzeyde sergilemiş olduğu semptomlar erken müdahale ile belirtilerin yoğunluğunu ve şiddetini etkileyecektir (Korkmaz, 2010). Ancak erken tanılanmanın gecikmesi çocukta OSB şiddetini arttırmakta, gecikmenin çocuğun daha sonraki eğitim hayatını olumsuz etkilemektedir. Nitekim Aksoy ve Şafak (2020) tarafından yapılan bir araştırmada eğitsel tanılamaların çoğunlukla okul çağında yapılıyor olması, erken müdahale eğitim çalışmalarına geç kalındığı söylenebilmektedir. Aileler, çocuklarında ilk OSB belirtileri 18 ay civarında hissetmekte ve farklılıkları gözlemlemektedirler. OSB olan bireylerin genel özellikleri arasında dil gelişimi, sosyal gelişim, tekrarlayıcı davranışlar, problem davranış, duyuşal hassasiyetler, fiziksel ve bilişsel sınırlılıklar sayılmaktadır (Cavkaytar, 2019). Bunun yanı sıra OSB'li çocukların oyun performansında da önemli geriliklerin olduğu, özellikle sembolik anlam üretmemeye, anlamsız oyun davranışları ve yaratıcı, eğlence içeren oyun kurma becerilerinde sınırlılıkların bulunduğu, sembolik oyunu daha az tercih ettikleri, daha az karmaşık oyun kurdukları ve akran etkileşimlerinde çeşitli sınırlılıklar yaşadıkları söylenebilir (Hobson vd., 2009; Thiemann-Bourque vd., 2012; Wilson vd., 2017). Gerekli müdahale yöntemleri uygulandığında bu alanlarda olumlu gelişmeler gözlemlenebilmektedir (Adley, 2015; Fujiwara ve Sonayama, 2018). Bu bilimsel araştırma sonuçlarına rağmen OSB tanısı erken dönemde çocuklara konmamaktadır (Cavkaytar, 2019). Tanılanmanın olmaması ile çocuğa ve aileye uygun eğitsel planlama ve çalışmalar uygulanamamaktadır. OSB tanısı alan çocukların eğitim almaması, çocuğun iletişim, sosyal becerileri tek başına ya da sadece aile desteği ile öğrenebilmesi çok zordur. Bu alanlarda destek almayan ailelerin çocuklarının ileriki yaşlarda problem davranışlarının şiddetlenmesi ya da değişiklik yaşama ihtimalleri artmaktadır (Yücel, 2006). Halbuki OSB tanısı alan çocukların aileleri, tanı aldıktan sonra çocuklarındaki

davranışların nedenlerini daha iyi anlayabilmekte ve onların olumsuz davranışlarına çözüm yolları aramaya yönelebilmektedirler (Hartley vd., 2010). Bu nedenle eğitimsel tanılama ve müdahale çalışmalarının erken dönemde başlaması büyük önem arz etmektedir. OSB olan çocukların erken dönemde eğitimsel tanılama yoluyla OSB için erken müdahaleye başlamaları ile çocukta sosyal işlev, iletişim becerileri, bilişsel yeterlilikleri geliştirerek tekrarlayan davranışların azaltılması ve temel olarak çocuğun yaşamında OSB'nin getirdiği olumsuz etkileri minimize etmek mümkün olacaktır (Robin vd., 2014). Erken müdahale OSB olan veya yüksek OSB riski taşıyan bebeklerin gelişimsel yörüngeleri üzerinde güçlü bir pozitif etki gösterebileceğini ve ebeveynlere fayda sağlayabileceğini göstermektedir (Bradshaw vd., 2015; Webb vd., 2014).

Ailelerin OSB olan çocukları için eğitimsel tanılama geç başlamalarında birden fazla neden yer almaktadır. OSB tanılama sürecinde ailelerin, çocuklarındaki ilk belirtilerden sonra ortalama üç ay içerisinde doktora başvurduklarını, babaların çoğunlukla tanı sürecini reddettiğini, günlük hayatta olumsuz tutum veya bakış açısına maruz kaldıklarını ve yoğun olarak mutsuz hissettiklerini dolayısıyla tanılama sürecinin zorlu geçtiğini vurgulanmıştır (Zengin- Akkuş vd., 2020). Yapılan bir çalışmada annelerin %70'inin çocuklarındaki gelişimsel gerilikleri 1,5-2 yaş civarında farkına vardıklarını, erken dönemde fark etmelerine karşın, belirtiler yoğunlaştıktan ve minimum bir yıl geçtikten -çoğunlukla anasınıfı döneminde- eğitimsel tanılama koyduklarını ve otizmi çocuğa sahip ailelerinin çevrelerindeki insanları bulaşıcı hastalığa yakalanmışçasına dışladıklarını vurgulamıştır (Selimoğlu vd., 2013). Ek olarak cinsiyet değişkeninin tanılamayı etkilediği ve kızların eğitimsel tanı almama oranlarının daha yüksek olduğu ifade edilmiştir (Tartaglia vd., 2017). Diğer bir neden ise Türkiye'de OSB olan çocuklar için eğitimsel değerlendirme ve tanılama basamaklarında ölçme araçlarının yeteri kadar güncellenmemesi, standart ölçme araçlarının yetersiz kalması ve standardize edilmiş bir tanılama sürecinin olmamasının eğitimsel tanılama ile ilgili gecikmelere neden olmaktadır (Aksoy & Şafak, 2020). Ek olarak ayırt edici tanılamamanın yapılmamasından doğan yanlış tanılama da ailelerin eğitimsel tanılamada karşılaştığı sorunlardandır. Bu süreçte çocuğun eğitimi ihtiyaç doğrultusunda ilerlememekte ve ailede daha yoğun kaygı gözlemlenmektedir (Aydos & Çalış, 2021). OSB'li çocukların eğitimsel tanılamalarında yaşadıkları ikinci sorun OSB'ye sahip çocukların ailelerinin tanılama ve değerlendirme süreçleri ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları belirtilmiştir (Göksoy & Öksüz, 2019). Aileler, tanılama süreçlerinde RAM'da çalışan uzmanların OSB tanısı ile ilgili bilgi ve yönlendirmenin yeterli düzeyde yapılmadığını ve ailelerin psikolojik desteğe ekstra ihtiyaç duyduğunu belirtmişlerdir (Selimoğlu vd., 2013). Ebeveynler çocuklarının tanılanma sürecinde psikolojik birçok aşamadan geçmektedirler ve bu dönemde çeşitli modellerin ifade ettiği birçok tepki vardır (Ardıç, 2013). OSB sahip ailelerinde depresyon, kaygı sorunları yaşanabilmektedir. Ailelerle kimi zaman tükenmişlik sendromuna kadar ulaşabilmektedir (Staunton, Kehoe vd. Sharkey, 2020). Araştırmalar, OSB'li çocukların ailelerinin, diğer engelleri olan çocukların ailelerine göre daha fazla stres bildirdiğini göstermiştir, bunun nedeni OSB'nin ayırt edici özellikleri olan öngörülemez davranışlar, şefkat ya da sevgi davranışlarına karşı ilgisizlik ve soğukluk ebeveynler için benzersiz zorluklar teşkil etmektedir (Elder vd., 2017; Hayes & Watson, 2013). Aileler, çocuklarına tanı konmadan önce ve tanı sürecinde sosyal, psikolojik bazı süreçlerden geçmek zorunda kalabilmektedirler. Özellikle evliliklerde boşanma oranları ilk beş yıl içerisinde %80 iken, on yıldan sonra %90 olarak belirtilmiştir

(Rivera, 2018). Ailelerin bu süreci hem kendileri hem de çocukları için en sağlıklı biçimde yürütebilmelerine katkı sağlamak için tanılama basamağında sağlık kuruluşu yetkilileri, eğitime başladıkları andan itibaren ise kurum personelleri ile ailelerin yakınlarının desteği büyük önem taşımaktadır.

OSB olan çocukların ailelerine bu konu hakkında çözüm geliştirmeleri ve çocuklara daha iyi eğitim fırsatı sunabilmeleri, farklı önerilerde bulunabilmesi ve eğitsel tanılamının erken dönemde yapılmasının yaygınlaşabilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmlı çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinin değerlendirilmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Türkiye'deki literatür incelendiğinde eğitsel tanısı olmayan OSB olan çocuklar üzerine sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmüş (Burak & Ahmetoğlu, 2019). Bu sebeple bu çalışmada özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmlı çocukların sosyal iletişim ve oyun becerileri arasındaki ilişki bulunup bulunmadığının belirlenmesi hedeflenmektedir.

Bu araştırmanın iki alt amacı bulunmaktadır. Bunlar:

1. Özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem eğitsel tanısı olmayan çocukların GOBDÖ-2-TV puanlarının OSB aralığında mıdır? Özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem eğitsel tanısı olmayan otizmlı çocukların Yeterlik İndeksi performansları OSB olan çocuklarla paralellik göstermekte midir? Özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönemdeki otizmlı çocukların oyun becerileri ile sosyal iletişim becerileri arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
2. Özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan OSB olan okul öncesi dönem çocukların sosyal iletişim ve oyun becerileri arasında ilişki var mıdır?

## 2. Yöntem

Özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmlı çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinin değerlendirildiği araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması basamaklarına değinilmiştir. Bu araştırma, nicel araştırma yönteminden ilişkisel araştırma modeli ile desenlenmiştir. İlişkisel araştırma modeli, en az iki ve daha fazla değişkenlerin bulunduğu ve bu değişkenlerin birlikte değişime uğrayıp uğramadığını, değişime uğruyor ise nasıl gerçekleştiği ile ilgili soruların cevaplarını saptamayı hedeflemektedir (Karasar, 2014).

### 2.1. Araştırmanın Çalışma Grubu

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İstanbul ili Beylikdüzü ve Avcılar ilçe sınırları içerisinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde 2022-2023 eğitim- öğretim yılında eğitim alan 36-72 aylık çocuklar araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Her bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden her bir yaş grubu için basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçim yapılmıştır. Basit rastgele örnekleme yöntemi, tüm birimlerin listelenmesinin sonucunda rastgele birimler seçilerek oluşturulur. Örneklerden her biri bağımsız ve tesadüfi olarak seçildiğinden eşit şansa sahiptir (Dawson & Trapp, 2001; Erkuş, 2005; Ökmen, 2017; Özdamar, 2001). Basit rastgele örnekleme yöntemi ile 48-59 ay aralığından 63 çocuk, 60-72 ay aralığından 54 çocuk seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemiyle 48-72 aylık OSB eğitsel tanısı olmayan 34 kişi ve OSB tanısı olan 83 kişi araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur.

Tablo 4:

Özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmlili çocukların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

	Değişkenler	OSB tanılı (n=83)		OSB eğitsel tanısı olmayan (n=34)	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	19	22,9	7	20,6
	Erkek	64	77,1	27	79,4
Kardeş durumu	Var	52	62,7	18	52,9
	Yok	31	37,3	16	47,1
Kardeş Sayısı	1 kardeş	15	18,1	2	5,9
	2 kardeş	16	19,3	7	20,6
	3 ve üstü kardeş	21	25,3	9	26,5
Akranlarıyla örgün eğitime devam durumu	Evet	53	63,9	24	70,6
	Hayır	30	36,1	10	29,4
Öğrenim durumu	Tam zamanlı anasınıfına devam eden	17	20,5	9	26,5
	Yarı zamanlı anasınıfına devam eden	30	36,2	14	41,2
	Sadece ÖZEM'e devam eden	27	32,5	11	32,3
	Tam gün özel eğitim okuluna devam eden	9	10,8	-	-
		<b>Min (Max)</b>	<b><math>\bar{x}</math> (ss)</b>	<b>Min (Max)</b>	<b><math>\bar{x}</math> (ss)</b>
Çocuk yaş (ay)		49 (72)	60.20 (6.80)	47 (72)	58.56 (7.34)
Tıbbi tanılama yaş (yıl)		3 (7)	5.77 (1.33)	-	-
Özel eğitime başlama yaş (yıl)		1.5 (5.0)	2.95 (0.70)	2.0 (5.5)	3.67 (0.80)



Araştırma kapsamında OSB eğitsel tanılı ya da eğitsel tanısı olmayan 137 çocuk basit rastgele örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Araştırma sürecine uygun bulunmayan 16 adet form (ölçek verileri eksik doldurulan) çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bu kapsamda 11.11.2021–16.04.2022 tarihleri arasında araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden toplam 117 (%22,9 OSB tanılı kız, %77,1 OSB tanılı erkek ile %20,6 OSB eğitsel tanısı olmayan kız, %79,4 OSB eğitsel tanısı olmayan erkek) çocuk çalışmanın örneklem grubuna dahil edilmiştir. Araştırma, katılımcı çocukların ebeveynlerinden izin alınarak gönüllü olmayı kabul eden ebeveynler dahilinde yürütülmüştür. Bu çalışmaya dahil edilen tüm çocukların tıbbi tanılarının OSB olduğu ancak bazı ebeveynler çocuklarına bu etiketin eğitsel olarak konulmamasını tercih ettikleri bu nedenle çalışmada eğitsel tanısı olmayan çocuklar “OSB eğitsel tanısı olmayan” şeklinde sınıflandırılmış, analizlerde bu şekilde yürütülmüştür. Araştırmaya dahil edilen katılımcıların bilgileri Tablo 4 te verilmiştir.

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan “Demografik Bilgi Formu” ile “Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV)”, “Yeterlik İndeksi: Özel Gereksinimli Küçük Çocukların Gelişimsel İşlevlerinin Değerlendirilmesi Türkçe Versiyonu”, “Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okul Öncesi Türkçe Versiyon (SİLKOL-R-OTV)” ve “Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (YKOÖÖÖ)” kullanılmıştır.

### 2.2.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen “Demografik Bilgi Formu” da özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmlili çocukların demografik bilgilerine yer verilmiştir. Bunlar; çocuğun cinsiyeti, doğum tarihi, tanısı durumu, tanısı var ise ne zaman konulduğu, özel eğitime başlama yaşı, özel gereksinimli çocuğun kardeş durumu, varsa çocuğun doğum sırası, özel gereksinimli çocuğun başka bir hastalığı ya da tanısının var olup olmadığı, akranlarıyla birlikte örgün eğitime devam etme durumu, özel gereksinimli çocuğun şimdiki öğrenim durumu gibi değişkenlere yer verilmiştir.

### 2.2.2. Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV)

Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği, ABD’de ilk olarak James Gilliam tarafından 1995 yılında geliştirilmiş, 2005 yılında da revize edilmiştir. Türkiye’de ise Diken, Arduç ve Diken (2012) tarafından üç yıl süren bir çalışma sonucunda uyarlanmıştır. Ölçek, otizmlili bireyleri tanılama, yoğun davranış problemlerini belirleme, davranışsal ilerlemeyi ölçme, bireyselleştirilmiş eğitim planı kazanımı belirleme ölçeğinin temel amaçları arasındadır. Ölçeğin ilk kısmında otizmlili bireyin yaşamının ilk üç yılına dair bilgilerden oluşan ebeveyn görüşme formu bulunmaktadır. Üç alt ölçek (stereotip davranışlar, iletişim, sosyal etkileşim) ve toplamda 42 maddeden oluşan bir

ölçektir. Otizme özgü davranışları gösteren 3-23 yaş arasındaki bireyler için uygundur. Ölçeği otizmlili bireyleri iyi tanıyan ebeveynler, bakımından birincil şekilde sorumlu olan kişiler ya da öğretmenleri tarafından doldurulabilir. GOBDÖ-2-TV'deki maddeler sıklıkla temelli derecelendirme ile puanlandırılmaktadır. Ölçeğin doldurulmasına ilişkin ana yönerge okunduktan sonra her satırda yer alan yönergeye özgü puanlama yapılmaktadır. Tüm maddelerin doldurulması gerekmektedir. Hiç gözlemlenmedi (0), nadiren gözlemlendi (1), bazen gözlemlendi (2), sıklıkla gözlemlendi (3) derecelendirmeleri her bir alt ölçek için hesaplanmaktadır. Ve ölçeğin genel puanlaması için üç alt ölçeğin toplam puanına göre genel sonuca ulaşılmaktadır. Toplam puanlar üzerinden 85 ve üzeri puan aralığı otizmin görülme olasılığının oldukça yüksek olduğunu, 70-84 puan aralığı otizm görülme olasılığının var olduğunu, 69 ve altı puan aralığı ise otizm görülme olasılığının yok olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada iç tutarlık katsayısı Cronbach alfa ( $\alpha$ ) değeri yeniden hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyut ölçme aracında iç tutarlık kat sayısı stereotip davranışlar için .90, iletişim için .80, sosyal etkileşim için .95 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin doğruluğu ölçme aracının güvenilirliği anlamında iç tutarlılığı kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Bu değerlerin toplam puanlar ve alt ölçekler göz önüne alındığında çok iyi düzeyde olduğu ifade edilmektedir (Pallant, 2013). Ayrıca bu çalışmada GOBDÖ-2-TV sadece eğitsel tanısı olmayan okul öncesi dönem OSB olan 34 çocuğa uygulanmıştır. Çalışmaya dahil edilen eğitsel tanısı olmayan ancak tıbbi tanısı OSB olan okul öncesi 34 çocuğun GOBDÖ-2-TV puanları incelendiğinde bu çocukların GOBDÖ-2-TV puanlarının OSB alt sınırı olan 85 puan dan yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle çocukların tıbbi tanılarının OSB olması hem de GOBDÖ-2-TV puanlarında OSB puan aralığında olmaları bu çocukların OSB tanısının onayladığı söylenebilir.

### 2.2.3. Yeterlik İndeksi: Özel Gereksinimli Küçük Çocukların Gelişimsel İşlevlerinin Değerlendirilmesi Türkçe Versiyonu Ölçeği

Simeonsson ve Bailey tarafından 1991 yılında özel gereksinimli çocukların gelişimlerinin işlevsel boyutuyla değerlendirilmesini amaçlayan bir araçtır. Yeterlik indeksi 9 alt boyuttan oluşmaktadır: İşitme (Duyma-Sağ ve Sol), Davranış (Uygun Olmayan Davranış ve Sosyal Beceriler), Zihinsel İşlevler (Düşünme ve Akıl Yürütme), Amaçlı İletişim (Diğerlerini Anlama ve Onlarla İletişim Kurma), Uzuvarlar (Elleri, Kolları ve Bacakları, Sağ ve Sol Kullanma), Güç (Kas Gücü), bütün olarak Fiziksel Sağlık (Genel Sağlık), Gözler (Görme, Sağ ve Sol) ve Yapısal Durum (Şekil, Vücut Şekli ve Yapı). Değerlendirmeyi yapan kişi, çocuğu çeşitli ortamlarda gözlemlemekte ve çocuk hakkında edindiği bilgileri referans olarak formu doldurmaktadır. Her alt boyut üzerinde 1 (normal), 2 (şüphe var) ve 6 (ağır derecede yetersizlik) olarak puanlandırılmaktadır. Ölçeğin puanlaması ebeveynler, eğitimciler ve uzmanlar tarafından yapılabilmektedir. Değerlendirme çocuğun güçlü ve zayıf olduğu gelişimsel işlev alanına yönelik profil oluşturmayı sağlamaktadır. Yeterlik indeksi Türkçe Formu (YI-T) Sucuoğlu ve Demir (2018) ile üç akademisyen tarafından karşılıklı çeviri yapılarak Türk kültürüne uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık kat sayısı öğretmen için Cronbach alfa ( $\alpha$ ) değerinin .89 olduğu, ebeveyn formu için .78 olduğu tespit edilmiştir (Sucuoğlu & Demir, 2018). Bu çalışmada ayrıca Yeterlik İndeksi'nin toplam boyutu açısından iç tutarlık kat sayısı yeniden hesaplanmış ve Cronbach alfa ( $\alpha$ ) değerinin .76 olduğu

tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmada ölçme aracının güvenilirliği açısından iç tutarlığının kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

#### 2.2.4. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Sosyal İletişim Kontrol Listesi (SİLKOL-R-OTV)

Ingersoll ve Dvortcsak (2010) tarafından geliştirilen ve İnan, Akçamuş, Bakkaloğlu ve Yalçın (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sosyal İletişim Kontrol Listesi Revize-Okul Öncesi Türkçe SİLKOL-R-OTV Versiyon (SİLKOL-R-OTV) çocuğun ebeveyni veya öğretmeni tarafından doldurulabilir. Ölçek 70 maddeden oluşmaktadır ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır: Sosyal katılım alt boyut ile ilgili 15 madde, ifade edici dil alt boyut ile ilgili 30 madde, alıcı dil alt boyut ile ilgili 8 madde ve taklit ile oyun becerileri alt boyut ile ilgili 17 madde olmak üzere toplam 70 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen ya da ebeveynler ölçeği doldururken eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmlı çocukların beceriyi gerçekleştirebilme durumlarına göre "nadiren ya da henüz değil (1 puan), bazen ama sürekli değil (2 puan) ve genellikle, zamanının en az %75'i (3 puan)" şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından toplam puanı hesaplandığında sosyal katılım ile ilgili 15-45, ifade edici dil ile ilgili 30-90, alıcı dil ile ilgili 8- 24, taklit/oyun ile ilgili 17-51 ve toplam puan için 70-210 aralığında puan edinilebilmektedir (İnan, Akçamuş, Bakkaloğlu ve Yalçın, 2020). Kontrol listesinin orijinal formunun güvenilirlik çalışmasında hem ebeveynler hem de terapistler tarafından doldurulan formlar için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Analizler sonucunda ebeveynlerin doldurdıkları formlarda iç tutarlılık katsayısının sosyal katılım alt alanı için .870, dil alt alanı için .959, taklit ile oyun alt alanı için .891 toplamda ise .967 olduğu bulunmuştur. Terapistler tarafından doldurulan formlarda ise iç tutarlılık katsayısının sosyal katılım alt alanı için .870, dil alt alanı için .958 ve taklit ile oyun alt alanı için .714 olduğu, toplam puan için ise .960 olduğu bulunmuştur (Wainer, Berger ve Ingorsoll, 2017). SİLKOL-R-OTV İnan vd., (2020) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında iç tutarlık katsayısı (ebeveyn için  $\alpha=.98$  öğretmen için  $\alpha=.98$ ) olduğu, alt boyutlar açısından Sosyal katılım alt boyut (ebeveyn için  $\alpha=.93$  öğretmen için  $\alpha=.95$ ), İfade edici dil alt boyut (ebeveyn için  $\alpha=.97$  öğretmen için  $\alpha=.98$ ), Alıcı dil alt boyut (ebeveyn için  $\alpha=.89$  öğretmen için  $\alpha=.93$ ) ve Taklit ile oyun becerileri alt boyut (ebeveyn için  $\alpha=.94$  öğretmen için  $\alpha=.96$ ) olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada ayrıca SİLKOL-R-OTV ölçme aracının hem toplam hem de alt boyutları açısından iç tutarlık kat sayısı yeniden hesaplanmış ve ölçeğin toplam Cronbach alfa ( $\alpha$ ) değerinin  $\alpha=.96$  olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutları için sırasıyla; Sosyal katılım alt boyutu ( $\alpha=.93$ ), İfade edici dil alt boyutu ( $\alpha=.97$ ), Alıcı dil alt boyutu ( $\alpha=.90$ ) ve Taklit ile oyun becerileri alt boyutu ( $\alpha=.94$ ) olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmada ölçme aracının güvenilirliği açısından iç tutarlığının oldukça yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

#### 2.2.5. Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (YKOÖÖÖ)

1968 yılında Suzan Knox tarafından 0-72 ay çocuklar için geliştirilmiştir. Değirmenci & Uyanık Balat (2016) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılmıştır.

Türkçeye uyarlama çalışmasında 48-59 ay ve 60-72 ay formları kullanılmıştır. Alan yönetimi, materyal yönetimi, sembolik oyun ve katılım olmak üzere toplamda 4 temel boyuttan oluşup her alt boyut ise 12 maddeden oluşmaktadır. Alan yönetimi, çocuğun etrafı keşfetmesi, vücudunu, çevreyi yönetebilmesini ve kaba motor becerilerini; materyal yönetimi, nesne ya da oyuncağı amacına, işlevine göre kullanmasını, inşa edebilmesini; sembolik oyun taklit etme, mış gibi oyunlar oynamasını; katılım, iş birliği ile oyunu, etkileşim kurarak dil ve oyunu birlikte sürdürdüğü beceri basamağını kapsamaktadır. İç mekân ve dış mekanda yapılan gözlemler sonucunda ölçek formu doldurulmaktadır. Puanlaması; gelişime uygun oyun davranışı sergilemesi halinde 1 puan, davranış gözlemlenmemesi halinde 0 puan, hedeflenen davranışı sergileyememesi ya da başarısız olması durumunda -1 puan şeklinde yapılmaktadır. Ölçek uygulandıktan sonra çocuk hangi ay aralığında ise ölçeğin toplam puanına başlangıç ayı ilave edilerek toplama ulaşılabilir. Örneğin; 52 aylık olan bir çocukta uygulanacak ölçek 48-59 ay ölçeği olacaktır. Başlangıç ay olarak 48 puan baz alınıp ölçekteki puanı üzerine eklenecek ve toplam oyun yaşı hesaplanacaktır. Çocuğun ay yaşı ve ölçek sonucundaki toplam ayı arasında 8 aydan fazla fark yaşanması durumunda çocuğun oyun becerilerinde sınırlılık olduğu tespit edilmektedir. Ölçeğin Almanca, İspanyolca, Japonca, Korece, Norveççe, Fransızca ve Portekizce dillerine adaptasyonu yapılmıştır. 0-72 aylık çocuklar için hazırlanan bu ölçeğin Türkiye’deki uyarlama çalışmasında 48-59 ay ve 60-72 ay formları kullanılmıştır. 48- 59 aylık formun cronbach  $\alpha$  değeri 0.728 iken; 60-72 aylık formun cronbach  $\alpha$  değeri 0.747’dir (Değirmenci & Uyanık Balat, 2016). Bu çalışmada ölçme aracının yeniden iç tutarlık kat sayısı hesaplanmıştır. YKOÖÖ Toplam boyut için ( $\alpha=.95$ ), YKOÖÖ Alan Yönetimi alt boyut için ( $\alpha=.88$ ), YKOÖÖ Materyal Yönetimi alt boyut için ( $\alpha=.90$ ), YKOÖÖ Sembolik Oyun alt boyut için ( $\alpha=.92$ ) ve YKOÖÖ Katılım alt boyut için ( $\alpha=.92$ ) olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmada ölçme aracının güvenilirliği açısından iç tutarlığının oldukça yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

### 2.3. Veri Analizi ve Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama araçları uygulanırken Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim almaya devam eden 3-6 yaş (36-72ay) çocukların ebeveynlerine “Demografik bilgi formu”, “Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV)”, “Yeterlik İndeksi: Özel Gereksinimli Küçük Çocukların Gelişimsel İşlevlerinin Değerlendirilmesi Türkçe Versiyonu” (Yİ-T), “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Sosyal İletişim Kontrol Listesi Ölçeği” (SILKOL-R-OTV) ve “Yenilenmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği” (YKOÖÖ) bireysel ve yüz yüze olarak uygulanmıştır. Araştırmanın bilimsel standartların etik uygunluğu açısından engel teşkil etmediğinin belirlenmesi için Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’nun 23.03.2022 tarihli toplantısında alınan E-29563864-050.04.04-232345 sayılı 03/09 numaralı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır. Araştırmacı tarafından okul yöneticisine, öğretmenlere ve ebeveynlere çalışma ilgili bilgi verilecek ve araştırmaya gönüllü katılım sağlamak isteyen ebeveyn ve öğretmenler ile çalışılması hedeflenmiştir.

Araştırmada tercih edilecek veri analiz yönteminin belirlenmesi için öncelikle dantın normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik yapılan analizlerde çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal aralık kabul edilen -1.96 ile +1.96 aralığında olduğu saptanmıştır (Curran, West & Finch, 1996; Hair vd., 2010). Bu nedenle dağılım normal olduğu ve parametrik analizlerin uygun olduğuna karar verilmiştir. Bu doğrultuda değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon katsayı analizi yapılmıştır. Ölçme araçlarıyla değişkenler arasındaki farkın belirlenmesi için de ikili değişkenler için Bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla olan değişkenler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Değişkenler arasından anlamlı farklılık olduğu durumlarda ikili değişkenler için Cohen d, ikiden fazla olan değişkenler için de e eta-squared ( $\eta^2$ ) tekniği kullanılmış etki büyüklüğü bu doğrultuda belirlenerek rapor edilmiştir (Cohen, 1992; Kim, 2016; Lakens, 2013).

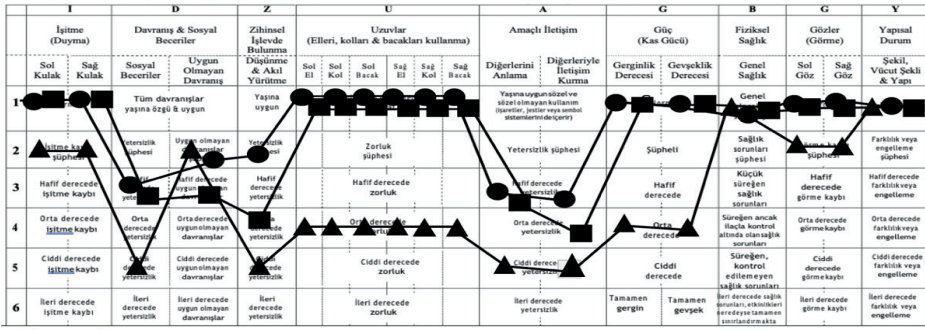
### 3. Bulgular

Özel eğitim kurumuna devam eden eğitimsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmlili çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde araştırma analizlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacına yönelik bulgular

Eğitimsel tanısı olmayan ancak tıbbi tanısı OSB olan okul öncesi 34 çocuğun GOB-DÖ-2-TV puanları incelendiğinde bu çocukların GOB-DÖ-2-TV puanlarının OSB alt sınırı olan 85 puandan yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle çocukların tıbbi tanılarının OSB olması hem de GOB-DÖ-2-TV puanlarında OSB puan aralığında olmaları bu çocukların OSB tanısının onayladığı söylenebilir. Eğitimsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmlili çocukların Yeterlik İndeksi: alt boyutları (işitme, davranış ve sosyal beceriler, zihinsel işlevler, uzuvlar, amaçlı iletişim, güç, bütün olarak fiziksel sağlık, gözler, yapısal durum) aldıkları puanlara ilişkin grafik sonuçları Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1: Otizmlili çocukların Yeterlik İndeksi: puanlara ilişkin grafik sonuçları





Şekil 1'e göre eğitsel tanısı olan ve olmayan otizmlili çocukların davranış ve sosyal beceriler işlevindeki puanları sosyal beceriler ( $\bar{x}$  (Tanılı)=3.84,ss=1.202; N=82), ( $\bar{x}$  (Tanısız)=3.06,ss=1.229; N=34) ve uygun olmayan davranışlar ( $\bar{x}$  (Tanılı)=3.61,ss=1.284; N=82), ( $\bar{x}$  (Tanısız)=2.91,ss=1.379; N=34) benzer puanlara sahip olup hafif derecede yetersizlik ve yetersizlik şüphesi değerlerini göstermiş ve tutarlılık ilişkisi gözlemlenmiştir. Eğitsel tanısı olan ve olmayan otizmlili çocukların zihinsel işlevde bulunma işlevindeki puanları düşünme ve akıl yürütme ( $\bar{x}$  (Tanılı)=3.94,ss=1.400; N=82), ( $\bar{x}$  (Tanısız)=2.79,ss=1.200; N=34) benzer puanlara sahip olup orta ve ciddi derecede yetersizlik değerlerini göstermiş ve tutarlılık ilişkisi gözlemlenmiştir. Eğitsel tanısı olan ve olmayan otizmlili çocukların amaçlı iletişim işlevindeki puanları diğerlerini anlama ( $\bar{x}$  (Tanılı)=3.91,ss=1.209; N=82), ( $\bar{x}$  (Tanısız)=3.44,ss=1.211; N=34) ve diğerleriyle iletişim kurma ( $\bar{x}$  (Tanılı)=4.20,ss=1.281; N=82), ( $\bar{x}$  (Tanısız)=3.47,ss=1.308; N=34) benzer puanlara sahip olup hafif ve orta derecede yetersizlik değerlerini göstermiş ve tutarlılık ilişkisi gözlemlenmiştir. Şekil 1'e göre eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmlili çocukların yeterlik indeksinde dokuz kategoriden almış oldukları puanlar ile Sucuoğlu & Demir (2018) tarafından geçerlik güvenilirlik çalışmasının örneklem grubuna dahil edilen OSB tanılı çocukların yeterlik indeksinin dokuz kategorisi ile uyum sağladığı tespit edilmiştir. Özellikle eğitsel tanısı olmayan otizmlili çocukların iletişim, davranış ve zihinsel işlevlerindeki puanları ile ölçeğin geçerlik güvenilirliğindeki OSB tanılı çocukların bu beceri/davranışlarıyla tutarlılık gözlemlenmiş olup, normal çocukların puanlarından daha fazladır ve bu puanlar OSB çocukların temel yetersizlik alanlarına işaret etmektedir.

Tablo 6:  
OSB eğitsel tanısı olma durumuna göre SİLKOL-R-OTV ve YKÖÖÖ toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin t-testi sonucu

	Tanı Durumu	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	d
SİLKOL-R-OTV Toplam	OSB tanılı	83	135,92	38,104	-1,393	115	,166	
	OSB tanısı olmayan	34	146,66	37,229				
SİLKOL-R-OTV Sosyal Katılım	OSB tanılı	83	30,53	8,726	-2,005	115	,047*	0.40
	OSB tanısı olmayan	34	33,94	7,356				
SİLKOL-R-OTV İletişimi Kullanma İfade Edici Dil	OSB tanılı	83	57,60	18,591	-,512	115	,610	
	OSB tanısı olmayan	34	59,54	18,490				
SİLKOL-R-OTV İletişimi Anlama Alıcı Dil	OSB tanılı	83	15,78	4,793	-1,541	115	,126	
	OSB tanısı olmayan	34	17,32	5,185				
SİLKOL-R-OTV Taklit İle Oyun	OSB tanılı	83	32,00	9,408	-2,018	61,702	,048*	0.41
	OSB tanısı olmayan	34	35,85	9,361				
YKÖÖÖ Toplam (Gelişim Ayı)	OSB tanılı	83	50,10	13,218	,317	115	,752	
	OSB tanısı olmayan	34	49,21	15,133				

Özel Eğitim Kurumuna Devam Eden Eğitsel Tanısı Olan Ve Olmayan Okul Öncesi Dönem Otizmlili Çocukların Sosyal İletişim Ve Oyun Becerilerinin Değerlendirilmesi

YKOÖÖ Alan Yönetimi	OSB tanılı	83	54,16	6,612	,228	115	,820	
	OSB tanısı olmayan	34	53,85	6,387				
YKOÖÖ Materyal Yönetimi	OSB tanılı	83	54,43	7,145	,589	115	,557	
	OSB tanısı olmayan	34	53,53	8,461				
YKOÖÖ Sembolik Oyun	OSB tanılı	83	52,18	6,477	,025	115	,980	
	OSB tanısı olmayan	34	52,15	7,140				
YKOÖÖ Katılım	OSB tanılı	83	50,39	7,455	,305	115	,761	
	OSB tanısı olmayan	34	49,91	8,043				
*p<0.05, **p<0.01								

Tablo 6'ya göre çocukların OSB eğitsel tanısı olma ve olmama durumuna göre sosyal iletişim ve oyun becerileri incelendiğinde; çocukların OSB tanısı olma/ma durumlarına göre SİLKOL-R-OTV toplam ( $t(115)=-1,393;p>0.05$ ) ve YKOÖÖ toplam ( $t(115)=0,317;p>0.05$ ) puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların OSB tanısı olma/ma durumlarına göre sosyal katılım ( $t(115)= -2,005;p<0.05$ ) ve taklit ile oyun ( $t(61,702)=-2,018;p<0.05$ ) alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık olduğu ancak iletişimi kullanma ifade edici dil ( $t(115)=-,512;p>0.05$ ) ve iletişimi anlama alıcı dil ( $t(115)=-1,541;p>0.05$ ) alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bununla beraber özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönem çocukların OSB tanısı olma/ma durumlarına göre alan yönetimi ( $t(115)=0,228;p>0.05$ ), materyal yönetimi ( $t(115)=0,589;p>0.05$ ), sembolik oyun ( $t(115)=0,025;p>0.05$ ) ve katılım ( $t(115)=0,305;p>0.05$ ) alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. OSB tanısı olan çocukların Sosyal Katılım alt boyut puanlarının ( $\bar{x}$ (OSB eğitsel tanılı)=30,53;ss=8,726), OSB tanısı konulmayan çocukların puanlarına göre ( $\bar{x}$ (OSB eğitsel tanısız)=33,94;ss=7,356) daha düşük olduğu tespit edilmiştir. OSB tanısı olan çocukların Taklit İle Oyun alt boyut puanlarının ( $\bar{x}$ (OSB eğitsel tanılı)=32,00;ss=9,408), OSB tanısı konulmayan çocukların puanlarına göre ( $\bar{x}$ (OSB eğitsel tanısız)=35,85;ss=9,361) daha düşük olduğu tespit edilmiştir. OSB eğitsel tanısı olan çocuklarla OSB eğitsel tanısı olmayan çocukların sosyal iletişim becerileri ve oyun becerileri arasında istatistiksel olarak yapılan karşılaştırmada sosyal iletişim becerilerin taklit ile oyun alt boyutunda ve sosyal katılım alt boyutunda düşük bir düzeyli bir farklılık olduğu ancak iletişimi kullanma ifade edici dil, iletişimi anlama alıcı dil ve oyun becerilerinde herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak OSB tanısı olan veya olmayan okul öncesi dönem çocukların hem sosyal iletişim becerileri hem de oyun becerilerinin benzer bir performans sergilediği söylenebilir. Bu nedenle bundan sonraki yapılan analizlerde araştırmaya dahil edilen her iki grubun dataları tüm grup şeklinde yapılmıştır.

**Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik bulgular**

OSB olan çocukların SİLKOL-R-OTV toplam ve alt boyut puanlarıyla YKOÖÖÖ toplam ve alt boyut puanları arasındaki ilişkiye yönelik Pearson korelasyon kat sayıları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7:		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
OSB olan çocukların SİLKOL-R-OTV ile YKOÖÖÖ arasındaki Pearson korelasyon katsayısı											
1 SİLKOL-R-OTV Toplam	r	-									
	p	-									
2 SİLKOL-R-OTV sosyal katılım	r	,865**									
	P	,000									
3 SİLKOL-R-OTV iletişimi kullanma ifade edici dil	r	,956**	,729**								
	p	,000	,000								
4 SİLKOL-R-OTV iletişimi anlama alıcı dil	r	,839**	,710**	,743**							
	p	,000	,000	,000							
5 SİLKOL-R-OTV taklit ile oyun	r	,931**	,781**	,838**	,756**						
	p	,000	,000	,000	,000						
6 YKOÖÖÖ Toplam (Gelişim ayı)	r	,616**	,598**	,579**	,537**	,525**					
	p	,000	,000	,000	,000	,000					
7 YKOÖÖÖ alan yönetimi	r	,251**	,215*	,246**	,272**	,192*	,652**				
	p	,006	,020	,008	,003	,038	,000				
8 YKOÖÖÖ materyal yönetimi	r	,379**	,394**	,349**	,354**	,301**	,821**	,886**			
	p	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000			
9 YKOÖÖÖ sembolik oyun	r	,268**	,203*	,279**	,291**	,199*	,664**	,921**	,866**		
	p	,003	,028	,002	,001	,032	,000	,000	,000		
10 YKOÖÖÖ katılım	r	,398**	,333**	,413**	,367**	,298**	,813**	,827**	,849**	,886**	-
	p	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	-
*p<0.05, **p<0.01; N=117											

Tablo 7’de görüldüğü gibi OSB olan çocukların SİLKOL-R-OTV toplam ile YKOÖÖÖ toplam arasından pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ( $r=.616$ ;  $p<0.01$ ) tespit edilmiştir. Ayrıca alt boyutlar açısından incelendiğinde; SİLKOL-R-OTV toplam ile alan yönetimi ( $r=.251$ ;  $p<0.01$ ), materyal yönetimi ( $r=.379$ ;  $p<0.01$ ), sembolik oyun ( $r=.268$ ;  $p<0.01$ ) ve katılım ( $r=.398$ ;  $p<0.01$ ) alt boyutları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. OSB olan



çocukların sosyal iletişim becerileri ile oyun becerileri arasında bir paralellik olduğu, OSB'li çocukların oyun performansları artarken sosyal iletişim becerilerinin de arttığı söylenebilir. OSB olan çocukların sosyal iletişim becerileri ile oyun becerileri arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. OSB olan çocukların sosyal iletişim becerileri artarken oyun becerilerinin de arttığı, sosyal iletişim becerileri zayıf olan çocukların gelişimsel oyun becerilerinin de zayıfladığı söylenebilir.

Tablo 8: OSB olan çocukların YKOÖÖÖ oyun beceri kategorisine göre SİL-KOL-R-OTV toplam ve alt boyut puanlara ilişkin varyans (ANOVA) analizi

		n	$\bar{x}$	ss	F	p	$\eta^2$	Farkın kaynağı
SİL-KOL-R-OTV Toplam	1 Normalaltı oyun performansına sahip olan	67	123,08	33,401	24,000	,000**	0,30	2>1 3>1 3>2
	2 Normal oyun performansına sahip olan	34	150,86	31,518				
	3 Normalüstü oyun performansına sahip olan	16	180,75	27,701				
	Toplam	117	139,04	38,008				
SİL-KOL-R-OTV Sosyal katılım	1 Normalaltı oyun performansına sahip olan	67	27,83	7,266	24,385	,000**	0,30	2>1 3>1 3>2
	2 Normal oyun performansına sahip olan	34	34,61	7,092				
	3 Normalüstü oyun performansına sahip olan	16	40,37	6,711				
	Toplam	117	31,52	8,464				
SİL-KOL-R-OTV İletişimi kullanma ifade edici dil	1 Normalaltı oyun performansına sahip olan	67	51,73	16,511	19,167	,000**	0,25	2>1 3>1 3>2
	2 Normal oyun performansına sahip olan	34	61,04	16,787				
	3 Normalüstü oyun performansına sahip olan	16	79,00	12,722				
	Toplam	117	58,17	18,503				
SİL-KOL-R-OTV İletişimi anlama alıcı dil	1 Normalaltı oyun performansına sahip olan	67	14,17	4,552	17,750	,000**	0,24	2>1 3>1
	2 Normal oyun performansına sahip olan	34	18,64	4,155				
	3 Normalüstü oyun performansına sahip olan	16	19,68	3,824				
	Toplam	117	16,23	4,938				
SİL-KOL-R-OTV Taklit ile oyun	1 Normalaltı oyun performansına sahip olan	67	29,32	8,789	18,167	,000**	0,24	2>1 3>1 3>2
	2 Normal oyun performansına sahip olan	34	36,55	7,766				
	3 Normalüstü oyun performansına sahip olan	16	41,68	7,656				
	Toplam	117	33,11	9,517				

\*p<0.05, \*\*p<0.01

Tablo 8'e göre OSB olan çocukların oyun beceri kategorisine göre hem SİL-KOL-R-OTV toplam puanlarında ( $F(2-114)=24,385;p<0,01;\eta^2=0,296$ ), hem de sosyal katılım ( $F(2-114)=19,167;p<0,01;\eta^2=0,299$ ), iletişimi kullanma ifade edici dil ( $F(2-114)=19,167;p<0,01;\eta^2=0,251$ ), iletişimi anlama alıcı dil ( $F(2-114)=17,750;p<0,01;\eta^2=0,237$ ) ve taklit ile oyun alt boyut puanlarında ( $F(2-114)=18,167;p<0,01;\eta^2=0,241$ ) anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. OSB olan çocukların gelişim açısından oyun beceri performanslarına göre sosyal iletişim becerilerinde özellikle de sosyal katılım, iletişimi kullanma ifade edici dil, iletişimi anlama alıcı dil, taklit ile oyun becerilerinde farklılık gösterdiği söylenebilir. OSB olan çocukların oyun beceri kategorisine göre SİL-KOL-R-OTV toplam puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde; Normal oyun performansına sahip ( $\bar{x}=150,86;ss=31,518$ ) OSB olan çocukların SİL-KOL-R-OTV toplam puanlarının normal altı oyun performansına sahip ( $\bar{x}=123,08;ss=33,401$ ) çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca normal üstü oyun performansına sahip ( $\bar{x}=180,75;ss=27,701$ ) OSB olan çocukların SİL-KOL-R-OTV toplam puanlarının normal oyun performansına sahip ( $\bar{x}=150,86;ss=31,518$ ) ve normal altı oyun performansına sahip ( $\bar{x}=123,08;ss=33,401$ ) çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda OSB olan çocukların oyun becerileri artarken sosyal iletişim becerilerinin de paralel bir biçimde arttığı söylenebilir.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçların yorumlanmasına yer verilmiş, bu yorumlar literatür ile desteklenerek tartışılmış ve bu yönde bazı öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt amacına göre: Eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği (GOBDÖ-2-TV) ve Yeterlik İndeksindeki performansına yönelik bulgulardan elde edilen sonuca göre; eğitsel tanısı olmayan ancak tıbbi tanısı OSB olan okul öncesi 34 çocuğun GOBDÖ-2-TV puanları incelendiğinde bu çocukların GOBDÖ-2-TV puanlarının OSB alt sınırı olan 85 puandan yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle çocukların tıbbi tanılarının OSB olması hem de GOBDÖ-2-TV puanlarında OSB puan aralığında olmaları bu çocukların OSB tanısının onayladığı söylenebilir. Ayrıca özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönem otizmli çocukların Yeterlik İndeksinde dokuz kategoriden almış oldukları puanlar ile Sucuoğlu & Demir (2018) tarafından geçerlik güvenilirlik çalışmasının örneklem grubuna dahil edilen OSB tanılı çocukların Yeterlik İndeksinin dokuz kategorisi ile uyum sağladığı tespit edilmiştir. Özel eğitim kurumuna devam eden eğitsel tanısı olan ve olmayan okul öncesi dönemdeki otizmli çocukların sosyal iletişim ve oyun becerilerine yönelik OSB tanısı olan çocuklarla OSB eğitsel tanısı olmayan çocukların sosyal iletişim becerileri ve oyun becerileri arasında istatistiksel olarak yapılan karşılaştırmada sosyal iletişim becerilerin taklit oyun alt boyutunda ve sosyal katılım alt boyutunda

düşük bir düzeyli bir farklılık olduğu ancak iletişimi kullanma ifade edici dil, iletişimi anlama alıcı dil ve oyun becerilerinde herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak OSB tanısı olan veya olmayan okul öncesi dönem çocukların hem sosyal iletişim becerileri hem de oyun becerilerinin benzer bir performans sergilediği söylenebilir. Özellikle eğitsel tanısı olmayan okul öncesi dönem otizmlili çocukların “iletişim, davranış ve zihinsel işlevlerindeki” puanları ile ölçeğin geçerlik güvenilirliğindeki OSB tanılı çocukların bu beceri/davranışlarıyla tutarlılık gözlemlenmiş olup, normal gelişim gösteren çocukların puanlarından daha fazla olduğu ve bu puanlar OSB olan çocukların temel yetersizlik alanlarına işaret ettiği söylenebilir. Yani OSB eğitsel tanısı olan ve olmayan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların hem Gilliam hem Yeterlik İndeksi puanlarında herhangi bir farklılık olmadığı söylenebilir. Bu durumun nedeni ebeveynlerin çocuklarına OSB olarak etiketlenmesini istememelerinden kaynaklanıyor olabilir. Sosyal etiketlenme hem OSB tanılı çocuklar hem de OSB tanılı çocuğa sahip ailelere sosyal çevreleri tarafından yapılan olumsuz tavırlar ile toplumdan ayırttırmaya yönelik tüm davranışları içermektedir (Çopuroğlu & Mengi, 2014). Nitelik yapılan çalışmalar, ebeveynlerin çocuklarında OSB belirtileri göstermeye başlamalarından itibaren çocuklarının sosyal etkilenmeye maruz kaldıklarını düşündüklerini, yoğun strese maruz kaldıklarını göstermekte ve bununla birlikte birçok zorlukla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir (Conolly ve Gersch, 2016; Foo vd., 2015; Hoogsteen ve Woodgate, 2013; Kuhaneck vd. 2010; Yassıbaş vd., 2019). Bu etiketlenmenin ailelerde OSB tanısının görünmez olmasına bağlı olarak etiketlenmeden daha fazla olumsuz etkilendiklerini, yargılandıklarını ve birçok olumsuz davranışa maruz bırakıldıklarını belirtmişlerdir (Broady vd., 2017; Gray, 2002; Kinneer vd., 2016). Benzer bir biçimde Selimoğlu vd. (2013) çalışmasında OSB olan çocuğa sahip ailelerinin çevrelerindeki insanları bulaşıcı hastalığa yakalanmışçasına dışladıklarını vurgulamıştır. Eğitsel tanılama sürecinde ailedeki bireylerin sosyal değerlerinin azaldığını hissetmelerine sosyal ve kültürel faktörlerin etken olabileceği ifade edilmiştir (Ardıç, 2013). Eğitsel tanılamada aileleri etkileyen bir diğer faktör olarak ise tanılama basamağında kurumların farklılık gösterdiği vurgulanmıştır (Rakap vd., 2017). Ek olarak tanılama aşamasında ayırt edici tanılamamanın yapılmamasından doğan yanlış tanılama ile aileler, çocuğun eğitimi ihtiyaç doğrultusunda ilerlememekte ve ailede daha yoğun kaygı yaşatmaktadır (Aydos & Çalış, 2021). Ailelerin OSB olan çocukların hakları konusunda yeterli bir bilgiye sahip olmadığı söylenebilir. Yani Göksoy & Öksüz (2019) tarafından yapılan araştırmada OSB olan özel eğitim kurumuna devam eden çocukların eğitsel tanılamalarında OSB’ye sahip çocukların ailelerinin tanılama ve değerlendirme süreçleri ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları neden olarak gösterilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacına göre OSB olan çocukların sosyal iletişim becerileri ile oyun becerileri arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani OSB olan çocukların sosyal iletişim becerileri artarken oyun becerilerinin de arttı, sosyal iletişim becerileri zayıf olan çocukların oyun becerilerinin de zayıfladığı söylenebilir. Ayrıca OSB olan çocukların oyun beceri kategorisine göre sosyal iletişim becerilerinde anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu, OSB olan çocukların oyun becerileri artarken sosyal iletişim, sosyal katılım ve iletişimi kullanmada ifade edici dil becerilerinin de paralel bir biçimde arttığı söylenebilir. YKOÖÖ oyun becerileri ölçme aracı, amacına uygun biçimde normalüstü, normal ve normalaltı oyun performansına sahip çocuklar şeklinde üçe ayrılarak gelişimsel olarak kategorize edilmiştir.

Bu kategorizasyon ile bu çalışmada çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı fark olup olmadığı araştırılmış ve bu sınıma sonucunda çocukların kategorik oyun performanslarının sosyal becerilerde anlamlı bir farklılık gösterdiği; normalüstü oyun performansına sahip çocukların, normal ve normalaltı performansına sahip çocuklara göre daha fazla sosyal beceriye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda çocukların sosyal iletişim becerileri oyun performanslarına doğrudan etki ettiği söylenebilir. Bu durumun nedeni OSB olan çocukların iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinin oyun becerilerine etkisinin doğal bir ürünü olduğu söylenebilir. Çünkü oyun becerisi gelişen çocukların bu gelişimin doğrudan sosyal ve iletişim becerilerine de yansımaları beklenmektedir. Nitekim Matson, Hess & Mahan (2012) tarafından yapılan bir çalışmada sosyal becerileri gelişmiş olan çocukların daha iyi sözel iletişime sahip olduğu ve daha az zorlayıcı davranışlar sergilediği ifade edilmiştir. Bir diğer çalışmada ise, OSB'li çocuklarla lego terapisi yöntemiyle yaptıkları çalışmanın sosyal becerilerinde ilerleme sağlanırken iletişim becerilerinin de geliştiğini vurgulanmıştır. Bu iki becerinin gelişim açısından paralellik gösterdiği vurgulanmıştır (Lindsay, Hounsell & Cassiani, 2017). O'Keeffe ve McNally (2023), OSB tanılı çocuklara oyun temelli müdahaleler yoluyla iletişim becerilerinin desteklenmesi konulu yapılan dokuz çalışmayı incelemiş ve oyun temelli müdahalelerin OSB olan çocuklarda iletişim becerilerini güçlendirdiği vurgulanmıştır. Lynch (2015), oyun yoluyla çocukların yaratıcılığının desteklenmesi ile kelime dağarcıklarını genişletebilme fırsatı bulabildiklerini, yeni deneyimlere açık hale gelerek özgüvene sahip olmalarına katkı sağlayarak hem sosyal hem de dil becerilerini geliştirdikleri savunmuştur. Bu görüşü destekler nitelikte Vygotsky, oyun ile dil becerilerinin kazanıldığını, bu sayede kültürel aktarımın da sağlandığını vurgulamıştır (Corsaro, 2011). Eberle (2011) oyun ile çocukların kendilerini ifade etme becerileri ile hem dil hem de sosyal becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Ek olarak oyun temelli eğitim programının sözel ve sözsüz iletişim becerilerine etkisini inceleyen bir çalışmada on erkek ve on kız OSB'li çocuğa bir aylık eğitim programı uygulanmış ve ön-test ve son-test arasında önemli ölçüde sözel ve sözsüz iletişim becerilerinde artış görülmüştür (Ayasrah vd., 2023). Yapılan bir diğer çalışmada ise oyun grubu etkinliklerine dayalı eğitim programının otizmliler çocukların sosyal ve iletişim becerilerine etkililiği üzerinde olup 60 OSB tanılı çocuğun katılımıyla oyun grubu etkinlikleri uygulanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre çocuklarda sözel iletişim, sözel olmayan iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinde anlamlı bir fark görülmüştür (El-Amrosy vd., 2023). Yapılan derleme çalışmasında, OSB tanılı çocuklarda oyuna dayalı müdahalelerin sosyal iletişim ve dil becerileri üzerindeki etkililiğini vurgulamışlardır (Deniz vd., 2022). Sonuç olarak yapılan pek çok çalışmaya göre okul öncesi dönem OSB tanılı çocukların sosyal iletişim ve dil becerilerinin gelişmesini sağlayan oyun temelli müdahaleler, çocukların sosyal iletişim becerilerinde çocuk-ebeveyn etkileşimleri, çocuk-akran etkileşimleri, ortak dikkat, ortak katılım, ortak ilgi, oyun becerileri, göz teması, sosyal duyarlılık, olumlu sosyal etkileşim, sosyal etkileşimin başlatılması, çocuğun sosyal işleyişi ile; dil becerilerinde ifade edici ve alıcı dil becerileri, kelime dağarcığı, konuşulan kelimelerin sayısı, ortalama sözce uzunluğu üzerinde genel anlamda etkili olduğu ispatlanmıştır (Althoff vd., 2019; Conrad vd., 2021; Harrop vd., 2015; Kent vd., 2021; Law vd., 2021; Lee & Meadan, 2021; Liu vd., 2020; Nevill vd., 2018; O'Keeffe & McNally, 2021; Oono vd., 2013; Shalev vd., 2020; Trembath vd., 2019; Tarver vd., 2019; Waddington vd., 2021).

**Bu sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir;**

- OSB belirtileri gösteren çocukların eğitsel tanılamalarının erken dönemde yapılması ve en kısa sürede eğitim hizmetlerinden faydalanmaları için anne ve babalara, aile sağlık merkezleri ve psikiyatri servisleri vasıtasıyla rehberlik hizmetleri sunulabilir.
- Araştırmanın sonucuna göre OSB olan çocukların aileleri ile tanı sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve tanılamada geç kalmanın nedenleri ile ilgili araştırma yapılabilir.
- Yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı ülkelerde eğitsel tanılama sıklığını gösteren araştırmaların az olması nedeniyle öğretmenlere Türk toplumunda etiketlemelere yönelik ve OSB tanısı ve erken dönemde eğitimin faydalarının aktarıldığı farkındalık eğitimleri oluşturulup yaygınlaştırılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine OSB'li çocukların sosyal, iletişim ve oyun becerilerinin desteklenmesine yönelik hizmet içi eğitim verilebilir.
- Oyun ve sosyal becerilerin OSB tanılı çocukların gelişimlerini çift yönlü etkilediğinden erken müdahale programlarına bu çalışmalar ile ilgili etkinliklere ağırlık verilmesi önerilmektedir.
- OSB tanısı aldıktan sonra ailelerin çocukları ile geçirdikleri vakitlerde çocuklarına eğitsel destek sunabilmeleri için çeşitli uygulamalar yapıp aileler ve çocuk üzerindeki etkililiği araştırılabilir.
- Yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkiye'deki eğitsel tanılama sıklığı ile ilgili yapılan araştırmaların az olması nedeniyle bu konunun üzerinde durulup nedenleri, önlemler ile ilgili yapılabilecek çalışmalar düzenlenebilir.
- OSB tanı kriterlerinde yer alan yineleyici/ tekrarlayan davranış bölümü bu çalışma için kullanılan ölçme aracında yer almamaktadır. Bundan sonra yapılacak çalışmalara farklı bir ölçme aracı kullanılarak kriteri de araştırmaya dahil edilebilir.

### Kaynakça

- Adley M. (2015). *Peer-mediated sandplay and symbolic play in children with autism spectrum disorder* (Yayımlanmamış doktora tezi), Antioch University, Kaliforniya.
- Aksoy, V. ve Şafak, P. (2020). *573 Sayılı KHK'dan günümüze özel eğitimde eğitsel tanılama ve değerlendirme: Neredeyiz, nereye gitmeliyiz?*. Turkish Journal of Special Education Research and Practice, II, 1:47-67.
- Althoff, C.E., Dammann C.P., Hope, S.J., Ausderau, K.K. (2019). *Parent-mediated interventions for children with autism spectrum disorder: A systematic review*. The American Journal of Occupational Therapy, LXXIII, 3.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (APB). (2013). *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal el kitabı*, Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı Ölçütleri Başvuru Kitabı, Çev. Koroğlu, E. Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
- Ardıç, A. (2013). *Otistik spektrum bozukluğu tanısı almış çocukların ailelerine yönelik bir psiko-eğitsel grup programının ebeveynlerin bazı psikolojik değişkenleri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ayasrah, M. N., Alnajjar, F. Y. A., & Khasawneh, M. A. S. (2023). *The effect of a play-based training program on developing verbal and non-verbal communication skills among autistic children*. Clinical Schizophrenia & Related Psychoses, 1-4.
- Aydos, S. ve Çalış, E. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu öncesi ve sonrasıyla tanı: çocuk gelişimci bakış açısıyla bir inceleme*. Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi, IV, 1: 31-53.
- Batu, S., Çolak, A., Odluyurt, S. (2012). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması* (ss. 16-24). Vize Yayıncılık: Ankara.
- Bradshaw J, Steiner A.M., Gengoux G., Koegel L.K. (2015). *Feasibility and effectiveness of very early intervention for infants at risk for autism spectrum disorder: A systematic review*. Journal Autism Development Disorder, XLV, 3: 778-794.
- Broady, T.R., Stoyles, G.J., Morse, C. (2017). *Understanding carers' lived experience of stigma: the voice of families with a child on the autism spectrum*. Health Social Care Community, 25: 224-33.
- Cavkaytar, A., Ergenekon, Y., Acar Ç., Çolak, A. (2019). *Kaynaştırmada başarı için birlikte yürüyelim: Yardımcı destek personel eğitimi el kitabı*, (ed Y. Ergenekon). Ayrıntı Basımevi: İstanbul.
- Cohen, J. (1992). *A power primer*. Psychological Bulletin, CXII, 1: 155-165.
- Connolly, M., & Gersch, I. (2016). *Experiences of parents whose children with autism spectrum disorder (ASD) are starting primary school*. Educational Psychology in Practice, XXXII 3: 245-261.



- Conrad C.E., Rimestad M.L., Rohde J.F., Petersen B.H., Korfitsen C.B., Tarp S. (2021). *Parent-mediated interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders: A systematic review and metaanalysis*. *Frontiers in Psychiatry*, 12.
- Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood* (3. Baskı). Pine Forge Press: Kaliforniya.
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). *The robustness of test statistics to non-normality and specification error in confirmatory factor analysis*. *Psychological Methods*, 1, 1: 16-29.
- Çolak, A. (2016). *Otizm spektrum bozukluğunu anlamak* (Ed. Atilla Cavkaytar). T. C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara. ISBN No: 9786054628797.
- Çopuroğlu, Y. C., & Mengi, A. (2014). *Toplumsal dışlanma ve otizm*. *Electronic Turkish Studies*, IX, 5.
- Dawson B, Trapp R. G. (2001). *Probability&related topics for making inferences about data*. *Basic&Clinical Biostatistics* (3th Ed.), (ss. 69-72). Lange medical Books/McGraw-Hill Medical Publishing Division.
- Değirmenci, Ş, Uyanık Balat, G. (2016, Haziran 1-3). *Knox okul öncesi oyun ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması*. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, Muğla, Türkiye.
- Deniz, E., Francis, G., Torgerson, C., & Toseeb, U. (2022). *Parent-mediated play-based interventions to improve social communication and language skills of preschool autistic children: A systematic review and meta-analysis protocol*. *PloS One*, XVII: 8.
- Diken, İ. H., Ardiç, A., Diken, Ö., & Gilliam, J. E. (2012). *Gilliam otistik bozukluk derecelendirme ölçeği-2 Türkçe versiyonu'nun (GOBDÖ-2-TV) geçerlik ve güvenirliğinin araştırılması: Türkiye standardizasyon çalışması*. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, XXXVII: 166.
- Eberle, S. G. (2011). *Playing with the multiple intelligences how play helps them grow*. *American Journal Of Play*, IV, 1: 19-51.
- El-Amrosy, S. H., Shattla, S. I., Zayed, D. A., Doma, N. I., Badawy, S. A., & El Fiky, E. R. (2023). *The effectiveness of training program based on playgroup activities on social and communication skills of children with autism*. *HIV Nursing*, XXIII 1: 567-576.
- Elder, J. H., Kreider, C. M., Brasher, S. N., & Ansell, M. (2017). *Clinical impact of early diagnosis of autism on the prognosis and parent-child relationships*. *Psychology research and behavior management*, 283-292.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Seçkin Yayınevi: Ankara.

- Foo, M., Yap, P. M. E. H., & Sung, M. (2015). *The experience of Singaporean caregivers with a child diagnosed with autism spectrum disorder and challenging behaviours*. Qualitative Social Work, XIV, 5: 634-650.
- Fujiwara A. Sonoyama S. (2018). *The effects of selection and intervention in social play based on an ecological assessment of a child with autism spectrum disorder at a kindergarten*. Journal of Special Education Research. VII, 1: 47-56.
- Göksoy, S. ve Öksüz, K. (2019). *Eğitsel tanılama sürecinde rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Diyalog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi, XX, 65-80.
- Gray, D.E. (2002). *'Everybody just freezes. Everybody is just embarrassed': Felt and enacted stigma among parents of children with high functioning autism*. Sociology of Health & Illness. XIV, 734-49.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis (7th ed.)*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Harrop C. (2015). *Evidence-based, parent-mediated interventions for young children with autism spectrum disorder: The case of restricted and repetitive behaviors*. Autism, XIX, 6: 662-72.
- Hartley, S. L., Barker, E. T., Seltzer, M. M., Floyd, F., Greenberg, J., Orsmond, G., & Bolt, D. (2010). *The relative risk and timing of divorce in families of children with an autism spectrum disorder*. Journal of Family Psychology, XIV, 4: 449.
- Hayes, S.A., Watson, S.L. (2013). *The impact of parenting stress: a meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder*. Journal Of Autism And Developmental Disorders, XLIII, 3: 629-642.
- Hobson, R. P., Lee, A., & Hobson, J. A. (2009). *Qualities of symbolic play among children with autism: A social-developmental perspective*. Journal of Autism and Developmental Disorders, XXXIX, 1: 12-22.
- Hoogsteen, L., & Woodgate, R. L. (2013). *The lived experience of parenting a child with autism in a rural area: Making the invisible, visible*. University of Manitoba.
- İnan, B., Akçamuş, M. Ç. Ö., Bakkaloğlu, H., & Yalçın, S. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revizenin Türkçeye uyarılma ve geçerlik-güvenirlilik çalışması*. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, IV, 1: 172-196.
- Kaba, D., & Aysev, A. S. (2020). *DSM-5 tanı ölçütlerine göre erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğunun değerlendirilmesi*. Türk Psikiyatri Dergisi, XXXI, 2: 106-112.
- Karasar N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. Baskı). Nobel Yayınevi: Ankara.
- Kent C., Cordier R., Joosten A., Wilkes-Gillan S., Bundy A., Speyer R. (2021). *A systematic review and meta-analysis of interventions to improve play skills in children with autism spectrum disorder*. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, VII, 1:91-118.



- Kim, H. Y. (2016). *Statistical notes for clinical researchers: Sample size calculation 3. Comparison of several means using one-way ANOVA*. Restorative Dentistry & Endodontics, XLI, 3: 231-234.
- Korkmaz, İ. (2010). Sosyal öğrenme kuramı (B.Yeşilyaprak, Ed.). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (6. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Kuhaneck, H. M., Burroughs, T., Wright, J., Lemanczyk, T., & Darragh, A. R. (2010). *A qualitative study of coping in mothers of children with an autism spectrum disorder*. Physical and Occupational Therapy in Pediatrics, XXX, 4: 340-350.
- Lakens, D. (2013). *Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs*. Frontiers in Psychology, 4
- Law M.L., Singh J., Mastroianni M., Santosh P. (2021). *Parent-mediated interventions for infants under 24 months at risk for autism spectrum disorder: A systematic review of randomized controlled trials*. Journal of Autism and Developmental Disorders, VIII, 1: 22.
- Lee, J.D., Meadan H. (2021). *Parent-mediated interventions for children with ASD in low-resource settings: A scoping review*. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, VIII, 3: 285-98.
- Lindsay, S., Hounsell, K. G., & Cassiani, C. (2017). *A scoping review of the role of LEGO® therapy for improving inclusion and social skills among children and youth with autism*. Disability and health journal, X, 2: 173-182.
- Liu, Q., Hsieh, W.Y., Chen, G. (2020). *A systematic review and meta-analysis of parent-mediated intervention for children and adolescents with autism spectrum disorder in mainland China, Hong Kong, and Taiwan*. Autism, 24, 8: 1960-79.
- Lynch, M. (2015). *More play, please: The perspective of kindergarten teachers on play in the classroom*. American Journal Of Play, VII, 3: 347-370.
- Matson, J. L., Hess, J. A., & Mahan, S. (2013). *Moderating effects of challenging behaviors and communication deficits on social skills in children diagnosed with an autism spectrum disorder*. Research in Autism Spectrum Disorders, VII, 1: 23-28.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler "aileler için rehber kitapçık"*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_02/04102533\\_otyzm\\_spektrum\\_bozukluyu\\_olan\\_byreyler\\_TR.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102533_otyzm_spektrum_bozukluyu_olan_byreyler_TR.pdf)
- Nevill, R.E., Lecavalier, L., Stratis, E.A. (2018). *Meta-analysis of parent-mediated interventions for young children with autism spectrum disorder*. Autism, XXII, 2: 84-98.
- O'Keeffe, C., & McNally, S. (2023). *A systematic review of play-based interventions targeting the social communication skills of children with autism spectrum disorder in educational contexts*. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, X, 1: 51-81.

- O’Keeffe, C., McNally, S. A. (2021). *Systematic review of play-based interventions targeting the social communication skills of children with autism spectrum disorder in educational contexts*. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 1–31.
- Oono IP, Honey EJ, McConachie H. (2013). *Parent-mediated early intervention for young children with autism spectrum disorders (ASD)*. Evidence-Based Child Health: A Cochrane Review Journal, 8: 2380-2479.
- Ökmen, D. (2017). *Basit rastgele örnekleme yönteminde üstel ortalama tahmin edicileri (Yüksek lisans tezi)*, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla. <https://hdl.handle.net/20.500.12452/4008>
- Özdamar K. (2001). *SPSS ile biyoistatistik (4. Baskı)*, (ss. 261-265). Nisan Kitabevi: Eskişehir.
- Pallant J. (2013). *SPSS survival manual*. McGraw- Hill Education: New York.
- Rakap, S., Birkan, B. & Kalkan, S. (2017) *Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim Tohum Otizm Vakfı Raporu*. <https://tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/10/tosboe2017.pdf>
- Rivera. K. (2018). *Otizm olarak bilinen belirtilerden kurtulmak* (A. Devlet, A. Akçan, B. Kır., Çev. Ed.), (2. Baskı). Yeni İnsan Yayınevi. İstanbul
- Robins, D.L, Casagrande, K., Barton, M., Chen, C.M., Dumont-Mathieu, T., Fein, D. (2014). *Validation of the modified checklist for autism in toddlers*, revised with follow-up (M-CHAT-R/F). Pediatrics, 133: 37-45.
- Selimoğlu, Ö. G., Özdemir, S., Töret, G ve Özkubat, U. (2013). *Otizimli çocuğa sahip ebeveynlerin otizm tanılama sürecinde ve tanı sonrasında yaşadıkları deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. International Journal of Early Childhood Special Education, V, 2: 129-161.
- Shalev, R.A., Lavine, C., Di Martino, A. (2020). *A systematic review of the role of parent characteristics in parentmediated interventions for children with autism spectrum disorder*. Journal of Developmental and Physical Disabilities, XXXII, 1: 1-21.
- Simeonsson, R. J., & Bailey Jr, D. B. (1991). *Evaluating programme impact: Levels of certainty*. In *Early intervention studies for young children with special needs*. Boston, MA: Springer US.
- Staunton, E., Kehoe, C., & Sharkey, L. (2020). *Families under pressure: Stress and quality of life in parents of children with an intellectual disability*. Irish journal of psychological medicine, 1-8.
- Sucuoğlu, B., & Demir, Ş. (2018). *Yeterlik İndeksi: Özel gereksinimli küçük çocukların gelişimsel işlevlerinin değerlendirilmesi*. İlköğretim Online, XVII, 1: 223-238.
- Tartaglia, N.R., Wilson, R., Miller, J.S., Rafalko, J., Cordeiro, L., Davis, S. (2017). *Autism Spectrum Disorder in Males with Sex Chromosome Aneuploidy: XXY/Klinefelter Syndrome, XYY, and XXYY*. Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, XXXVIII, 3: 197–207.

- Tarver J, Palmer M, Webb S, Scott S, Slonims V, Simonoff E. (2019). *Child and parent outcomes following parent interventions for child emotional and behavioral problems in autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis*. Autism, XXIII, 7: 1630-44.
- Thiemann-Bourque, K. S., Brady, N. C. ve Fleming, K. K. (2012). *Symbolic play of preschoolers with severe communication impairments with autism and other developmental delays: More similarities than differences*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 42: 863-873.
- Trembath, D., Gurm, M., Scheerer, N.E., Trevisan, D.A., Paynter, J., Bohadana, G. (2019). *A systematic review of factors that may influence the outcomes and generalizability of parent-mediated interventions for young children with autism spectrum disorder*. Autism Research, XII, 9: 1304-21.
- Ünlü E. (2017). *Otizm spektrum bozukluğunda tarama, tanılama ve değerlendirme* (Ümit Şahbaz, Ed.), (ss.157-183). Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu. Vize Yayıncılık: Ankara.
- Waddington, H., Reynolds, J. E., Macaskill, E., Curtis, S., Taylor, L. J., & Whitehouse, A. J. (2021). *The effects of JASPER intervention for children with autism spectrum disorder: A systematic review*. Autism, XV, 8: 2370-2385.
- Wainer, A. L., Berger, N. I., & Ingersoll, B. R. (2017). *Brief report: The preliminary psychometric properties of the Social Communication Checklist*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 47: 1231-1238.
- Webb, S.J., Jones, E.J., Kelly, J., Dawson, G. (2014). *The motivation for very early intervention for infants at high risk for autism spectrum disorders*. International Journal Speech Lang Pathol, XVI, 1: 36-42.
- Wilson, K. P., Carter, M. W., Wiener, H. L., DeRamus, M. L., Bulluck, J. C., Watson, L. R., Crais, E. R. ve Baranek, G. T. (2017). *Object play in infants with autism spectrum disorder: A longitudinal retrospective video analysis*. Autism & Developmental Language Impairments, 2:1-12.
- Yassıbaş, U., Şahin, C. H., Çolak, A. & Toprak, Ö. F. (2019). *Çocukları Otizm spektrum bozukluğu olan ailelerin yaşam deneyimlerine yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi: Meta-sentez çalışması*. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7:86-113.
- Yücel, G. (2006). *Bağımsız otistik çocuklar eğitim merkezi hakkında uzaktan eğitime dayalı aile eğitim programının etkililiği* (Yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. <https://hdl.handle.net/11421/3838>
- Zengin-Akkuş, P., Bahtiyar Saygan, B., İlter Bahadır, E., Cak, T. ve Özmert, E. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu tanısı ile yaşamak: Ailelerin deneyimleri*. Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi, XV, 4: 272-279.

### Extended Abstract

In this study, it was aimed to evaluate the social communication and play skills of preschool children with autism with and without educational diagnosis attending a special education institution. The research was designed with quantitative research method. The study group consisted of 117 children with autism aged 36-72 months who received education in special education and rehabilitation centers located in Beylikdüzü and Avcılar districts of Istanbul province in the 2022-2023 academic year. As data collection tools, "Gilliam Autistic Disorder Rating Scale II- (GOBDÖ-2-TV)", "Competence Index: Assessment of Developmental Functions of Young Children with Special Needs Turkish Version", "Social Communication Checklist-Revised-Preschool Turkish Version" and "Revised Knox Preschool Play Scale" were used. Pearson correlation coefficient, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) techniques were used to analyze the data. In line with the findings of the study, it can be said that the diagnosis of autism was confirmed for 34 preschool children with autism who had a medical diagnosis but not an educational diagnosis because their Competence Index and GOBDÖ-2-TV scores were within the autism score range. In addition, the scores of the study group in the function of behavior and social skills, social skills and inappropriate behaviors had similar scores and showed mild disability and suspicion of disability values and a consistency relationship was determined. According to the results of the study, it was determined that there was a positive relationship between the areas of inadequacy in social communication skills and inadequacies in play skills of preschool children with autism.

In this section of the study conducted to evaluate the social communication and play skills of preschool children with and without an educational diagnosis who attend a special education institution, the results obtained from the study and the interpretation of these results are included, these comments are discussed by supporting them with literature, and some suggestions are presented in this direction. According to the first sub-objective of the study: According to the results obtained from the findings regarding the performance of preschool children with and without an educational diagnosis on the Gilliam Autistic Disorder Rating Scale (GOBDÖ-2-TV) and the Proficiency Index; when the GOBDÖ-2-TV scores of 34 preschool children without an educational diagnosis but with a medical diagnosis of ASD were examined, it was determined that the GOBDÖ-2-TV scores of these children were higher than the lower limit of ASD, which is 85 points. Therefore, it can be said that the fact that the children's medical diagnoses are ASD and that the GOBDÖ-2-TV scores are within the ASD score range confirms the ASD diagnosis of these children. In addition, it was determined that the scores of preschool autistic children with and without an educational diagnosis who attend special education institutions from nine categories in the Competency Index were consistent with the nine categories of the Competency Index of children with ASD who were included in the sample group of the validity and reliability study by Sucuoğlu & Demir (2018). In the statistical comparison made between the social communication and play skills of children with ASD and children without an educational diagnosis in terms of the social communication and play skills of preschool autistic children with and without an educational diagnosis who attend special education institutions, it was determined that there was a low-level difference

in the imitation play sub-dimension and social participation sub-dimension of social communication skills, but there was no difference in the expressive language of using communication, receptive language of understanding communication and play skills.

**Etik Kurul İzni**

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

**Çatışma Beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

**Destek ve Teşekkür**

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

**Ethics Committee Permission**

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

**Deconfliction Statement**

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

**Support and Thanks**

Support was not received from any institution or organization in the study.



# Nietzsche’de Adaletin Dönüşümü

## The Transformation Of Justice In Nietzsche

Betül BAKI\*

### Öz

Nietzsche’nin adalet eleştirisi, ahlak felsefesiyle doğrudan ilişkilidir. İki egemen ahlak anlayışı, soylu ve köle ahlakı, adaletin nasıl bir dönüşüme uğradığını anlamak bakımından önemlidir. Nietzsche’nin adalet eleştirisinin amacı idealleştirilmiş ahlaki değerlerin sorgulanmasıdır. Güç isteminden yoksun, fiziksel olarak tepki veremeyen köleler gerçekleştirdikleri intikamla soylu efendilerinin değerlerini altüst ederek yeni bir sıra düzeni belirlemiştir. Yeni sıra düzeni Batı’nın bugünkü değerleridir. Sahip olduğumuzu düşündüğümüz yüce idealler özünde hıncın yaratıcı eserleridir. Bu eserlerden en önemlisi, Nietzsche’nin tanımlamasıyla köle ahlakının başyapıtı, adalettir. Köle ahlakının yarattığı adalet, intikam ve nefretten meydana gelmiştir. Nietzsche için adalet, intikamdan oldukça uzaktır. Onun için adalet güç dengesi ve çıkar üzerine kuruludur. Bu Thukydides’i görmekle övdüğü “gerçek” adalettir.

**Anahtar Kelimeler:** Adalet, Ahlak, Hınc, Modern Adalet Anlayışı, Köle Ahlakı, İntikam, Güç İstenci.

\* aybetulbaki@gmail.com, ORCID: 0009-0007-0791-6037, Kocaeli Üniversitesi, Hukuk Fakültesi, Kamu Hukuku Bölümü

### **Abstract**

Nietzsche's criticism of justice is directly related to moral philosophy. The two dominant moral conceptions, noble and slave morality, are important in understanding how justice is transformed. Nietzsche's critique of justice aims to question idealized moral values. The slaves, lacking the will to power and physically unable to react, overturned the values of their noble masters with their revenge and determined a new order of order. The new order is the values of the West today. The lofty ideals we think we possess are, in essence, the creative works of resentment. The most important of these artifacts is justice, the masterpiece of slave morality, as Nietzsche defined it. The justice created by slave morality is made of revenge and hatred. For Nietzsche, justice is far from revenge. For him, justice is based on the balance of power and interest. This is the "true" justice he praises Thucydides for seeing.

**Keywords:** Justice, Morality, Resentment, Modern Understanding of Justice, Slave Morality, Revenge, Will to Power.



## GİRİŞ

Nietzsche, Ahlakın Soykütüğü'nde adalete dair insan doğasının karmaşıklığını vurgulayan bir analiz sunar. Onun perspektifinden adalet, toplumun değer yargılarına ilişkindir. Nietzsche'nin düşünceleri modern adalet anlayışının değerlerinin "gerçek" değerini anlamak bakımından önemlidir. Modern adalet sistemi sadece suçluları cezalandırmakla kalmayıp aynı zamanda toplumun değerlerini de yansıtır. Ona göre, ahlaki değerlerin kökenleri, insanın gerçek doğasını ve toplumun dinamiklerini daha iyi anlamak bakımından iyi bir başlangıçtır.

Soykütüğü'nde bizi ahlaki ön yargılarımızın "kökeni" üzerine düşünmeye davet eder. Eserin başında ahlaki değerlerin yozlaşmanın belirtisi mi yoksa tam tersine yaşamın zenginliği mi olduğu hususunda kararsızdır. Bu kararsızlık ahlaki değerlerin "yeniden değerlendirilmesine" sebep olur. Alışlagelmiş bakış açılarını altüst eder. Onun eleştirisi ahlaki ön yargıların değerine değil, onların iddia edilen koşulsuz değerindedir. Bu koşulsuz değer metafizik bir yanılgıdan, mevcut ahlaki değerlerin değerinin ayrıcalıklı bir köken olarak varsayılmasından kaynaklanır. Tam da bu nedenle, modern değer anlayışına karşıt bir şekilde, ahlakın "kökeni"ne geri döner.

Nietzsche ahlakın "kökenine" geri döndüğünde soylulara ve kölelere dair bir anlatı oluşturur. Onun "köken" konusundaki ihtiyatlı yaklaşımı göz önüne alındığında anlatının yalnızca tarihsel olmadığı açıktır. O, soylu ve köle tipinin, şimdiye dek var olmuş ve mevcut olan birçok ahlak tipinin kategorize edildiği iki tipoloji olduğunu düşünür. Soylu ve köle çatışmasını belirli ahlak anlayışlarının yapısını açıklamak için kullanır. Soylu insanın benlik duygusu gelişmiştir; kendi gücünü yaşamını zenginleştirmek için kullanır. Köle ise kendi değerini belirlerken her zaman düşman bir ötekiye ihtiyaç duyar ve yaşamı yozlaştırır. Soylunun yaşamı zenginleştiren ahlaki değerleri, kölenin "yeniden değerlendirmesiyle" başka bir anlama bürünür. Nietzsche'ye göre ahlaki değerlerin soylu ve kölenin yaşamı değerlendirme biçimlerindeki farktan dolayı aslında "gerçek" bir değeri yoktur. Onun eleştirisi mevcut ahlakın "ideal" bir ahlak anlayışı olarak gösterilmesinedir. Oysa ona göre mevcut ahlaki değerler, kölenin soylu efendiye karşı bir zafer biçimidir.

Bu çalışma, Nietzsche'nin adalet kavramını dayandırdığı felsefi temelleri ve ahlaka yönelik eleştirilerini inceleyecektir. Nietzsche, Hristiyanlık ve geleneksel Batı düşüncesinin adalet anlayışını "köle ahlakı" olarak nitelendirir ve bu ahlakın, güçlü bireyleri baskı altına aldığını öne sürer. Makalenin amacı Nietzsche'nin adalet eleştirisinden hareketle idealleştirilmiş ahlaki değerlerin sorgulanması ve modern değerlerin adalet sistemi üzerindeki etkisini incelemektir. Makalenin temel iddiası, modern adalet anlayışının köle ahlakının bir ürünü olduğudur. Nietzsche'ye göre, bu adalet anlayışı, güçsüzlerin bakış açısını yansıtarak, güçlü olana hınç duymayı teşvik eder ve insan türünün potansiyelini baskılar.

## 1. NİETZSCHE’NİN THUKYDİDES OKUMASI: “GERÇEK” ADALET

### 1.1. Adaletin Kökeni: Güç Dengesi ve Çıkar Çatışması

Nietzsche, adaletin kökenini anlatırken Thukydides’in “Peleponnes Savaşları Tarihi”nde yer alan ünlü Melos Diyaloguna işaret eder (Nietzsche 2019: 84). Diyalog 416 yılında Peleponnes Savaşı sırasında Atinalı ve Meloslu temsilciler arasında yaşanır. Savaşın tarafları, Atina ve Sparta’dır. Savaşın ilerleyen yıllarında Ege adalarında yer alan Milos dışındaki diğer şehir devletleri tarafsız kalmaz ve savaşa dahil olur. Milos’u da almak isteyen Atina, teslimiyet çağrısı yapar. Bu çağrıyla reddeden Milos’un temsilcileri ile Atinalı temsilciler arasında müzakereler başlar ve bu müzakereler Thukydides tarafından tarihe aktarılır. Diyalog’ta Meloslu yöneticiler kendilerini adaletsizliklere karşı savaştan adil insanlar olarak konumlandırır ve Tanrı’dan yardım beklerler. Bu söylem ve beklentiyi Atinalılar ciddiye almaz. Atinalılar için adalet ancak eşit güçler arasında olabilir, karşılıklı eşit güçler yoksa adaletten bahsedilemez. Güç dengesizliği varsa, güçlü olan ne isterse yapar ve güçsüz olan buna boyun eğer. Adalet talebi, ancak herkesin eşit olduğu bir düzende gerçekleşebilir; ancak Melos ve Atina arasında böyle bir eşitlik yoktur. Atina’nın güçsüz Melos’u yönetmesi, bu bağlamda kaçınılmazdır (Thucydides 1950: 401-410). Nietzsche’nin Thukydides okumasından çıkardığı sonuç, adaletin ancak eşit güçlere sahip taraflar arasında gerçekleşebileceğidir (Nietzsche 2019: 84).

Nietzsche’nin Thukydides okumasında iki temel fikir vardır: (1) Güç dengesi: Mevcut koşullar altında iki taraf o kadar iyi eşleşmiştir ki kavganın karşılıklı zarara yol açacağı, kazanan tarafın dahi yeterince iyi bir fayda görmeyeceği bir durum mevcuttur (Queloz 2017: 734). Dolayısıyla zafer bu koşullar altında anlamsızdır. İlk fikir adaletin kökenine, ilk ortaya çıkış biçimine dairdir. Nietzsche adaletin, yaklaşık olarak eşit güce sahip olan taraflar arasında ortaya çıktığını iddia eder (Nietzsche 2019: 84). Güçlerin eşit olması adaletin ortaya çıkma koşuludur. Bu anlamda adalet yoluyla malların, mülkiyetin veya hakların adil değişimi veya belirlenimi söz konusudur. Söz gelimi iki komşu kabile uzun bir savaşın sonunda birbirlerini eşit güçte gördüklerinde bu durumu nasıl sonlandıracaklarını yani adaletin nasıl sağlanacağını düşünmeye başlarlar. En nihayetinde bir uzlaşma sağlamak için taraflar uğraşacak, bu uzlaşma her iki tarafı da tatmin edecek ve onlar tarafından “adil” görülecektir. Kabileler arasındaki savaşın sebebi toprağa dairse çözüm bu toprak parçasının iki taraf arasında adil bir şekilde bölünmesi veya tarafsız bir bölge olarak kabulü olabilir (Elgat 2016: 158-159). Bu örnekte olduğu gibi Nietzsche’nin de Thukydides okumasında ele aldığı adalet kavramı ahlaki anlamda adalet değildir. Adaletle ilişkin bu ayrım, ahlaki anlamda ele alınıp alınmama meselesi, tezin tartışması ilerledikçe derinleşecek olsa da bu aşamada şu farkı ifade etmek gerekir: ahlaki adalet, ahlak öncesi adaletin aksine, eşitlik ilkesine dayanır. Dolayısıyla bütün insanları kapsayan, evrensel, değişmez eylem ilkeleri bu adaletle dairdir. Ahlak öncesi adalet ise belirli koşullar altında adil bir çözüm talep eden taraflar arasındaki çatışmadan doğar, bu çatışmanın çözümüne dairdir (Elgat 2017: 14). Dolayısıyla pratik bir amaç taşır (Sağlam 2022: 42). Nietzsche ahlaki adaletle ilgilenmez. Onun ilgilendiği adalet, dağıtım, çatışmanın çözümüne ilişkin ahlak öncesi adalettir.

Melian Diyaloğu'nda Nietzsche, Meloslu temsilcilerin adalet hakkındaki veciz sözlerini değil Atinalıların güç ve adalete dair yaklaşımını esas alır (Nietzsche 2019: 84). Bu durum Nietzsche'nin Thukydides okumasından çıkardığı ikinci fikre ilişkindir. (2) Çıkar Çatışması: Taraflardan hiçbiri diğerinin çıkarlarına zarar vermeden kendi çıkarlarını serbestçe takip edemez. Bir tarafın çıkarlarından bahsetmesi için karşılıklı bir denge gerekir (Queloz 2017: 737). Nietzsche'nin dikkat çekmek istediği husus Atinalıların "Güçlü olan istediğini yapar ve zayıf olan da buna razı gelir (Thucydides 1950: 410)." sözüdür. Nietzsche'ye göre Meloslu temsilcilerin adalet talep etme hakları yoktur. Adalete dair bir talebin yapılabilmesi için güç eşitliği gerekir. Bu nedenle, eşit güce sahip olmayan taraflar arasında adaletten bahsetmek başarısız bir girişimdir (Queloz 2017: 738). Atinalıların, Melosluların adalet talebini ciddiye almamalarının nedeni de budur (Elgat 2016: 158-159).

Nietzsche, adaleti bir denge, açıkça ayırt edilebilen bir üstünlüğü olmayan güçlerin birbirleri üzerindeki iddialarıyla ilgili uzlaşma olarak düşünür (Nietzsche 2019: 84). Adalet tarafların yaklaşık olarak eşit güce sahip olma ön koşuluna dayanır. Eşit güçteki iki taraf karşılıklı uzlaşma için iyi niyet gösterir (Özgüç 2012: 24). O, Melian Diyaloğu'ndaki gibi iki tarafın da belli çıkarlarının olduğu durumlarda karşılıklı uzlaşmaya gitmenin adaletin kökeni olan "mübadele" niteliğini açıkladığını söyler (Nietzsche 2019: 84-85). Adalet bir mübadeledir ve bu mübadelede bir taraf diğer taraftan daha çok değer verdiği şeyi elde ederek tatmin olur. Bu tatmin duygusu, sağduyulu bir kendini koruma yaklaşımına dayanır ve şu soruyu akla getirir: "Niçin boşu boşuna kendime zarar vereyim ve buna rağmen amacıma ulaşamayayım (Nietzsche 2019: 85)?" Nietzsche'de adaletin asıl işlevi, eşit güce sahip taraflar arasındaki anlaşmazlıkları her iki tarafın da yararına olacak şekilde çözmektir.

Adalet her iki tarafı da karşılıklı olarak tatmin edecek bir alışveriştir. Bu değişimden kaynaklanacak memnuniyetsizlik, mağdur tarafa yönelik onarıcı adalet ve zarar veren tarafa yönelik cezalandırıcı adalet talebini doğurabilir (Queloz 2017: 737). Nietzsche'nin "intikam kökeni itibariyle adaletin alanına girer (Nietzsche 2019: 84)." ve "minnettarlık da aynı şekilde (Nietzsche 2019: 84)." önermelerinin nedeni budur. Minnettarlık duygusu karşı tarafa adaletin gereğinden daha fazlası verildiğinde, intikam arzusu ise daha azı verildiğinde ortaya çıkar (Queloz 2017: 737). Bu durum Nietzsche'nin neden adaletin yalnızca "değişim" değil aynı zamanda "karşılıklılık" esasına dayandığı fikrini de açıklığa kavuşturmuş olur. Nietzsche'nin Thukydides'e yaptığı göndermenin gücü budur: Diyaloğu'ta Meloslu yöneticilerin adalet hakkındaki söylemlerine karşılık Atinalılar durumun "ne kadar adil olduğu" konusunda tartışmayı reddettiler çünkü Atinalılara göre adaletle ilgili kararlar yalnızca onu uygulama konusunda eşit güce sahip olanlar arasında geçerlidir (Thucydides 1950: 401-410). Bu, Nietzsche'nin bahsettiği Thukydides'e ait önemli bir içgörüdür. Adalet, eşit olmayan güce sahip taraflar arasındaki etkileşimlerden kaynaklanmış olamaz çünkü "güçlü olan elinden geleni yapar ve zayıf, çekmesi gereken acıyı çeker (Thucydides 1950: 410)." Soykütüğü'nde "denge"nin tüm sözleşmelerin ve dolayısıyla tüm hakların ön koşulu olduğunu söylemesinin nedeni budur (Nietzsche 2010: 31).

Nietzsche'ye göre denge adaletin ilkesidir (Queloz 2017: 738). Bu ilkeyi açıklamak için bir topluluğa karşı topluluğu soyguncudan koruyacağına söz veren güçlü kişiden bahseder. Nietzsche'ye göre soyguncu ile güçlü kişi eş varlıklardır ancak kazançlarını

elde etme yolları farklıdır. Güçlü kişi, soyguncuya karşı eş ölçüde direnmek için söz verir. Bu söz, bireyleri bir topluluk içinde bir araya gelmeye ve savunma ve saldırı gücünü tam olarak soyguncunun sahip olduğu gücün bulunduğu noktaya getirmeye ve sonra da onu ortadan kaldırmaya sevk eder. Zira topluluğun iki şansı vardır: eşdeğer bir güç çevresinde birleşmek veya güçlü olana boyun eğmek (Nietzsche 1966: 25). Topluluk kendisini tehdit eden soyguncuya karşı bir denge oluşturmak için örgütlenir. Bu denge adaletin temelini oluşturur. Dolayısıyla adalet pratik bir çözüm olarak ortaya çıkar. Bu durum şu sonuca götürür: Adaletin asıl amacı, adaletin kendisine yönelik bir kaygıdan ziyade kendini korumaktır (Queloz 2017: 739).

Adaletin nedeni tarafların kendini koruma isteğidir. Koruma isteği müzakere edilmesini de makul kılar. Nietzsche'nin "makul" kendini korumadan söz ederek ima ettiği gibi, her iki taraf da, elde ettiği karşılığın kendisi için en iyi seçenek olduğunu kabul edecek kadar seçeneklerini ve sonuçlarını değerlendirebilmelidir (Nietzsche 2019: 84). Bu "makul" kendini koruma yaklaşımı oldukça önemlidir. Nietzsche bu sayede adalet kavramının ortaya çıkışını adalet kavramına başvurmayacak şekilde açıklamış olur. Nietzsche'ye göre adaletin kökenine dair yapılabilecek en iyi açıklama budur. O, mevcut ahlaki değerlerin değerinin ayrıcalıklı bir köken olarak varsayılmasından kaynaklanan metafizik yanılığın eleştirmişti (Nietzsche 2010: 40). Metafizik geleneğe karşı "ahlaki adalet" diye bir şeyin olmadığını savunur. Adaletin kökenleri vardır ve Nietzsche'nin amacı bu kökenleri metafizik yanılığın kapılmadan açıklamaktır. Ona göre insanlar kendi entelektüel alışkanlıklarına uygun olarak adil eylemlerin özgün amaçlarını unutmışlardır (Nietzsche 2019: 85). Adaletin açıklamasını döngüsel olmayan bir hale getirir. Adil bir değişim niteliği gereği adil olduğu için değil, her iki tarafça da kabul edilebilir olduğu ve dolayısıyla arzu edilen sonuca, yani çatışmanın avantajlı çözümüne ulaşmada etkili olduğu için "adil" olur (Queloz 2017: 739). Nietzsche'nin metafizik karşıtlığı adaletin kökeni konusundaki yaklaşımında da kendisini gösterir. O, adaleti, yaşamın belirli zorunluluklarına işlevsel bir yanıt olarak sunar.

Nietzsche, Thukydides okumasından hareketle adaleti, güç eşitliğini çatışan çıkarlarla birleştiren bir durumda gelişmiş olarak sunar. Bu gelişme kişinin kendini koruma güdüsünün ve kendi çıkarlarına en iyi şekilde sağlama kapasitesinin bir fonksiyonudur (Nietzsche 2019: 84). Dolayısıyla adalet, güç ilişkilerinin bir sonucudur. Nietzsche, Melian Diyalogu'nu adaletin güç ilişkilerinin bir ifadesi olduğunu göstermek için kullanır. Adaletin "gerçeklikle" eşdeğer tutulduğu bu yaklaşım Nietzsche'nin anti-Platonik ve anti-idealist tutumuyla örtüşmektedir (Himmelman 2017: 179). Diyalog, idealist ve realist yaklaşımların çatışmasıdır. Atinalılar, realist biçimde gücünün her zaman haklı olduğunu savunurken, Meloslular idealist biçimde adalet ve ahlaktan bahseder. Oysa Nietzsche'ye göre Meloslular güçsüz konumları nedeniyle adalet talep edebilecek durumda değildir. Nietzsche'ye göre, güçsüzler kendi durumlarını kabul etmeli ve güçlü olanların iradesine boyun eğmelidir (Nietzsche 2019: 85).

Adil kabul edilen ile gücün tezahürü iç içe geçer. Tarafların sahip olduğu güce göre bir uzlaşma, denge sağlanır. Bu denge pragmatik bir değer taşıır: düzenin korunması veya yeniden yapılandırılması. Melian Diyalogu'nda da Atinalı temsilciler, güçsüz Meloslu temsilcilerin adalet hakkındaki veciz sözlerini dinlemezler, çünkü onlar kendi amaç ve faydalarına odaklanmışlardır (Thucydides 1950: 401-410). Bu noktada Thukydides, Nietzsche'ye göre gerçeklik hakkında alışıl gelmiş dışında bir şeye işaret eder:

Adaletin tarafların kendi çıkarlarını gözetmesi yoluyla sağlanması (Zumbrunnen 2002: 246).

Thukydides'i gerçeklik karşısında cesur olmakla över (Nietzsche 2010: 106). Nietzsche'ye göre Thukydides, gerçeklikle yüzleşmiştir. Bununla Thukydides'in "Atinalı ve Meloslu elçilerin korkunç diyalogları» olarak adlandırdığı tarih yazımında adaletten bahsederken var olanın ötesinde daha doğru bir dünya aramadan, etrafındaki gerçek dünyayla yüzleşmesini kasteder (Nietzsche 2019: 84). Bu övgü, Platon ve Batı metafizik düşünce geleneğinin binlerce yıllık kabullerine meydan okur. Nitekim binlerce yıldır insanlarda bencil olmayan eylemlerin adil eylemler olduğuna dair yaygın bir inanç vardır (Nietzsche 2019: 85). Adalet de kendisine verilen yüksek değeri bu inançtan alır (Koçak 2023: 369). Oysa bencil olmayan eylemlerin başlangıçta -ilk ortaya çıkış zamanlarındaki- amaçları farklıdır. Nietzsche'nin de Thukydides okumasından vardığı "gerçek" adaletin sebebi budur: adaletin ortaya çıkmasına neden olan genel başlangıç koşullarını belirlemek.

## 1.2. Güç İstencinin ve Yaşamın Olumlanması

Güç, Nietzsche'nin adalete ilişkin görüşlerinin merkezinde yer alır. Nietzsche'nin Melian Diyalogu'nda güce yaptığı atıf fiziksel olana ilişkin bir görünüm sergilese bile bu durum adalet ilişkilerinin eski biçimine dair bir örnek olmasıyla ilgilidir. Aslında Nietzsche, güce dair kesin bir belirlenim gerçekleştirmez. Güç kavramının mutlak bir tanımı yoktur. Gücün ne olduğu bağlamıyla birlikte, her durum için ayrı ayrı değerlendirilmelidir. Güç, birinin sahip olduğu belirli güç konumuna, yani onun gücünün başkaları için sahip olduğu değere göre ölçülmelidir. Nietzsche farklı eserlerinde gücü fiziksel, psikolojik ve başkaca yönleriyle tasavvur eder ancak izole edilmiş, mutlak bir güç olarak asla düşünmez (Himmelmann 2017: 173). Güçten söz edilebilmesi her zaman ötekinin varlığını gerektirir. Dolayısıyla bir durumda gücün ifadesi olan şey bir başka durum için güçsüzlük olarak görünebilir (Elgat 2016: 159).

Nietzsche için dünyada olup biten her şey güç istencinin bir parçasıdır. Güç istencini "yaşamın kendisi (Nietzsche 2018: 28)" olarak tanımlar. Böyle Buyurdu Zerdüşt eserinde "Nerde canlı gördüysem, orda güç istemi gördüm; uşağın isteminde dahi efendi olma istemini gördüm (Nietzsche 1964: 132)." şeklinde güç istencini bir çeşit güdü olarak anlatır. Nietzsche'de güç istenci yaşamın ve insanın ne olduğuna dair bir yanıt sağlar. Bu yanıtta gözden kaçırılmaması gereken güç istencini yaşamın ve insanın özüne dair bir hakikat olarak görmek yerine bir hipotez olarak kabul etmektir. Bu kabul Nietzsche'nin perspektivizm anlayışından kaynaklanır. Perspektivizm, hakikatin mutlak ve nesnel değil, bakış açısına göre değişen olduğu düşüncesidir. Dolayısıyla güç istenci de bir hakikat olarak değil ancak yaşamı ve insanı anlamak bakımından bir hipotez olarak kullanılabilir. Bu sayede kavram Nietzsche felsefesiyle örtüşür.

Nietzsche için güç istemi, yaşamın özü ve yaratıcı doğasıdır; yaşamın kendisi bu gücü benimsemektir. İnsan, özgün doğasında yenmeyi, kazanmayı, kabul ettirilmeyi ve yaralamayı arzular (Nietzsche 2018: 191). Bu istencin doğasında hareket vardır. Dünya sürekli bir akış halindedir. Bu akış farklı güçlerin birbiriyle olan ilişkisinden doğar. İzole, mutlak olarak var olan bir güçten söz edilemez. Bir güç başka bir güçle

girdiği ilişkiyle anlamlandırılabilir. Güç istemi bir dirence, bir karşı kuvvete ihtiyaç duyar ve bu sayede kendisini açığa çıkarır (Himmelmann 2017: 173).

Nietzsche Thukydides'i cesur bulur. Thukydides adaleti, Batı metafiziğinde olduğu gibi, önceden var olan evrensel nitelikteki kuralların uygulanması olarak görmez; güç dengesiyle yorumlar. Adalet her durumda güç istenciyle tekrar tekrar inşa edilir (Sedgwick 2013: 85). Modern hukuk anlayışında ise durum tam tersidir. Modern hukuk, hukuk öncesi var olan güç istencini hukuk düzeni kurulduktan sonra baskı altına alarak, yasaklayarak, cezalandırarak kendi varlığını meşrulaştırır (Sağlam 2022: 39). Dolayısıyla Nietzsche'nin gözünde, yaşamın özü olan güç istemi, modern hukukta cezalandırılan "fiil" ve "özne" haline gelmiştir. Modern devlet ve ideolojilerin eşitlik ideallerinin aksine, Nietzsche, insanlar arasındaki güç farklılıklarının korunması gerektiğini savunur. Nietzsche adaleti "mesafe pathosu" ile ilişkilendirir ve Batı metafiziğinin eşitlikçi adalet anlayışına köle ahlakı teziyle karşı çıkar; böylelikle eşit haklar retoriğinin ardında gizlenen intikamı açığa çıkarır.

## 2. EŞİT HAKLAR SÖYLEMİNİN REDDİ

Modern adalet teorisi, eşitlik kavramı üzerine kuruludur. Platonculuk, Hristiyan ahlakı ve bu ahlakın sekülerleşmiş biçimi olan modernizm, eşitlik ve eşit haklar doktrinini üç temel argümanla destekler: Birincisi, tüm insanların Tanrı karşısında eşit olduğu iddiası; ikincisi, rasyonalizmin evrensel özne iddiası; üçüncüsü ise, Batı metafiziğinin ve modernizmin birlikte şekillendirdiği doğal haklara sahip özne modelidir (Küçükalp 2007: 235).

Eşit haklar söylemi her güçlü çağın özgün yanı olarak Nietzsche'nin "insanla insan, zümreyle zümre arasındaki uçurum, tiplerin çoğulluğu, kendisi olma, kendini üste çıkarma istenci, mesafe pathosu dediği (Nietzsche 2010: 86)" şeye şeye karşı konumlanır. Mesafe pathosu, Nietzsche'nin ahlaki değerlerin tarihsel kökenlerine dair anlatısıyla açıklanabilir. Ahlakın Soykütüğü Üstüne adlı eseriyle Nietzsche, ahlakın metafizik kurguların etkisinde nasıl şekillendiğini anlatır. Filozoflara bir ödev verir: "Filozofun değer sorunsalını çözmesi ve değerler hiyerarşisini belirlemesi (Nietzsche 2010: 69)" Kendi çalışmalarında, ahlak anlayışlarının nasıl baskın değerler yarattığını ve bu değerlerin yaşam üzerindeki etkilerini araştırır. Bu baskın ahlak anlayışı, tarihsel süreçte tüm değerleri yeniden şekillendirir. Nietzsche'nin amacı, yaratılan bu değerlerin köklerine tarihsel bir perspektiften, günümüzün ahlak anlayışlarından bağımsız olarak bakmaktır. Metafiziğin tüm gizli ve açık biçimlerini ifşa etmeyi amaçlayan Nietzsche, metafizik inancın kökenlerinin bu inançların gerçek nedenleri olmadığını gösterir gösterir (Young 2010: 371). "Sizin ülküler gördüğünüz yerde, ben insanca, pek insanca şeyler görüyorum yalnız (Nietzsche 2003b: 71)!" der. Bunun nasıl olacağını kendi soykütük yöntemine karşıt olarak konumlandığı İngiliz psikologlarının görüşleri üzerinden anlatır.

Soykütüğü'nde ahlakın kökeni üzerine çalışan İngiliz psikologlarını eleştirirken onların araştırma yöntem ve sonuçlarında ortak bir yön tespit eder. Söz konusu psikologlar ahlakın kökenini pasif, edilgin, otomatik olan davranışlarda bulur (Nietzsche 2010: 39). Nietzsche psikologları bunu yapmaya iten sebeplere dair çeşitli şeyler



düşünür: İnsanı küçümseyen bir içgüdü, Hristiyanlık düşmanlığı, hayal kırıklığına uğramış idealistler olmaları veya hepsinden biraz. Bir temenni olarak bu araştırmacıların cesur, gururlu ve her çeşit hakikatle -Hristiyanlık karşıtı, ahlak dışı, acı, çirkin-yüzleşmeye hazır olmalarını ister (Nietzsche 2010: 39-40). Nietzsche kendisinin her çeşit hakikatle yüzleşmeye hazır olduğunu ilan ederken İngiliz psikologlarını tarihsel ruh yoksunluğuna sahip olmakla suçlar. Sebebini de “iyi” ve “kötü” üzerinde kurgular.

İngiliz psikologlara göre ‘iyi’ kavramı, insanların bencil olmayan eylemlerinin toplum tarafından onaylanması sonucu ortaya çıkmıştır. Bu onay zaman içinde unutulur ve sonrasında insanlar, karşılaştıkları eylemleri otomatik olarak ‘iyi’ olarak değerlendirirler. Ancak Nietzsche’ye göre, bu durumun temelinde çağdaş İngiliz ahlak felsefesinin bir özelliği olan faydacılık yatar (Nietzsche 2010: 39). Söz konusu filozoflar değerlerin ahlaki kökenine dair -ortaya çıktıkları dönemin tarihsel gerçekliğinden bağımsız olarak- metafizik bir bir kurgu icat etmişlerdir. Nietzsche’ye göre iyi ve kötünün ahlaki tarihindeki hakikat başkadır.

Nietzsche, ‘iyi’ yargısının kökeninin, kendisine iyilik yapılan kişiye dayandığı fikrine kesinlikle karşı çıkar. Ona göre, iyilik gösterilen kişi, iyi değerini tanımlayan ve kurgulayan kişiyle aynı değildir. ‘İyi’yi tanımlayanlar, genellikle ‘iyi’ olarak nitelendirilen eylemleri gerçekleştiren soylular yani güçlü kişilerdir. Bu kişiler, eylemlerine özgün bir değer atfederler ve bu, güçlü ile zayıf kişiler arasındaki ‘mesafe patosu’nu yaratır, böylece ‘iyi’ kavramının ortaya çıkmasına neden olur (Nietzsche 2010: 39-40). Güçlü kişi, gücünden dolayı kelimeleri inşa eder. Gücün bir görünümü de neyin “iyi” veya neyin “kötü” olarak adlandırılacağına karar vermektir. Nietzsche, argümanını desteklemek için etimolojik kanıtlar sunar. İyinin kavramsal gelişimi çeşitli dillerde “soylu”, “asilzade”, “ruhça yüksek” gibi benzer köklerden gelmektedir. “Kötü” kavramının kökeni için de durum benzerdir. Kötü kavramı “bayağı”, “köylülük” “alçaklık” gibi benzer uğraklardan geçer (Nietzsche 2010: 43).

Nietzsche, mesafe pathosu’nu, insanlar arasında değer ayrımlarının oldukça fazla olduğu aristokratik bir toplumdaki yönetici sınıf arasında doğal olarak gelişen bir tutum olarak nitelendirir (Nietzsche 2010: 189). Bu tutum şimdiye kadar meydana gelen her “insan” tipinin gelişmesinden sorumludur. Pathos, iflah olmaz sınıf farkından, egemen kastların yönettiklerine tepeden bakmalarından doğmuştur. Nietzsche, mesafe pathosu’yla şunu iddia eder: “Sürekli büyüyen ruhun içindeki uzaklığın özlemi, sürekli daha yüksek, daha az bulunur, daha uzak, daha yoğun, daha kuşatıcı durumların oluşumu, kısaca tamı tamına insan tipinin yükselişi (Nietzsche 2010: 189).” Her ne kadar bu ifadede Nietzsche mesafe pathosunu anlatırken “aşağılık”, “sürü”, “sıradan” ya da benzer bir ifadeyi kullanmasa da toplumsal düzende hiyerarşiyi savunduğu ve daha doğru bir ifadeyle bunu doğal gördüğü açıktır. Ahlakın kökenine dair yaptığı Soykütük çalışmasında -İngiliz psikologların aksine- iddia ettiği de kendilerini ve eylemlerini iyi, yani tüm diğer insanlardan farklı olarak birinci dereceden hisseden ve kabul ettirenlerin “iyilerin” kendisi olduğudur (Nietzsche 2010: 41). Yani iyiler, asil, güçlü, yüksek mevkili ve yüksek fikirli olanlardı, alçak ya da sıradan insanlar değil. Onların değer yaratma hakkını ilk kez bu mesafe pathosu’ndan ele geçirdiklerini ifade etmişti (Nietzsche 2010: 41). Dolayısıyla mesafe pathosu, bir yanda asil olan ile diğer yanda sıradan, aşağılık olan arasında bir karşıtlık olduğunu varsayar. Bu karşıtlık birbirine bağlı olarak ortaya çıkan iki temel ahlak türünde -soylu ahlaki ve köle ahlaki-belirginleşecektir.

### 3. MODERN AHLAKIN KÖKLERİ

#### 3.1. İki Egemen Ahlak Tipolojisi : Soylu Ahlakı ve Köle Ahlakı

İyinin ve Kötünün Ötesinde adlı eserinde Nietzsche, şimdiye dek yeryüzünde egemen olmuş ve bu egemenliğini sürdürmekte olan ahlak türlerini incelediğinde iki ahlak anlayışının düzenli bir birliktelik gösterdiğini ve daima birbirine bağlı olduğunu görür: soylu ahlakı ve köle ahlakı (Nietzsche 2010: 191). Bu iki ahlak türü arasındaki ayırım tarihsel değildir. Tarih boyunca soylu efendinin kölece yaşadığı veya bir kölenin efendice yaşadığı durumlar mevcuttur (Karatekeli 2016: 183). Buna rağmen Nietzsche, ahlak türlerini anlatırken tarihe atıf yapar ve büyük ölçüde köle ahlakının bir örneğinin tarihsel izini sürer: modern Avrupa ahlakı. Nietzsche'ye göre modern Avrupa ahlakı, Roma İmparatorluğu'nun siyasi baskısına karşı manevi bir intikam biçimi olarak Hıristiyanlığın doğuşundan kaynaklanmıştır. Manevi bir intikam olarak yorumlar çünkü Avrupa ahlakı fiziksel olarak siyasi bir misilleme yapacak güçte değildir (Nietzsche 2010).

Roma İmparatorluğu'nun yıkılması antik çağın değerlerinin çöküşünü simgeler. Bu değerler soylu ahlakına dair olup insanın özgürleşmesi, yaratıcı doğası ve gücü üzerine odaklanır. Antik Yunan döneminde yaşayan düşünürlerin de sorgulayıcı bir düşünme biçimleri vardı. Bilgelik yüceltiliyordu. O dönem mevcut olan Dionysos kültü yaşamı olumlar ve yaşamın içindeki tutkuyu, yaratıcılığı ve içten gelen gücü temsil ederdi. İnsanın içsel doğasını güçlü bir yaşam enerjisiyle ilişkilendirirdi. Yine o dönem aristokratik bir ahlak anlayışı vardı. Dolayısıyla güçlü ve cesur olan yüceltilirdi. Bu ahlak anlayışı zayıflığı ve sıradanlığı reddederdi (Nietzsche 2018: 191). Bu değerler, Nietzsche'nin felsefesinde önemli bir rol oynar ve modern toplumun değerleriyle karşılaştırıldığında büyük bir farklılık gösterdiği görülür.

Roma'nın çöküşü, Nietzsche'nin gözünde, Hristiyanlığın yükselişi ve Hristiyan değerlerin egemenliği ile aynı döneme denk gelir. Hristiyan değerleri Antik çağın değerlerinin aksine gücü değil, acı çekmeyi önceler. Nietzsche'nin eleştirisi de Hristiyanlığın insanın gerçek doğasını bastıran, yaşamı inkar eden ve gücü zalimlikle eş tutan yaklaşımınadır. Bu nedenle Hristiyan ahlakını köle ahlakının tarihsel bir görünümü olarak yorumlar. Roma İmparatorluğu ve Hristiyanlık arasındaki ilişki, antik ve modern dünya arasındaki dönüşümü ve iki ahlak tipolojisini anlamak için önemli bir işlev görür.

Soylu ve köle ahlakı yaşamı anlamlandırma biçimidir. Soylu ahlak türü, değerlerini kendi gücünden alır. Bu ahlaka sahip bireyler, eylemlerini kendi güç istençleri doğrultusunda şekillendirirler. İyiyi ve kötüyü kendi ölçütlerine göre tanımlarlar; bu tanımlamalar, toplumsal kabullerden bağımsızdır. Soylu ahlakında "iyi", güç, cesaret, yaratıcılık ve kendi kaderine yön verebilmek yetisi gibi niteliklerle ilişkilendirilir (Nietzsche 2018: 192). "Kötü" ise zayıflık, korkaklık ve bağımlılık ile ilişkilendirilir. Soylular güçlü ve yaratıcıdır, yaşamı olumlarlar. Ne isterlerse onu yapabilirler. Soylu ahlakı değer belirleyicidir. Onay ihtiyacı yoktur. "Bana zararlı olan şeyin kendisi zararlıdır." yargısına sahiptir (Nietzsche 2018: 192). Kendilerini severler ve kendilerini iyi görürler. Kendilerinde takdir ettikleri her şeyi "iyi" olarak adlandırır. Ruhları özgürdür. Kendilerinin zıddı olan zayıf ve güçsüzleri "kötü" olarak adlandırır.



Köle ahlakı, Nietzsche'nin tanımladığı şekliyle, güç istencinden yoksun bireylerin geliştirdiği bir ahlak türüdür. Bu ahlak türü, güçsüzlüğün, bir erdem olarak yüceltilmesi üzerine kuruludur (Nietzsche 2010: 60). Köle ahlakı, soylu ahlakının değerlerine bir tepki olarak ortaya çıkar; yani soyluların güçlü ve baskın olmasına karşı bir direniş şeklidir (Nietzsche 2018: 193). Köleler soylular gibi güçlü olamadıkları için değer yaratmaktan yoksundur. Köle ahlakı kaynağını güçten değil zayıflıktan alır. Nietzsche Eski Yunan soylularının köleleri için kullandığı eski Yunanca sözcüklerin “mutsuz” kelimesinin çeşitli görünümüleriyle ilişkisinin tesadüf olmadığını belirtir (Nietzsche 2010: 51-52). Soylular yaşama duydukları arzu nedeniyle doğal olarak mutludur, kölelerin nasıl hissettikleri onlar için önemli değildir ancak köleler kendi belirlenimlerini soylu efendi üzerinden gerçekleştirir. Nietzsche'nin amacı köle ahlakının sebep olduğu zararları ifşa etmektir çünkü köle ahlakı metafizik bir kurguyla hareket eder ve güçlü insan tipine ket vurur (Berkowitz 2003: 112).

Nietzsche için varolmanın temel niteliği güç istencidir. Bu nedenle acıyla başa çıkma, direnme ve onu en iyi şekilde kullanma yeteneğine değer verir. İyilikten ziyade büyüklük kavramıyla ilgilenir. Metafiziğe ve öte dünya fikrine karşı çıkışının temeli buradadır (Tanner 2007: 49). Bu durum soylu ve köle ahlakının farkında belirginleşir. Soylu ahlak büyüklükle, kahramanlıkla ilgilidir, yaşamı olumlar. Zafer edasıyla her şeye “evet” der. Kendisine odaklıdır. Buna karşılık köle ahlakı saflık, iyilik ve öte dünya ile ilişkilidir. Yaşam karşıtıdır. Kendisinden farklı olan her şeye daha başta “hayır” der (Nietzsche 2010: 51). Odak noktası hep ötekidir.

### 3.2. Köle İsyanı ve Değerlerin Tersine Çevrilmesi

Ahlaktaki köle isyanı tüm ahlaki değerlerin yeniden değerlendirilmesi ve tersine çevrilmesidir (Nietzsche 2010: 48). Bu isyan geçmişin bir noktasında yaşanmış ve bitmiş değildir. Nietzsche ahlaktaki köle isyanını Batı düşüncesine iki bin yıldır egemen olmayı başarmış bir süreç olarak görür (Nietzsche 2010: 49). Bu süreç, Yahudi rahiplerin ruhban sınıfının ilk örnekleri olarak ortaya çıkışıyla başlar. Yahudi rahiplerin köle isyanındaki iki önemli özelliği bulunmaktadır: Birincisi, güç istemi. Rahipler güç istemine sahiptirler ancak güçsüz konumdadırlar; bu, onların soylu değerlere sahip olmayan intikamlarını fiziksel değil, psikolojik bir savaş şeklinde yürütmelerine neden olur (Berkowitz 2003: 122). Bu psikolojik savaş sayesinde “en tinsel intikamı (Nietzsche 2010: 48)” gerçekleştirirler. İkincisi rahiplerin zekasıdır (Young 2010: 693). Rahipler iradelerini içsel olarak kendilerine yönlendirirler. İradeyi dış dünyaya ve diğer insanlara yöneltmek eski soyluların alışkanlığıdır. Rahiplerde ise içe dönme, derin düşünceler ve nefret vardır. Rahipler değerleri tersine çevirirken aynı zamanda insanlık rahiplerle birlikte ilginç hale gelir. İnsan ruhu, ilk olarak rahiplerle, onu hayvanlardan ayıran özellikleri kazanmıştır (Nietzsche 2010: 48). Yani yarı hayvan insan ehlileşir; derinlik kazanır.

Rahipler, tinsel intikamlarıyla güç kazandıkça dilde de eş zamanlı değişimler meydana gelir. ‘Saf’ ve ‘saf olmayan’, ‘iyi’ ve ‘kötü’ terimleri bu yeni düzenlemelerle ilişkilendirilir (Nietzsche 2010:46). Bu yeni ‘saflık’ anlayışı, soylu savaşçıların pek çok alışkanlığından vazgeçmeleri gerektiğini öngörür. Önceleri yaşama sevinci veren soylu alışkanlıklar, kutsal ideallerle değiştirilir. Yoksulluk, sefalet ve uysallık ‘iyi’ olarak;

savaş, hırs ve bencillik ise ‘kötü’ olarak kabul edilir. Bu süreçte soylu ahlakın erdemleri nefret odağına dönüşür (Nietzsche 2010:61). Yahudilerle başlayan değerlerin yeniden değerlendirilmesi Hristiyanlıkla birlikte tamamlanır. Nietzsche Yahudi değerlendirmesinin Hristiyanlığa miras kaldığını düşünür (Nietzsche 2010: 48). Nietzsche, Hristiyanlığı, Yahudi ideallerinin nihai somutlanması olarak görür. Hristiyanlıkla birlikte “iyi” olan “kötü”ye ve “kötü” olan da “iyi”ye dönüşmüş, ahlaki değerlerin tersine çevrilmesi tamamlanmıştır (Nietzsche 2010: 60).

### 3.3. Köle İsyanının İlk Failleri: Rahipler

Nietzsche’ye göre köle isyanının ilk faileri, başlangıçta çelişki gibi görünse de, köleler değil soylular ya da daha doğru bir ifadeyle soyluların bir alt türü olan rahip soylulardır (Meredith 2020: 254). Rahibin soylu olarak nitelendirilmesi sahip olduğu mesafe pathosuna ilişkindir. Rahibin bu pathos sayesinde değerler yaratma ve dolayısıyla yönetme hakkı vardır (Nietzsche 2010: 48). Köle isyanı başlangıçta her biri kendi soylu ahlakına sahip olan “rahip aristokrasisi” ile “şövalye aristokrasisi” arasındaki çatışmadan kaynaklanır. İki soylu ahlakın köle ahlakını nasıl ortaya çıkardığı hususunda Nietzsche rahipler kastiyla savaşçılar kastının birlikte olmayı istemeyerek karşı karşıya geldikleri zamanı işaret eder (Nietzsche 2010: 47). Şövalye aristokrasisinin değer yargıları, güçlü bir bedene sahip olma, canlılık, zenginlik, savaşabilme yetisi, macera tutkusudur. Rahiplerin değer yargıları ise oldukça farklıdır. Söz gelimi bir savaş çıktığında rahipler güçsüz kalır. Rahipler soyluların aksine sefilliği, hastalığı, güçsüzlüğü, yoksunluğu yüceltir (Nietzsche 2010: 48). Bu aşamada rahiplerin soylu bir sınıf olarak kendi ayırt edici değerlerini ve mesafe duygusunu ifade edebilecekleri soylu değerlerden bu kadar kökten farklı yeni değerleri -kölece değerleri- neden teşvik ettiği meselesi dikkat çekicidir (May 2011: 29).

Nietzsche, soylu rahiplerin statülerini yitirdikleri ya da kölelere dönüştükleri bir sürece asla tasvir etmez. Tam tersine, rahipler ile “şövalye aristokratları” veya “savaşçı soylular” arasındaki çatışmaya ilişkin tartışması savaş meselesiyle devam eder. Rahiplerin bir savaş çıktığında pek de güçsüz kalacaklarına atıfla onları hızlı ve görünüşte tam bir yenilgiye uğratar (Nietzsche 2010: 48). Savaş örneğiyle Nietzsche, bahsettiği rahip halkın Roma tarafından fethedildiği tarihsel gerçekliğe göndermede bulunur (May 2011: 30). Nietzsche rahiplerin fiziksel olarak güçsüzlüğünün yarattığı bir duyguyu işaret eder: dehşetli, korkutucu bir nefret. Nietzsche’ye göre dünya tarihinde en büyük kindarlar her zaman rahiplerdir ve bu konuda onlarla başa çıkabilecek hiç kimse yoktur (Nietzsche 2010: 48). Nietzsche Yahudi rahiplerin intikam eylemini, bu eylem ahlaktaki köle isyanıdır, gerçekleştirdiklerini söyler. Bu sayede rahiplerin soylu ahlaka uzak yeni değerler yaratmaya başlaması anlaşılır olmaktadır. Savaş neticesinde politik bir yenilgiye uğratılsalar da rahipler mesafe duygusundan ve soylu ahlaklarından hemen taviz veremezler çünkü kendilerini hâlâ şövalye aristokratlarından “daha saf” ve dolayısıyla onlardan üstün görmektedirler (Snelson 2023: 8). Rahiplerin nefretinin, soylular olarak değer verdikleri politik güç kaybına bir tepki olduğu savunulabilir. En nihayetinde savaşçı soylunun politik üstünlüğü rahibin öfkesini harekete geçirir. Rahiplerin nefreti sadece savaşçı soyluların yönetimini ortadan kaldırmayı değil, aynı zamanda onu temellendiren doğal rütbe düzenini de dönüştürmeyi amaçlar.

Bunun sonucu da değerlerin yeniden değerlendirilmesi olur. Nietzsche'ye göre rahipler köle isyanına önemli bir katkıda bulunmuştur (May 2011: 29).

Rahiplerin köle isyanına yaptıkları katkının çözümlenmesinin yanında rahiplerle ilgili bir diğer mesele Nietzsche'nin rahiplere neden ihtiyaç duyduğu ve bu anlatıda onlara attığı anlama ilişkindir. Nietzsche değer yaratma özelliğini soyluya dair bir nitelik olarak görür. Sıradan insan yalnızca kendisi olarak kabul edildiği şeydir: kendisi için değerler önermeye hiç alışkın değildir. Aynı zamanda köle ahlakına sahip sıradan insan kendisine efendilerinin ona attığı değerden başka bir değer yüklemeydi. Değer yaratma hakkı soylu efendiye aittir (Nietzsche 2018: 195). Dolayısıyla değer yaratma yetisi soyluluğun bir göstergesi olduğundan hiçbir köle böyle bir yeniden değerlendirmeyi tek başına gerçekleştiremez. Nietzsche önceden var olan soylu değerlerin yeniden değerlendirilmesi yoluyla köle ahlakının değerlerinin ortaya çıktığını açıklarken eğer rahiplerden bahsetmeseydi değer yaratmak soylu efendinin niteliği olduğundan kölelikle bağdaşmayacaktı (May 2011: 43). Rahip soylu sayesinde kölece değerlerin ilk nasıl yaratıldığı meselesi açıklığa kavuşmuş olur.

Rahip soylular köle isyanıyla birlikte iki önemli şeyi gerçekleştirmiş olurlar. İlki rahiplerin gerçekleştirdiği değerlerin yeniden değerlendirmeye sağlanan düzenin kölece ahlaka hizmet etmiş ve rahiplerin güç kazanmasını sağlamış olmasıdır. Nietzsche çileci rahibe ilişkin "hastalar sürüsünün alınına yazılmış bir kurtarıcı, bir savunucu, bir çoban olarak anlamalıyız: onun müthiş tarihsel görevini ancak bu şekilde anlayabiliriz. Acı çekenler üzerindeki egemenliği onun krallığıdır, orada içgüdüsel yönlendirir onu, orada kendi sanatını uygular, ustalaşır, mutlu olur. Kendisi de hasta olmalıdır, derinden derine hastalarla, kötü yola düşmüşlerle ilgisi olmalıdır – yoksa birbirlerini nasıl anlayacaklardı; bir de güçlü olmalıdır, başkalarından çok kendinin efendisi, güç istemine el sürmemiş olmalıdır, böylece hasta güvenir ona, hem de korkar ondan; böylece hastaların desteği, direnci, dayanağı, boyunduruğu, terbiyesi, despotu ve Tanrı'sı olabilir. Sürüsünü korumalıdır (Nietzsche 2010: 145-146)." derken bu durumu kasteder. Rahip soyluların köle isyanıyla birlikte gerçekleştirdiği ikinci şey savaşçı soylulardan intikamlarını almalarıdır. Değerleri yeniden değerlendirilme yoluyla bir nevi bertaraf edilmiş soylular artık kölelere uygun değer sistemine sahiptirler (May 2011: 50-51). Dolayısıyla soylu efendi gücünü kaybetmiştir. Böylece başlangıçta politik olarak yenilgiye uğrayan rahiplerin intikamı tamamlanmış olur. Nietzsche'ye göre bu intikam, rahiplerin köle değerlerini yaratmalarının da nedenidir. Kölece değerler rahipler tarafından aristokrat soyluları "yozlaştırmak" amacıyla yaratılmıştır (Snelson 2023: 9).

### 3.4. Hıncın Yaratıcı Doğası

Rahipler ahlaktaki köle isyanıyla beraber değerleri tersine çevirdiğinden ve ardından kölece ahlak anlayışı varolmak için her zaman düşman bir ötekiye ihtiyaç duyduğundan bu düşmanın, savaşçı soyluların, sahip olduğu değerler kötülenerek "iyi" yeniden kurgulanmıştır. Nietzsche'nin Soykütüğü'ndeki temel iddialarından biri bu duruma hıncı duyusunun neden olduğudur (Nietzsche 2010: 51). Nietzsche için bu yeni değerler hıncı duyusunun zehirli gözleriyle başka bir anlama bürünü (Nietzsche 2010: 55).

Hınç, hoşnutsuzluktan kaynaklanan, nefretle karakterize edilen bir duygudur. Bu duygu kişinin hoşnutsuzluğunun algılanan nedeni üzerine misilleme yapma, intikam alma arzusunun içeren karmaşık bir zihinsel durumdur (Elgat 2017: 26). Hınç, olumsuz duyguları tetikleyerek bu duyguları ortaya çıkaran kişi veya fikri yadsır (Sağlam 2022: 5). Nietzsche'ye göre köle ahlakının nefret dolu ve kinci zihinsel durumunu ifade eder. Köle ahlakı, soylu efendinin sebep olduğu olumsuz duygular nedeniyle intikamı içselleştirir, tepki vermek yerine soylunun gücünü ifade eden tüm durumları inkâr eder (Sağlam 2022: 17).

Hınç duygusunun olumsuz, tepkisel oluşunun yanında bir diğer niteliği de yaratıcılıktır. Nitekim köle isyanının yeni değerler yaratması bu duyguyla başlamıştı. Bu değer yaratımı elbette soylu değerlerden farklı olacaktır. Soylular zafer edasıyla her şeye her şeye "evet" derken köle ahlakı kendisinden farklı olan her şeye daha başta "hayır" der. Köle ahlakının noktası öteki olduğundan -dolayısıyla ikincil niteliktedir.- nefretle başlamaktadır. Bu nedenle nefretle başlayan yaratıcılık kölece değerlere sebep olacaktır (Çiftçi 2016: 103).

Köle ahlakına sahip olanlar kendi güçsüzlüklerine rağmen iktidarı arzulamaktadır. Bu durum hınç yoluyla bir güç arayışına neden olur. Köleler soylu efendilerinden eylem yoluyla intikam alabilecek kadar güçlü değildir. Bu güçsüzlük intikamın eylemden değil derin düşüncelerden doğmasına neden olur (Elgat 2017: 2). Kölelerin efendilere zarar verme ve onlara her türlü avantajlarından mahrum edecek şekilde saldırma arzusunun içerir. Köle isyanı daha sonra bu temel hedefle ilişkili olarak, güçlülere zarar vermek için hesaplanmış bir girişim olarak düşünülebilir. Güçsüzlerin aşağı konumu, bu hedefi doğrudan, güçlülerin çıkarlarına zarar veren eylemlerle takip edememeleri anlamına gelir. Bu nedenle köleler, güçlü insanların konumunu ve avantajlarını baltalamanın açık olmayan bir yöntemi olarak yeni bir değerler tablosu oluşturur ve daha dolaylı bir stratejiye başvururlar. Hınç duygusunun ahlaktaki köle isyanının ardındaki başlıca psikolojik unsur olmasının nedeni de budur.

Hınçla dolu, ezilen, yok sayılan köle nihayetinde soylu efendiye başkaldırır. Başkaldırısıyla kölenin sahip olduğu hınç duygusu ahlakileşir. Güç istencinden yoksun, fiziksel olarak tepki veremeyen köleler hayali bir intikamın peşine düşer. Ruhban sınıfının icat ettiği bu hayali intikamla köleler soylu efendilerinin değerlerini altüst ederek yeni bir sıradüzeni belirler. Yeni sıradüzeninin doğumu Batı'nın bugünkü ahlaki değerlerinin yaratıcı kökenidir. Nietzsche'nin Ahlakın Soykütüğü adlı eserindeki tezi de budur. Sahip olduğumuzu düşündüğümüz yüce idealler özünde nefret dolu kinci bir zihinsel durumun, hıncın yaratıcı eserleridir (Elgat 2017: 86-87). Köle ahlakının isyanı başarılı olduğunda soyluya ve köleye dair nitelikler yeniden yorumlanır ve değerler tersine çevrilir: "Can yakmayan, kimseyi incitmeyen, kimseye saldırmayan, misillemede bulunmayan, Tanrı'ya bırakan, bizim gibi kendini gizleyen, şerrin uzağında, hayattan çok az şey isteyen, bizim gibi, sabırlı, alçakgönüllü ve adil kişi iyidir (Nietzsche 2010: 60)." Böylece köle ahlakı, kendi güçsüzlüğünü avantaja çevirir.

## 4. İNTİKAMIN ADALET TALEBİ OLARAK YENİDEN YORUMLANMASI

### 4.1. İntikam ve Adalet İlişkisi

Nietzsche, Soykütüğü'nde "Yeryüzünde ideallerin nasıl üretildiğinin gizine kim göz atmak ister (Nietzsche 2010: 60)?" sorusuyla köle ahlakının değerlerinin asıl görünümünü açıklar: Karşılık verilemeyen zayıflık "iyilik" ve "sabır", kaygılı alçaklık "alçakgönüllülük" olmuştur. Tüm bu yeniden üretilen değerler arasında Nietzsche'nin tanımlamasıyla köle ahlakının başyapıtı, en cesur, en ince, en dâhiyane, en sahte artistik manevrası; intikam ve nefretin karşılığı olan adalettir (Nietzsche 2010: 60-61). Adaletin neden başyapıt olduğu ahlaktaki köle isyanının hınç tarafından yönlendirilmesi ile anlaşılabilir. Başlangıçta köleler hınç duygusunun yarattığı motivasyonla intikam arzularını gerçekleştirmişlerdir. Bu yeniden değerlendirme süreci, hıncın adalet talebi olarak yorumlanmasıyla ikinci bir dönüşüm geçirmiştir. Bu dönüşüm hıncın en yüksek düzeydeki yaratıcı edimi olan adalet yorumuna sebep olur (Elgat 2017: 86-87).

Güç isteminden yoksun, gerçek tepkisi yadsınan köle ahlakı hayali bir intikamla kendisini avutur (Elgat 2017: 25). Bu intikam da adalet değerinin arkasına gizlenir. İntikamın adalet talebi olarak gizlenmesi, kendini kandırmayı sürdürerek köle isyanının tamamını psikolojik olarak mümkün kılan çok önemli bir faktördür. Köleler, hınç duygusuyla, nefret dolu bir zihinle, yönlendirildiklerinin farkında olsalardı intikamları tehdit altında olacaktı. Önemledikleri değerlere uygun yaşamaları nedeniyle ahlaki açıdan daha iyi oldukları inançları olmadığında efendilerden intikam almaları da güçleşecekti. Dolayısıyla köle ahlakının kendi gerçek motivasyonunun farkına varmasının önündeki engel hınç duygusunun adalet talebi olarak yeniden yorumlanmasıdır (Elgat 2017: 6-7).

Nietzsche, Thukydides'in Melian Diyaloguna atıfla adaletin kökenini, yaklaşık olarak eşit güçler arasındaki uzlaşma ve denge olarak yorumlar. Köle ve soylu arasındaki adalet açmazı, güç dengesizliğinde kök bulur. Köle, politik, ekonomik ve sosyal açıdan soylu efendisine kıyasla güçsüzdür ve bu nedenle adalet arayışını dile getirecek konuda değildir; adalet arayışı, aslında soylu efendiden çektiği sıkıntılarının intikamını alma arzusudur. Nietzsche'nin intikamı kökeni itibarıyla adaletin alanına dahil etmesinin sebebi de budur, intikam da bir çeşit mübadeledir (Nietzsche 2019: 85).

İntikam, rakibinden daha zayıf olan tarafından planlanabilir ve başarıyla gerçekleştirilebilir ancak intikam bir tür adalet değildir. Zira Nietzsche'nin adaletin gerçekleşmesi için başlangıçta aradığı güç dengesi mevcut değildir. İntikam, karşı tarafın gücünü azaltarak bir güç dengesi yaratabilir ancak adaleti gerçekleştirmez. Adaletin kökeni eşit güçler arasındaki dengedir ancak intikam bu dengenin olmadığı durumlarda söz konusu olur. İntikam ve adalet mübadele nitelikleri açısından benzer olsalar da Nietzsche hiçbir zaman adaletin intikamdan doğduğunu ifade etmez (Elgat 2017: 122). İntikam sayesinde soylu efendinin gücü zayıflatılmış ve sahte bir güç eşitliği yaratılmış olur. İntikam duygusundan beslenen yaratıcı hınç, intikamı adalet arzusunun arkasına gizler. İntikamın kökeni itibarıyla adaletin alanına girmesi ve "mübadele" niteliği konusundaki benzerlikleri de bu durumu mümkün kılar (Elgat 2017: 123). İntikam da adalet gibi karşılık vermeyi amaçlar. Her iki durum da bir çeşit alışveriştir. Kökenleri itibarıyla benzer olsalar da adalet ve intikam eş değildir.

#### 4.2. Eşitliğin Yarattığı Sahte “Adalet”

Rahipler bu isyanla beraber soylu değerleri tersine çevirmişti. Artık “kötü” kişi köle ahlaki açısından “kötü” olarak kabul edilendir. “Kötü” soylu, köle ahlakının taleplerini yerine getiremediğinden hak ettiği cezayı alacaktır. Nietzsche’ye göre “kılık değiştirmiş intikamcı yargıçlar var; sürekli ‘adalet’ sözünü zehirli bir balgam gibi taşıyorlar ağızlarında, hep kapalı dudakları, hep küsmeyip de iyi ruhların yolunda yürüyen herkese tükürmeye hazırlar (Nietzsche 2010: 143).” Kölelerin söylemlerindeki adalet, özünde intikam arzusudur. Burada, kölelerin intikamı adalet olarak kavramaya başlamalarını mümkün kılan şey intikam ve adaletin “mübadele” yönündeki benzerliğidir. “Mübadele” niteliği kölelerin kendilerini intikam isteyen olarak kavramaktan adalet arzulayan olarak kavramaya kolayca geçiş yapmalarını sağlar. Oysa eski adalet anlayışına göre, Thukydides’in işaret ettiği, iki taraf arasında adalet durumu elde edilmeden önce karşılık beklemeye çalışmak adalet değil intikamdır. Dolayısıyla ilk adaletin ortaya çıkma koşulu, güç dengesi, ihlal edilmiştir. Burada kölelerin yaptığı adaletin kendisine duyulan arzuyu yeniden yorumlayarak yeni bir adalet anlayışı benimsemektir. Bu yeni adalet, ahlaki adalet, rahipler tarafından formüle edilmiştir.

Rahiplerin köle isyanıyla birlikte yaptığı taraflar arasında güç eşitliği olmayan durumlarda -böyle bir durumda eski adalet anlayışına göre adalet talebi mümkün değildir.-adalet talep edilebilen yeni bir alana sebep oldu. Köle isyanının nihai başarısıyla adalet kavramı değişime uğradı. Köle isyanından önceki eski adaletin gerektirdiği koşullar artık yoktur. Adalet artık güç eşitliği gerektirmeyen ahlaki bir taleptir. Bu sayede köle isyanı, mevcut güç ilişkilerinden bağımsız bir adalet anlayışı inşa etti. Modern adalet anlayışının ortaya çıkmasını sağladı. Ahlakta köle isyanında yaratılan adalet, herkese eşit şekilde uygulanan evrensel ahlaki değerlerin var olduğu “ahlaki adalet”tir (Elgat 2017: 14). Bu adalet türü yeni değerlerle ortaya çıkar.

İntikam, hıncın insanı tarafından adalet talebi olarak yorumlanırken eşitlik kavramıyla bu durum evrensel bir nitelik kazanmıştır. Burada bahsi geçen “eşitlik” her insanın, diğer tüm insanlarla eşit muamele görmek konusunda hakka sahip olduğunu ve buna karşılık tüm insanlara eşit muamele gösterme borcu altında olduğunu ifade eder. Dolayısıyla bu kabul, ahlaki olarak neyin doğru olduğu konusunda ayırıcı bir işlev görür. Soylulara göre her bakımından güçsüz olan köleler, bu güçsüzlüklerini somut değerlerle kapatamadıkları için eşitliği Tanrı önünde eşitlik olarak yorumlamıştır. Bu sayede artık bütün insanlar ahlaki olarak eşittir. Köle ahlaki günün birinde zaferini kutlayacağını ilan ederken bu durumun soylu efendilere duydukları hıncın karşılığı olduğunu görmez, söz de kazandıkları güç adil Tanrının zaferi olarak yorumlanır (Nietzsche 2010: 62). Bu sayede adaletin evrenselliği Tanrı kavramıyla temellendirilir. Hristiyan ahlakı, “Tanrı önünde eşitlik” kavramıyla birlikte “mesafe pathosu”nu yok eder ve bunu yaşamı değersizleştirerek yapar.

Nietzsche, İyinin ve Kötünün Ötesinde adlı eserinin “Nedir Soyluluk?” bölümünde eşitliğe yönelik itirazlarını sunar (Nietzsche 2018: 189). Onun itirazları iki farklı toplum türünü tanımlamayı gerektirir: aristokratik toplumlar ve aristokratik olmayan toplumlar. Nietzsche’ye göre aristokratik toplumlar “uzun bir sıralanma düzeni merdivenine, insanlar arasındaki değer ayrımlarına şu ya da bu anlamda köleliğin gerekliliğine inanır (Nietzsche 2018: 189).” Dolayısıyla bir toplumda değerler sistemi rütbe



sıralarını koruyorsa yani insanlar arasında doğal bir hiyerarşi varsa aristokratiktir. Aristokratik olmayan toplumlarda değer sistemleri eşitlikçi değer sistemleridir: Bu toplumlarda insanlar herhangi bir rütbe sırasının olmadığına, tüm insanların eşit olduğuna inanırlar. Nietzsche'nin aristokratik toplum anlayışında, rütbe sıralamasında daha düşük olanlar önemli görülmezler. Ona göre yüksek rütbede gördüğü soylu kastlar, “daha tamamlanmış insanlardı (Nietzsche 2018: 190).” Nietzsche'nin argümanı, aristokratik değer sistemlerinin hakim olduğu toplumların, toplumun gelişmesi için gerekli olduğudur çünkü “insan” tipinin yükselişi şimdye kadar hep aristokratik bir toplumun eseri olmuştur ve her zaman da öyle olacaktır.

Aristokratik olmayan toplumlarda insanlar karşılıklı zarar vermekten, şiddetten, sömürüden kaçınmak, kendi istemesini bir başkasıyla eşitlemek ister (Nietzsche 2018: 190). Nietzsche bu durumu yaşamı yadsıyan bir isteme, çökme ilkesi olarak yorumlar (Nietzsche 2018: 191). Dolayısıyla “ahlaki olarak eşitlik” insanın gelişimini engeller. Bunun bir örneği de Hristiyanlıkla başlar. Hristiyanlığın eşitlik anlayışı insanları “sürü hayvanına” çevirir (Young 2010: 629). En nihayetinde Hristiyanlık da kendi kendini yıkıma uğratar. Nietzsche'nin tabiriyle Tanrı ölür (Nietzsche 2003a: 174). Böylelikle yaşamın anlamının atfedildiği meta anlatıların hiçbir geçerliliği kalmaz. Binlerce yıldır insanlar yaşamın anlamını dini, metafizik, ahlaki söylemlerde arayarak bir güçsüzlük sergilemişlerdir. İnsan bir nevi yaşama karşı yabancılaşmıştır. Nietzsche'nin ifadesiyle bu bir dekadans, yani yozlaşma belirtisidir. Bu yozlaşma sırasında Batı metafiziğinin sürekliliği içerisinde Hristiyan köle ahlaki form değiştirir ve modern ideolojilere dönüşür.

Modernite, modern dönemin özelliklerini tanımlayan ve geleneksel toplum yapısının yerine geçen bir süreçtir. Genel olarak 16. yüzyıldan itibaren Batı Avrupa'da başlayan ve sanayi devrimi, şehirleşme, rasyonelleşme, sekülerleşme, bilim ve teknolojiye olan inancın artması gibi unsurları kapsar. Modern ideolojiler de bu dönüşümün bir sonucudur ve modernite ile ilişkili olan toplumsal, ekonomik ve politik düşünce sistemlerini ifade ederler (Berman 2013: 28-30). Nietzsche'ye göre modern ideolojiler, Hristiyan köle ahlakının sekülerize olmuş bir biçimidir. Tanrı'nın gölgesi, ‘modern fikirler’, ‘18. yüzyıl düşüncesi’ ve ‘Fransız Düşüncesi’ olarak varlığını sürdürür (Nietzsche 2018: 179). Avrupa'da demokratikleşmeyle beraber “kitleler yüzyılı” başlar. Bu kitleler anonim, kişilsiz ve tekbiçimdir (Goyard-Fabre 2001: 155). Güç istenci yok edilmiştir. Nietzsche'nin “Aşırı uçlar arasındaki enerji, açıklık günümüzde gitgide küçülüyor — aşırı uçlar da sonunda birbirlerine benzeyerek ortadan kalkıyor (Nietzsche 2010: 86)” şeklinde tabir ettiği durum yaşanmaktadır.

Güç iradelerinin çoğulluğunda bir fikir birliğine varmak yalnızca olanaksız değil, aynı zamanda tehlikelidir, çünkü kitleler arasında fikir birliği aramak yozlaşmaya ve insanlığın gerilemesine yol açar. Nietzsche'ye göre Avrupa insanının küçültülüp birbirine eşit hale getirilmesi büyük bir tehlikedir çünkü bu eşitlikçi anlayışa sahip bireylerde hiçbir şey daha büyük olmak istemez, bunun yerine sadece daha aşağı, daha ince, daha safdil, daha kurnaz, daha sıradan, daha rahat, daha Hristiyan olmak ister (Nietzsche 2010: 58).

Nietzsche modern ideolojilerin insanı eşit hale getirmesine karşı dört temel argüman sunar (Miyasaki 2016: 2): (1) Eşitlik, insanların birbirine benzemesini teşvik



eder. (2) Maddi eşitsizlikler, manevi eşitsizliklerin temelini oluşturur. Nietzsche'ye göre, mesafe pathosu, insan türünün ilerlemesi için gereklidir; bu nedenle eşitlik, insanın kendini geliştirme arzusunu zayıflatır (Nietzsche 2018: 189). Dolayısıyla eşitlik insanın kendini geliştirme arzusunu zayıflatır. (3) Eşitlik, aristokratik koşullara karşı çıkararak, insan gelişimi için gerekli olan ortamları ortadan kaldırır. (4) Eşitlik, aslında kaynakların en yetenekli bireylere eşitsiz bir şekilde dağıtılmasına yol açar. Nihayetinde “Kastlar düzeni, düzeyler düzeni, yalnızca yaşamın kendi en üst yarasını formüle eder; ... daha yüksek ve en yüksek tiplerin olanaklı kılınması için zorunludur, —hak eşitsizliğidir, genel olarak hakların var olmasının ilk koşulu (Nietzsche 1986: 58).”

Nietzsche'nin eşitlik karşıtlığı, yüksek tiplerin geliştirilmesine -ne var ki insanlığın geri kalanının pahasına- yönelik ahlaki yaşam öngörüsünün bir parçasıdır (Miyasaki 2016: 3). Ona göre, eşitsizlik, bu yüksek tiplerin gelişmesi için bir ön koşuldur. Bu nedenle Nietzsche, “denge”nin tüm hakların ve dolayısıyla adaletin ön koşulu olduğunu vurgulamıştır (Nietzsche 2010: 31). Nietzsche'ye göre modern adalet anlayışı ve onun eşitlikçi değerleri adaletin gerçek anlamıyla örtüşmez ve insan türünün potansiyelini baskılar.

## SONUÇ

Nietzsche'nin adalet anlayışı, geleneksel hukuk normları ve toplumsal düzenin sınırlarını aşarak, insan doğası, güç ilişkileri ve ahlaki değerlerin kökeni üzerine derin bir sorgulama içerir. Ona göre adalet, evrensel bir doğru ya da yanlış kategorisinde ele alınmaktan çok, güç iradesi ve bireylerin kendi değer sistemlerini yaratma süreciyle bağlantılıdır. Nietzsche, adaletin, zayıfların güçlüler üzerinde baskı kurma aracı olabileceği gibi, toplumsal düzeni koruma söylemiyle de bir kontrol mekanizması olarak kullanılabileceğini öne sürer.

Makale boyunca Nietzsche'nin Thukydides'i fark etmekle övdüğü “gerçek” adalet ve modern adalet anlayışını temellendirdiği köle ahlaki tezi irdelenmiştir. Kölelerin söylemlerindeki adalet, aslında intikam arzusunun bir yansımasıdır. Onların, intikamı adalet olarak algılamalarını sağlayan ise intikam ile adaletin “mübadele” özelliğindeki benzerliktir. Bu nitelik, kölelerin kendilerini intikam peşinde koşan kişilerden adalet arayan kişiler olarak görmeye geçiş yapmalarını kolaylaştırır. Ancak, eski adalet anlayışında, Thukydides'in belirttiği gibi, iki taraf arasında güç dengesi olmayan durumlarda talep edilen adalet değil, intikamdır. Bu nedenle bugün “gerçek” adaletin ortaya çıkışındaki temel koşul olan güç dengesi bozulmuştur. Kölelerin yaptığı ise soylu efendilerine duydukları intikam arzusunu yeniden yorumlayarak adaleti çarpıttır.

Bu makale Nietzsche'nin düşüncelerinin modern adalet anlayışını sorgulamak için dikkate değer olduğunu göstermektedir. Onun çağrısı, insanı, değerleri sürekli olarak sorgulamaya ve yeniden değerlendirmeye teşvik eder. Modern adaletin kökeninde toplumdaki güçsüzlerin (köle ahlakına sahip olanların), soylulara karşı duyduğu öfke vardır. Bu öfke adalet talep etmeye -ki bu adalet özünde intikamdır.- ilişkin arzuyu besler. Oysa köleler soylu efendilerinden her bakımdan güçsüz olduklarından adalet talep edebilecek konumda değillerdir. Kölelerin intikam arzularının adalet değeri

olarak yorumlanamayışının sebebi de budur. Köle ahlakı, efendilerin güç isteminden kaynaklanan uygulamalarından ilham alarak bu uygulamalar için yeni amaç ve anlamlar icat etmiştir. Adalet kurumu intikam arzusu olarak özünde zayıfların iradesidir. Nietzsche için bu gerçek bir adalet değildir ve insanın potansiyelini engeller. Onun adalet eleştirisi, insanın içsel gücünü ortaya çıkarmayı hedefler. Bu sayede modern toplum köle ahlakından kurtulacak ve kendi gerçek değerlerini bulacaktır.

### Kaynakça

- BERKOWITZ, Peter, (2003), *Nietzsche: Bir Ahlak Karşıtının Etiği*, 1. Baskı, Ayrıntı Yayınları.
- BERMAN, Marshall, (2013). *Katı Olan Her Şey Buharlaşıyor*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- BRAVO, Hamdi, (2008), *Ceza İnsanlaştırır mı?: Hegel'in ve Nietzsche'nin Yanıtı*, IV. HFSA Sempozyumu, HFSA Dergisi, 19:163-168.
- CEVİZCİ, Ahmet, (1999), *Felsefe Sözlüğü*, 3. Baskı, Paradigma Yayınları.
- ÇİFTÇİ, Erdem, (2016). *Nietzsche'nin Hınç Çözümlemesi ve Hümanist Psikoterapi*, Beytulhikme An International Journal of Philosophy, 1: 9-113.
- DANTO, Arthur, (2002), *Nietzsche, Hayatı, Eserleri ve Felsefesi*, Paradigma Yayınları.
- ELGAT, Guy, (2016), *Is Punishment Morally Justified? Developing Nietzsche's Critique of Compatibilism in The Wanderer and His Shadow*, Journal of the American Philosophical Association, 3: 420-436.
- ELGAT, Guy, (2017), *Nietzsche's Psychology of Ressentiment: Revenge and Justice in On the Genealogy of Morals*, Routledge.
- GOYARD, Simone, (2005), *Nietzsche: Modern Devletin Eleştirisi*, Cogito, 25.
- HİMMELMANN, Beatrix, (2017), *Nietzsche's Ethics of Power and the Ideas of Right, Justice, and Dignity*, The Journal of Nietzsche Studies, 2:171-189.
- KARATEKELİ, Emre, (2016), *Ahlakın Soykütüğü'nde Hınç Duygusu*, Doğu Batı Dergisi, 77: 181- 192.
- KOÇAK, Serdar, (2023), *Nietzsche'nin Hukuk Anlayışı Üzerine Bir İnceleme*, Akdeniz Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 1: 359-378.
- KÜÇÜKALP, Derda, (2007), *Nietzsche'nin Demokrasi Düşüncesi Bakımından Önem*, Felsefe Dünyası, 17: 230-246.
- MAY,Simon, (2011), *Nietzsche's On the Genealogy of Morality: A Critical Guide*, Cambridge University Press.
- FRİEDRİCH, Nietzsche, (1964), *Böyle Buyurdu Zerdüşt*, İstanbul: Bilgi Yayınları.
- FRİEDRİCH, Nietzsche, (1966), *Gezgin ve Gölgesi*, 1. Baskı, Oluş Yayınları.
- FRİEDRİCH, Nietzsche, (1986), *Deccal*, 1. Baskı, Hil Yayın.
- FRİEDRİCH, Nietzsche, (2002), *Güç İstenci*, 2. Baskı, Birey Yayıncılık.
- FRİEDRİCH, Nietzsche, (2003a), *Şen Bilim*, 2. Baskı, Asa Kitabevi.
- FRİEDRİCH, Nietzsche, (2003b), *Ecce Homo*, 2. Baskı, İthaki Yayınları.
- FRİEDRİCH, Nietzsche, (2010), *Putların Alacakaranlığı*, 1. Baskı, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

- FRİEDRİCH, Nietzsche, (2018), *İyinin ve Kötünün Ötesinde*, İstanbul, 9. Baskı, Say Yayınları.
- FRİEDRİCH, Nietzsche, (2019), *İnsanca Pek İnsanca* (Cilt 1), 7. Baskı, İstanbul: Say Yayınları.
- FRİEDRİCH, Nietzsche, *Ahlakın Soykütüğü Üstüne*, 10. Baskı, İstanbul: Say Yayınları.
- MİYASAKİ, Donovan, (2016), *The Equivocal Use of Power in Nietzsche's Failed Anti-Egalitarianism*, 1: 1-32.
- ÖZGÜÇ, Orhan, (2012), *Homeros ve Hesiodos'da Adalet Kavramının Kökenleri ve Platon'a Yansımaları*, FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi, 13: 11-38.
- QUELOZ, Matthieu, (2017), *Nietzsche's Pragmatic Genealogy of Justice*, British Journal for the History of Philosophy, IV, 25: 727-749.
- SAĞLAM, Rabia, (2022), *Hınç Adaleti ve Affetme*, 1. Baskı, On İki Levha Yayınları.
- SEDWICK, Peter, (2013), *Nietzsche's Justice: Naturalism in Search of an Ethics*, McGill-Queen's University Press.
- SNELSON, Avery, (2023), *Nietzsche's Critique of Guilt*, Inquiry.
- TANNER, Michael, (2007), *Düşüncenin Ustaları: Nietzsche*, 1. Baskı, Altın Kitaplar.
- THUCYDİDES, (2009), *History of the Peloponnesian War*, Oxford University Press.
- YOUNG, Julian, (2010), *Nietzsche: Bir Filozofun ve Felsefesinin Biyografisi*, 5. Baskı, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- ZUMBRUNNEN, John, (2002), *Courage in the Face of Reality: Nietzsche's Admirati-on for Thucydides*, Polity, Palgrave Macmillan Journals, 2: 237-263.

## Extended Abstract

Nietzsche's criticism of justice is directly related to moral philosophy. The two dominant moral conceptions, noble and slave morality, are important in understanding how justice is transformed. Nietzsche's critique of justice aims to question idealized moral values. The slaves, lacking the will to power and physically unable to react, overturned the values of their noble masters with their revenge and determined a new order of order. The new order is the values of the West today. The lofty ideals we think we possess are, in essence, the creative works of resentment. The most important of these artifacts is justice, the masterpiece of slave morality, as Nietzsche defined it. The justice created by slave morality is made of revenge and hatred. For Nietzsche, justice is far from revenge. For him, justice is based on the balance of power and interest. This is the "true" justice he praises Thucydides for seeing.

Throughout the article, the slave morality thesis, on which Nietzsche praises Thucydides for noticing and on which he bases his modern understanding of justice, is examined. The justice in the slaves' discourses is actually a reflection of their desire for revenge. What enables them to perceive revenge as justice is the similarity between revenge and the "exchange" feature of justice. This feature facilitates the slaves' transition from seeing themselves as people seeking revenge to people seeking justice. However, in the old understanding of justice, as Thucydides stated, in situations where there is no balance of power between the two parties, what is demanded is not justice but revenge. Therefore, today, the balance of power, which is the basic condition for the emergence of "real" justice, has been disrupted. What the slaves do is to distort justice by reinterpreting the desire for revenge against their noble masters.

This article shows that Nietzsche's thoughts are noteworthy for questioning the modern understanding of justice. His call encourages people to constantly question and re-evaluate values. At the root of modern justice lies the anger of the weak in society (those with slave morality) towards the nobles. This anger feeds the desire to demand justice, which is essentially revenge. However, since slaves are weak in every way from their noble masters, they are not in a position to demand justice. This is also the reason why the desire for revenge of slaves cannot be interpreted as a value of justice. Slave morality has invented new purposes and meanings for these practices, inspired by the practices of the masters that stem from their will to power. The institution of justice, as a desire for revenge, is essentially the will of the weak. For Nietzsche, this is not true justice and hinders the potential of man. His criticism of justice aims to reveal the inner power of man. In this way, modern society will be freed from slave morality and will find its own true values.

### Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

### Çatışma Beyanı

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

### Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

### Ethics Committee Permission

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

### Deconfliction Statement

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

### Support and Thanks

Support was not received from any institution or organization in the study.

## 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerde Geçen Eş ve Zıt Anımlı Kelimelerin Görünümü ve Bağlam İçerisinde İncelenmesi

### Examination Of Synonyms and Antonyms In The Context In The Texts Of 5th Grade Turkish Course Books

Keriman BAKKAL\*  
Mehmet KARA\*\*

#### Öz

Türk dili anlam derinlikleri olan ve sözcüklüğü açısından çok üretken ve zengin bir dildir. Dildeki zenginliklerden biri olan eş anlamlı sözcükler, bazı tartışmalara konu olmasına rağmen dilin önemli bir unsuru ve yapısı konumundadır. Anlambilim ve eğitim sistemi içerisinde genellikle zıt anlamlı sözcükler ile birlikte incelendiği için eş anlamlı sözcükler, zıt anlamlı sözcükler ile birlikte anılmaktadırlar. Bu çalışmada, ana dili öğretiminde yaygın olarak kullanılan materyaller arasında yer alan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde geçen eş ve zıt anlamlı sözcükleri anlamsal açıdan, TDK Dijital Sözlük yardımı ile sözcüklerin cümle içerisinde bağlamsal nitelikleri, kelimele- rin kullanım çeşitliliği ve sıklıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra yapı olarak eş anlamlı olan sözcükler anlam olarak zıt anlamlı sözcükleri de karşılayabil- mektedir, eş ve zıt anlamlı sözcüklerin cümle içerisindeki kullanımlarında, anlamsal olarak birbirlerini karşılamayan örnekler de tespit edilmiştir. Diğer taraftan tespit edi- len örneklerin kısıtlılığı öğrencilerin dil becerilerinin gelişimlerini yeterince destekle- meyeceği düşünülmektedir. Sekiz tema içerisinde bulunan otuz iki okuma metninde, eş ve zıt anlamlı sözcüklerin hem temalar arasındaki dağılımları orantısız hem de bu kelimelerin temalara göre artarak gitmediği görülmektedir. Öğrencilerin öğrenimle- rini doğru ve düzenli gerçekleştirebilmeleri açısından ders kitaplarının Türkçe Dersi

\* hk.bakkall@gmail.com, ORCID: 0009-0006-3547-550X, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi

\*\* mehmeta@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4691-5460, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi

Öğretim Programı içerisindeki eş ve zıt anlamlı sözcüklerle ilgili kazanımları karşılaması, desteklemesi beklenmektedir. Öğrencilerin sözcük bilgisi ve kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmesi açısından eş ve zıt anlamlı sözcükler oldukça önemlidir.

**Anahtar Kelimeler:** Anlambilim, Türkçe ders kitabı, zıt anlam, eş anlam.

### **Abstract**

Turkish language is a language that has depth of meaning and is very productive and rich in terms of vocabulary. Synonyms, one of the riches of the language, are an important element and structure of the language, although they are the subject of some debates. Since they are generally examined together with antonyms in the semantics and education system, synonyms are mentioned together with antonyms. In this study, the semantic aspects of synonyms and antonyms in the texts of the 5th grade Turkish textbook, which is among the materials widely used in teaching the mother tongue, were tried to be determined with the help of TDK Digital Dictionary, the contextual qualities of the words in the sentence, the diversity of usage of the words and their frequency. In addition, words that are synonymous in structure can also correspond to words with antonyms in meaning. Examples of synonyms and antonyms in sentences that do not correspond to each other have also been identified. On the other hand, it is thought that the limitations of the examples identified will not sufficiently support the development of students' language skills. In the thirty-two reading texts within eight themes, it is seen that the distribution of synonyms and antonyms among the themes is disproportionate and that these words do not increase according to the themes. In order for students to carry out their education correctly and regularly, textbooks are expected to meet and support the achievements regarding synonyms and antonyms in the Turkish Curriculum. Synonyms and antonyms are very important for students to develop their vocabulary and self-expression skills.

**Keywords:** Semantics, Turkish textbook, antonym, synonym.



## 1. Giriş

Dil, insanların birbirlerini anlamalarını (düşüncelerini, fikirlerini birbirlerine anlattıklarını) veya bir şeyleri anlamlandırmalarını sağlayan araçtır. İnsanlar dili ne kadar anlayabilirlerse kendilerini de o kadar anlatabilirler. Çünkü Wittgenstein'in de dediği gibi, "dilimizin sınırları dünyamızın sınırlarıdır" (Güzel 2010: 20). "Türk Dili tarihi boyunca, çok sayıda yeni kelime teşkil edilmiş veya alınmıştır, kimi zaman ise pek çok kelime kullanım dışı kalmıştır" (Günay 2015). Bu durum Ergin'in yapmış olduğu dil tanımını da destekler niteliktedir:

Ergin; dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir şeklinde dil kavramını tanımlamaktadır (Ergin 2009: 3).

Canlı bir varlık olan dil, her zaman diğer diller ile iletişimde ve paylaşımda olduğunu, bu tanıma bakarak da tespit etmekteyiz. Doğan Aksan, "Türkçenin Sözvarlığı" adlı eserinde Türkçenin zenginliğini ortaya koyan eş anlamlıları ikiye ayırmaktadır. İlk kısmı Türkçe kökenli eş anlamlı sözcükler olarak belirten Aksan, "darılmak-küsmek- gücnmek-kırılmak-incinmek-alınmak; bıkmak-bezmek-usanmak, utanmak-sıklmak, dilemek-istemek, çevirmek-döndürmek gibi, aralarında ince ayrımlar olan, her birinin ayrı kullanım alanları, yerleri bulunan eş anlamlılar" (Aksan 2021: 75) diyerek örneklendirmektedir. "İkinci kısım olarak yabancı dillerden gelme öğelerle birlikte eş anlamlı sözcükler oluşturan değer-kıymet, deprem-yer sarsıntısı-zelzele, boyunbağı- kravat, baş-kafa, aka-beyaz, doğru-dürüst gibi" örneklerle açıklamaktadır (Aksan 2021: 75). Bu açıklamadan yola çıkarak dilimize sonradan giren sözcüklerle olan eş anlamlı ikilileri kendi içlerinde de eş anlamlı olarak kabul etmekteyiz. Aktif olarak dil içine yerleşmiş bulunan sözcükler dilin canlı bir varlık olduğunu destekleyen, o dili zengin bir yapı hâline getiren önemli unsurlardır.

Eş anlam, sözler arasında anlam birliği olması durumu (TDK Dijital Sözlük). Bu tanım hâlâ tartışılmaktadır. Aksan, "Dünyanın her dilinde eş anlamlı olarak adlandırılan öğeler bulunmakta, ancak bunlar birbirinin eşi olmayıp yalnızca yakın anlama gelen sözcük" diyerek açıklamaktadır (Aksan 2021: 75). TDK Sözlük İnternet Veri Tabanı ve Aksan'ın eş anlamlı sözcükler ile ilgili yapmış bulunduğu tanımların arasında bulunan anlamlı farklılık eş anlamlı sözcüklerin tanımları ile ilgili tartışmaların örneklerindedir.

Emel Huber, "Dil Bilimine Giriş" adlı eserinde aynı anlamı taşıyan kelimelerin oluşumu hakkında bulunan Frege'nin tezini savunur:

"Anlam konusunda yapılan bir başka ayırım da Frege'nin 1892'ye dayanan Sinn-Bedeutung ayırımıdır. Bu ayırım, sözcüğün iki ayrı şeyi canlandırdığını ileri sürer; birincisi özellikler kümesi, ikincisi sözcüğün bağlandığı dil dışı nesne. Örneğin Türkçede günebakan ve ayçiçeği diye iki ayrı sözcük vardır. Bunların ikisi de aynı bitkiyi, yani aynı dildışı nesneyi gösterir, oysa birisi 'gündüz ve güneş', ötekiyse 'akşam' özellikler kümesini dile getirir." (Huber 2008: 147)

Çoğunlukla Türk dilbilimciler bu örneğe uygun açıklamalar ile eş anlamlı sözcüklerin varlığına karşı çıkmaktadırlar. Dilbilimde genellikle benimsenen bir yargı,

hiçbir dilde, başlangıçta, bir kavramı yansıtmak için birden çok göstergenin kullanılmayacağı biçimindedir. “Bir başka deyişle aynı dilde iki ayrı gösterge bütünüyle aynı anlama gelemmez” (Aksan 2009) diyerek Doğan Aksan da eş anlamlı sözcüklerin oluşumunu reddetmektedir. Doğan Aksan, “hiçbir dilde bir sözcüğün tam karşılığının alınabilecek başka bir sözcüğün bulunmadığını” iddia etmektedir (Aksan 2020). “Bugün Türkçedeki göndermek ve yollamak ya da bezmek, bıkmak, usanmak örneklerinde olduğu gibi, tam aynı anlamda olduğu varsayılabilir öğeler de aslında ayrı köklerden gelen, değişik gelişmeler sonucunda anlamca birbirine yaklaşmış sözcüklerdir” (Aksan 2009). Ayrıca Aksan bu konuyu “eş anlamlılık sorunu” olarak adlandırmaktadır. “Bir dil içinde yerli kökenli eş anlamlıların bolluğu dilin anlatım gücünü artırmaktadır” (Aksan 2009). Zeynep Korkmaz (1992) ise eş anlamlı kelimelerin nadir de olsa tam karşılıklı olarak bulunacaklarını savunur.

Mustafa Sarı (2011), yabancı dilden gelmiş ve aktif kullanılan sözcüklerin aynı anlamı bulunan Türkçe kelimeler yerine kullanılmasının bu kelimeleri eş anlamlı sözcük yapmayacağını dile getirmektedir. İngilizce kaynaklarda benzer anlamlı kelimelerin eş anlamlı olarak adlandırılıp aynı başlık altında toplanmasının eş anlamlı sözcük yapısının Türk dilinde de kullanılmasına neden olduğu iddia edilmektedir fakat Türk dili tarih boyunca çeşitli dillerle iç içe olmuştur. Bu durum Türk dilini de diğer dillerle gerek sözcük almak gerek sözcük vermek açısından bir alışverişe sokmuştur. “Kalp” sözcüğü Türkçedir, “yürek” sözcüğü Arapçadır. Bu iki sözcük eş anlamlı yapıdadır fakat birbirlerinin yerini tutmamaktadırlar. Oldukça tartışmalı bir kavram olan eş anlamlı sözcüklerin sözlüksel açıdan birbirlerini karşılarsalar bile tam manasıyla birbirlerinin yerine konamayacakları yukarıda verilen açıklamalar ışığında ulaşılan bir sonuçtur.

Ahmet Muhtar Ömer'e göre ise eş anlamlı sözcükler bazı durumlarda kullanılmaktadır. “Bunlardan biri, küçük sözlüklerde ve okul sözlüklerindedir” (Uysal 2018: 87). Bu açıklama her ne kadar tartışmalı bir konu olsa bile eş anlamlılık kavramının reddedilemeyeceğini göstermektedir. Eş anlamlılık dilin sahip olduğu bir zenginliktir. Dilin anlatma gücünü arttırmaktadır. “Yürek” sözcüğü kullanıldığında akla “kalp ve gönül” sözcüklerinin gelmesi bu sözcüklerle kurulan farklı kalıplaşmış sözcükler türemesine ya da birbirleriyle ilişkili bir şekilde bağlanmalarına sebep olmaktadır. Bu durum anlatım dilini zenginleştirmektedir. Örneğin, gönül kırıklığı ve kalp kırıklığı aynı bağlam ve anlam içerisinde kullanılabilir ve aynı durumu anlatmaktadır. Fakat yürek kırıklığı bu tamlama içerisinde kalıplaşmış bir ifade olarak dil içerisinde kullanılmamaktadır. Diğer bir örnek ise “kalp burkulması ve yürek burkulmasıdır”. Bu örnek içerisinde “gönül” kalıplaşmış bir ifade almamaktadır. Fakat TDK Sözlük Veri Tabanı içerisinde bu üç sözcüğün birbirlerinin anlamını karşılar şekilde bulunduğu tespit edilmektedir.

Türkçe öğretimi içerisinde eş ve zıt anlamlılık öğretimi genel olarak birlikte öğretildiği düşünülmeye rağmen 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında zıt anlamlılık öğretiminin kazanım olarak daha erken yer almaya başladığı tespit edilmektedir (MEB 2019). Bunun yanı sıra zıtlık kavramlarının öğretimi Okul Öncesi Öğretim Programında (2013) da yer almaktadır. Bu programlar arasındaki zıt anlamlılık birbirinde hem farklıdır hem de birbirlerine bağlıdır.

“Okul öncesinde öğrencinin zıtlık kavramını görerek kendi algıları içerisinde bir zemine oturtması üzerinedir. Sarmal eğitim sistemi içerisinde öğrencinin algısal olarak zıt anlamlılık kavramını öğrenmesi, ilerleyen kademelerde anlamsal ve dilin yetkin kullanımı açısından öğrencilere kolaylık sağlamaktadır. Zıt anlamlılık ifadesi, karşımıza karşıt anlamlılık olarak da çıkar.” (MEB 2013)

Örneğin Berke Vardar’ın “Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü” adlı eserinde karşıt anlam ve karşıt anlamlılık tanımları bulunurken zıt anlam şeklinde bir kullanım bulunmamaktadır. Vardar, “anlam bakımından birbirinin karşıtı olan sözcüklerin özelliği. Karşıt anlamlılık, sözlüğün anlamsal yapısını kuran başlıca olgulardandır” şeklinde karşıt anlamlılığı açıklamaktadır (Vardar 2002). Aksan ise zıt anlamlılık kavramını “Anlambilim” adlı kitabında “ters anlamlılık” kavramı içerisinde açıklamaktadır (Aksan 2006). Lyons ise anlam karşıtlığı şeklinde tanımlamaktadır (Lyons 1983). Bu çalışma içerisinde kavram zıt anlam şeklinde kullanılmıştır. TDK Dijital Sözlük, zıt anlamlılığı karşıt anlamlılık olarak tanımlamaktadır (TDK Dijital Sözlük). Zıt anlamlı sözcüklerin varlığı konusunda bir fikir birliği bulunmaktadır. Genel olarak zıt anlamlı sözcüklerin varlığı kabul edilmektedir. Bunun birincil sebebi herkes için kabul edilen standartlarda olmasıdır. Sözcük içerisinde bulunan anlamın karşıt, ters ve zıt durumu belirtilmelidir. Örneğin: Bizim arabamız sizin arabanızdan daha büyüktür. Tümcesinde bulunan büyük sözcüğü anlamsal olarak; benzerlerinden daha fazla olan (somut nesne); resim, makro, küçük karşıtı (TDK Dijital Sözlük) şeklinde tanımlanmaktadır. Tanım içerisinde sözcüğün zıt anlamlısı onu nitelemektedir. “Lyons gözle görülebilir veya ölçülebilir zıt anlamlılık kavramlarının yanında “bütünleyici” şeklinde açıklanan zıt anlamlı sözcüklerin de bulunduğunu açıklamaktadır. Bunlar örneğin: evli/bekar, dişil/eril, kadın/erkek gibi kavramsal zıtlıklardır” (Lyons 1983).

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı içerisinde sözcük öğretimi ve anlamsal farkındalık büyük bir önem taşımaktadır. Öğrencilerden, Türkçe Dersi Öğretim Programı içerisinde zıt anlamlı kelime öğrenimini 1. sınıf kademesinden itibaren kazanması beklenmektedir:

“T.O.1.3.11. Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.”

Bunun yanında öğrencilerin eş ve zıt anlamlı sözcüklerin birlikte öğrenimi ise 2. sınıf kademesinden itibaren kazanması gereken kazanımlar olarak birlikte yer almaktadır:

“T.O.2.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.”

T.O.2.3.9. Kelimelerin eş anlamlılarını tahmin eder.” “T.K.2.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.”

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ortaokulların ilk kademesi olan 5.sınıf kademesi için hazırlanmış olduğu kazanımlar içerisinde anlam üzerinde yoğun bir şekilde durmaktadır.

“T.K.5.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.”

“T.O.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.”

T.K.5.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.”

“T.Y.5.4.12. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır” (MEB 2019).

Yukarıda bulunan kazanımlardan hareketle ana dili eğitiminde eş ve zıt anlam-  
lı sözcük anlamının öğreniminin, önemli olduğu anlaşılmaktadır. Sözcüklerin an-  
lamları ise bağlam ile iç içe bir kavramdır. “Bir göstergenin, birlikte bulunduğu öteki  
göstergelerle oluşturduğu ve anlamını aydınlatan bu bütüne bağlam (context) denir”  
(Aksan 2009: 75). “Göstergeler hemen her zaman, içinde geçtikleri tamlamalar, tüm-  
celer ve sözcelerde, öteki sözcüklerle oluşturdukları bütünlü kesinlik kazanır; belli bir  
kavramı eksiksiz yaratır” (Aksan 2009: 74). Bu açıklamaya göre sözcükler içinde bu-  
lunduğu cümleye göre anlam değişimi yaşayabilmektedirler. Aksan (2009), bu duru-  
ma örnek olarak:

“kadın, kocasından ayrıldı” cümlesi örnek gösterilmektedir. Kadın kocasından o  
an için yanından ayrılmış olabilir veya kadın kocasından boşanmış olabilir. Cümle  
etrafına alacağı diğer sözcükler ile doğru anlamına ulaşacaktır. Bu durum göster-  
genin diğer göstergelerle şekillenmesidir. Buna bağlam denilmektedir.

Aksan’ın (2020) “Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim” adlı kitabının 3. cil-  
dinde yapmış olduğu tanıma göre bir “gösterge, öteki öğelerle birlikte ve onlarla bü-  
tünleşerek onların da yardımıyla bir kavramı yansıtmaktadır ki, göstergelerin bağlı  
bulunduğu bu öğelerin oluşturduğu bu bütüne bağlam adını veriyoruz, diyerek tanımla-  
maktadır.” Aksan’ın tanımlarından yola çıkarak bağlam kavramının sözcüklerin  
cümle içerisinde anlatmak istedikleri duruma gelmelerini kapsadığını çıkarabiliriz.  
Örneğin “boğaz” sözcüğü akla ilk olarak insan vücudunda bulunan bir parça olarak  
gelmektedir. Fakat “Gemi boğazdan geçti.” şeklinde kullanılırsa coğrafi bir terime dö-  
nüşmektedir, diğer bir şekliyle “Boğazım ağrıyor.” (Aksan 2006) şeklinde kullanılsaydı  
tekrar tıbbi bir terim olarak kullanılmış olurdu.

Yukarıda da örneklendirmiş bulunduğumuz gibi farklı sözcük bağlam örnekle-  
rini artırabiliriz: “gönül kırıklığı ve kalp kırıklığı” kalıpları bir bağlam içerisinde bu-  
lunmaktadır, ancak kalbin eş anlamlısı olan “yürek kırıklığı” şeklinde kullanımı ise  
bağlamsal olarak kabul görmemiştir. Bağlamın varlığı eş anlamlı sözcüklerin cümle  
içerisinde tek başına bulunan varlığından farklı sözlüksel değişimler yaşamasına se-  
bebiyet vermektedir. Bu çalışmada 5. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan anlamsal  
değişimler ve bazı söz varlığı tespitleri üzerinde durulacaktır.

### 1.1. Problem Cümlesi

Bu çalışmanın problem cümlesi “5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde geçen  
zıt ve eş anlamlı sözcükler ve bu sözcüklerin sıklığı, çeşitliliği ve anlambilim açısından  
görünümü nasıldır?”

## 1.2. Alt Problemler

1.2.1. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde geçen eş anlamlı sözcüklerin çeşitliliği nedir?

1.2.2. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde geçen zıt anlamlı sözcüklerin eş anlamlı sözcükleri karşılama oranları nedir?

1.2.3. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde geçen eş anlamlı sözcüklerin anlam çeşitliliği nedir?

1.2.4. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde geçen zıt anlamlı sözcüklerin anlam çeşitliliği nedir?

## 1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde geçen eş ve zıt anlamlı sözcüklerin tema ve metinlere göre görünümünü ve anlamsal kullanım farklılıklarını tespit etmeyi, öğrencilerin anlama ve anlatma becerisinin gelişmesine katkı sağlayacak kadar anlam çeşitliliğini metinlerde görüp göremediklerini tespit etmeyi amaçlamaktadır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde geçen zıt ve eş anlamlı sözcüklerin tespit edilmesi ve incelenmesi üzerine kurulmuş bir çalışma olduğu için nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme tekniğinin içerik çözümlemesi türü kullanılmıştır. “Dokümanlar, uzun yıllardır nitel araştırmalarda önemli bir unsur olmuştur” (Kıral 2020).

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Şimşek ve Yıldırım 2013: 189). Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss 2008 aktaran Kıral, 2020).

İçerik analizi ise nesnel, ölçülebilir, doğrulanabilir bilgilere ulaşmak amacıyla doküman, metin ve evrak gibi pek çok farklı materyali belli kurallar dâhilinde (örnekleme, kodlama, kategori vs.) analiz etmeyi amaçlayan nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan bir tekniktir (Metin & Ünal 2022).

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmadaki veriler için 2023-2024 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen, “Sevim, B. (2022). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı. Koza Yayıncılık, Ankara.” adlı ders kitabı kullanılmıştır.

## 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmadaki veriler, 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde bulunan eş ve zıt anlamlı sözcüklerin tespit edildikten sonra [www.sozluk.gov.tr](http://www.sozluk.gov.tr) ağ adresinden ulaşılan TDK Dijital Sözlük ışığında kelimelerin anlamları bakımından yapılan değerlendirme sonucunda, kelimelerin tekrar sayılarının tespiti için Prof. Dr. Mehmet KARA, Doç. Dr. Atakan KURT ve Melek OKTAY tarafından geliştirilen ‘Türkçe Metin Sıklık Çözümleyicisi’ adlı program kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar ise belirli tablolar aracılığıyla sayısal verilere dönüştürülmüştür.

Tespit edilen sözcükler TDK Dijital Sözlük’te bulunan anlamlarına göre buldukları cümleler ile bağlam karşılaştırması ve cümle içerisindeki anlamları tespit edilerek değerlendirilmiştir. Bulgular iki Türkçe öğretmeni ve bir adet akademisyenle paylaşılarak güvenilirlik, geçerlilik açısından sağlaştırmıştır. Ulaşılan sonuçlar paylaşılmıştır.

## 3. Bulgular

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki 8 tema içerisinde bulunan 24 okuma metni ve 8 serbest okuma metni üzerinde yapılan tarama sonucunda 93 farklı zıt anlamlı sözcük ve 203 farklı eş anlamlı sözcük tespit edilmiştir. Aşağıda eş ve zıt anlamlı sözcüklerin listesi ve tekrar sayıları tablolar içerisinde bulunmaktadır:

Eş Anlamlı Sözcükler ve Kullanım Sıklıkları									
Sözcükler	F	Sözcükler	F	Sözcükler	F	Sözcükler	F	Sözcükler	F
zaman	40	fazla	5	zengin	3	boyut	1	meşakkat	1
çocuk	33	mutlu	5	zor	3	çağdaş	1	metin	1
ev	32	ömür	5	yaşlı	3	çare	1	milli	1
adam	30	olay	5	akıl	2	daire	1	muhtaç	1
dost	30	barış	4	al	2	dargınlık	1	muhteşem	1
baş	28	başka	4	ana	2	davranış	1	mümkün	1
insan	27	çağ	4	amaç	2	değer	1	onarmak	1
dünya	19	değerli	4	ayrıntı	2	devir	1	ozan	1
düşman	19	düş	4	başarı	2	devlet	1	ölçü	1
aile	16	eğitim	4	belge	2	diyar	1	önder	1

5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerde Geçen Eş ve Zıt Anımlı Kelimelerin Görünümü ve Bağlam İçerisinde İncelenmesi

söz	16	etki	4	birey	2	durgun	1	övünç	1
önemli	16	galip	4	canlı	2	eksik	1	özlem	1
bütün	15	gök	4	çaba	2	engin	1	pınar	1
hareket	14	hayal	4	gelecek	2	etkili	1	rastlamak	1
yavaş	14	hayat	4	gelenek	2	evvela	1	rekabet	1
yüz	14	kaynak	4	geleneksel	2	fert	1	sarp	1
bilim	13	ilginç	4	gerçek	2	festival	1	sıkıntı	1
hızlı	13	özellik	4	güçlük	2	garip	1	sınır	1
kent	13	özen	4	kalp	2	gerekli	1	sızlanmak	1
konu	13	sağlık	4	karşılık	2	gökkuşağı	1	sistem	1
altın	11	nehir	4	kuvvet	2	gölde	1	sorun	1
tam	11	nesil	4	saygı	2	gönül	1	süreç	1
ilgi	10	okul	4	sorumluluk	2	görkemli	1	şuur	1
süre	10	uzak	4	sözcük	2	gövde	1	talimat	1
yaşam	10	vakit	4	şafak	2	güçleşmek	1	tedbir	1
savaş	9	güç	3	şaka	2	güven	1	tutku	1
tüm	9	güçlü	3	ünlü	2	hatır	1	uygarlık	1
ülke	9	hız	3	problem	2	huzur	1	ümit	1
durum	8	iri	3	yaratık	2	kalıcı	1	üye	1
örnek	8	kafa	3	yetenek	2	kara	1	vahşi	1
uyku	8	keyif	3	zorluk	2	karşıt	1	varlık	1
yanıt	8	komutan	3	adamak	1	koca	1	vatan	1
ağır	7	merak	3	ağırlaşmak	1	koşul	1	yabancı	1
hediyeye	7	millet	3	ak	1	kural	1	yakınmak	1
kişi	7	otomobil	3	akıllı	1	kurum	1	yöntem	1
toplum	7	öneri	3	aksan	1	kuşak	1	yöresel	1
yoksul	7	rüya	3	alışkanlık	1	laf	1	yürekli	1
sonuç	7	şehir	3	armağan	1	memleket	1	zafer	1
kocaman	6	umut	3	arzu	1	merkez	1	zer	1
cömert	5	uygun	3	atasözü	1	mertlik	1		1
farklı	5	ün	3	bolluk	1	mesut	1		1

Tablo-1 Eş Anımlı Sözcükler ve Kullanım Sıklıkları

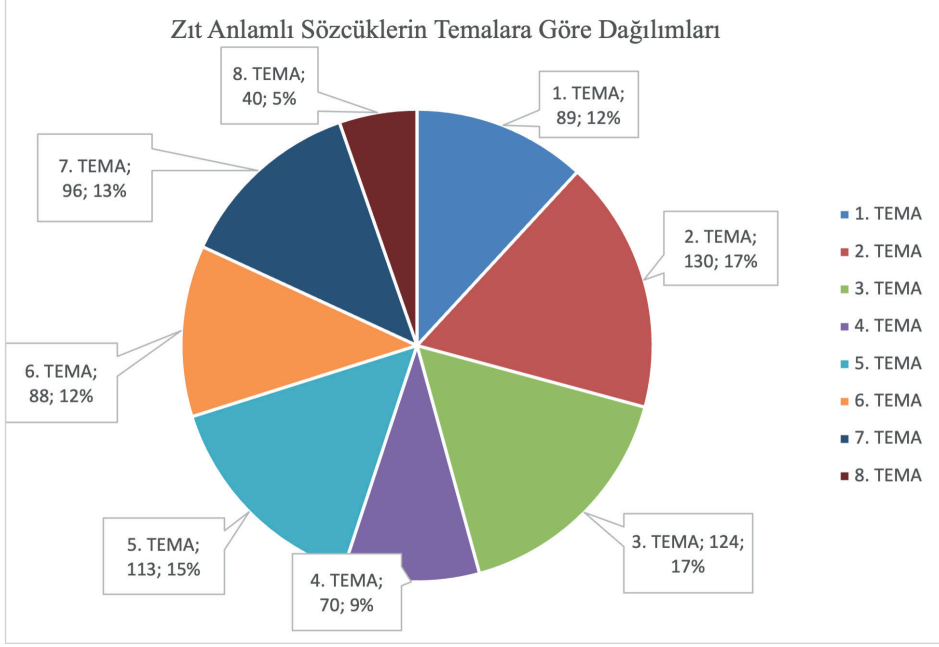


## Zıt Anlamlı Sözcükler ve Kullanım Sıklıkları

Sözcükler	F	Sözcükler	F	Sözcükler	F	Sözcükler	F	Sözcükler	F
çok	72	önce	11	arka	5	yaşlı	3	açık	1
sonra	50	açmak	10	Aynı	5	yaz	3	ak	1
var	37	akşam	10	cömert	5	yazılı	3	çirkin	1
küçük	35	geçmiş	10	farklı	5	yukarı	3	dar	1
dost	30	üst	10	fazla	5	yükselmek	3	eksik	1
büyük	27	savaş	9	genç	5	zor	3	geç	1
başlamak	26	boş	8	gündüz	5	azalmak	2	geniş	1
iyi	24	geri	8	tatlı	5	doğu	2	güzellik	1
gece	20	ilk	8	yerli	5	gelecek	2	hafif	1
düşman	19	son	8	barış	4	gençlik	2	ıslak	1
yeni	17	ağır	7	kolay	4	kalın	2	ince	1
sabah	15	az	7	kötü	4	kış	2	kalıcı	1
yok	14	ileri	7	uzak	4	kuru	2	kara	1
yavaş	14	karanlık	7	yakın	4	iyimser	2	yabancı	1
hızlı	13	sağ	7	artmak	3	sıcak	2	yeniden	1
güzel	12	yoksul	7	aşağı	3	soğuk	2	yüksek	1
uzun	12	eski	6	dolu	3	taze	2	zengin	1
kazanmak	11	sol	6	kısa	3	yararlı	2		
ön	11	alt	5	sözlü	3	acı	1		

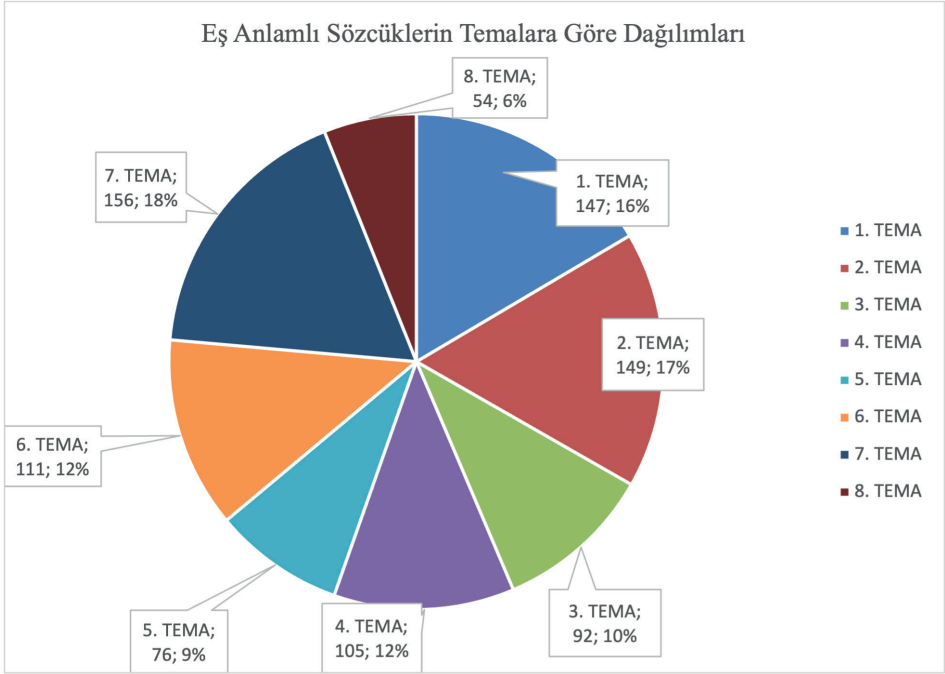
Tablo-2 Zıt Anlamlı Sözcükler ve Kullanım Sıklıkları

Aşağıdaki grafikte, tespit edilen zıt anlamlı sözcüklerin buldukları temalara göre dağılımları ve tekrar sayıları verilmiştir:



**Grafik-1 Zıt Anlamlı Sözcüklerin Temalara Göre Dağılımları.**

Bunun yanı sıra 5. sınıf Türkçe kitabında tespit edilen 93 adet zıt anlamlı sözcüğün 82 adetinin metinlerde birbirlerinin karşılığı olduğu tespit edilmiştir. Geriye kalmış olan 11 zıt anlamlı sözcüğün ise ders kitabında herhangi bir metinde karşılığı tespit edilememektedir. Kitapta herhangi bir karşılığı bulunmayan zıt anlamlı sözcükler ise “yeniden, yararlı, doğu, güzellik, iyimser, kalıcı, cömert, açık, gençlik, yüksek, geç” şeklindedir. Bu tespit sonucunda 5. sınıf Türkçe ders kitabında zıt anlamlı sözcüklerin %11.82’sinin karşılığının bulunmadığı oranına ulaşılmaktadır. Aşağıdaki grafikte, tespit edilen eş anlamlı sözcüklerin buldukları temalara göre dağılımları ve tekrar sayıları verilmiştir:



**Grafik-2 Eş Anlamlı Sözcüklerin Temalara Göre Dağılımları.**

Bunun yanı sıra 5. sınıf Türkçe kitabında tespit edilen 203 adet farklı eş anlamlı sözcüğün 49 adetinin metinlerde birbirlerinin karşılığı olduğu tespit edilmiştir. Geriye kalmış olan 154 eş anlamlı sözcüğün ise ders kitabında herhangi bir karşılığı tespit edilememektedir. Kitapta birbirini karşılayan eş anlamlı sözcük çiftleri ise “hediye-armağan, gönül-kalp, tüm-tam-bütün, vakit-zaman, mesut-mutlu, diyar-memleket-ülke-devlet, kuşak-nesil, kuvvet-güç, birey-fert, muhtaç-yoksul, adam-insan, kafa-baş, kent-şehir, söz-laf, pınar-kaynak, ümit-umut, problem-sorun, yavaş-ağır, meşakkat-güçlük, devir-çağ, rüya-düş-hayal, yaşam-hayat-ömür” şeklindedir. Bu tespit sonucunda 5. sınıf Türkçe ders kitabında eş anlamlı sözcüklerin %24.13’ünün birbirlerini karşıladığı oranına ulaşılmıştır.

Tespit edilen kelimeler üzerinde yapılan araştırmalar sonucu TDK Dijital Sözlük’e göre sözcüklerin verilen tanımlar içerisinde bulunan eş anlamlıları her zaman birbirlerini karşılamadığı tespit edilmektedir:

**Rüya** sözcüğü, TDK Dijital Sözlük’te,

“1. düş.

2. Gerçekleşmesi imkansız durum; hayal,

3. Gerçekleşmesi beklenen ve istenen şey, umut.”

şeklinde tanımlı verilmektedir. Tespit edilen eş anlamlıları ise düş ve hayal şeklinde belirlenmektedir. Diğer taraftan ise düş sözcüğünün TDK Dijital Sözlük’te bulunan tanımı:

“1. Uyurken zihinde beliren olayların, düşüncelerin bütünü; rüya.

2. imge.

3. Gerçekleşmesi istenen şey.”

şeklinde verilmektedir. Bu durumda rüya ile düş eş anlamlı olarak belirlenebilirken, düş ile hayal arasında anlam ve bağlam açısından bir bağ bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra hayal kelimesinin TDK Dijital Sözlük’te bulunan tanıma göre:

“1. Zihinde tasarlanan, canlandırılan ve gerçekleşmesi özlenen şey; imge, hülya.

2. Belli belirsiz görülen şey; gölge.

3. görüntü.

4. imge.

5. Aydınlatılan bir perde arkasında deri veya kartondan yapılmış, hareket edebilen resimler ve bunlarla oynatılan oyun.”

şeklinde tanımlanmaktadır. Sonuç olarak hayal ve düş sözcükleri arasında sözlük içerisinde anlam karşılığı olarak “imge” kelimesinin verildiği tespit edilmektedir. İki sözcüğün de sözlük anlamında “imge” ortak olarak bulunan bir sözcük olmuştur. Bunun dışında “hayal” ve “düş” arasında ise sözlük içerisinde tanımsal bir karşılık ve eş anlamlılık açısından herhangi bir bağ tespitinde bulunulamamaktadır. Ayrıca yine tanımsal olarak rüya sözcüğünün eş anlamlıları açısından hayal sözcüğü sözlük içerisinde tespit edilebilirken, hayal sözcüğünün eş anlamlıları içerisinde sözlük içerisinde rüya da bulunmamaktadır. Bu durum her sözcük çiftinin birbirlerini karşılamak zorunda olmadığının bir kanıtı konumundadır.

Ayrıca bu duruma benzer olarak tespit edilen diğer örnek ise bütün, tam ve tüm arasında bulunan benzer ilişkidir. bütün ve tam TDK Dijital Sözlük’te bulunan anlamlarına göre birbirlerini karşılamaktadır.

**Bütün** sözcüğünün tanımı TDK Dijital Sözlük’te:

“1. tam.

2. Bir şeyin hepsi; kamu, bilcümle, bilumum, cümle, cemi, tamam, umum.

3. Bozuk olmayan (para).

4. Parçalara ayrılmamış, tek parçadan oluşan; tüm, yekpare.

5. Parçalara ayrılmamış olan şey; kül.

6. Tek parça olma durumu.”

**Tamın** ise TDK Dijital Sözlük’te bulunan tanımına göre,

“1. eksiksiz.

2. Bir bütün olarak ele alınan; bütün.

3. En elverişli, en uygun.

4. tıpkı.

5. O sırada, o anda.

6. Eksiksiz olarak, bütün olarak; iyice.
7. Gerçek, kusursuz olan.
8. Ehliyetli, yetkin olan.”

şeklinde tanımlanmaktadır. Bulunan tanımlara göre, bütün ve tam sözcüklerinin eş anlamlılık bağı bulunmaktadır. TDK Dijital Sözlük'te tüm sözcüğünün anlam karşılığı olarak ise sadece bütün yazmaktadır. Sözlük anlamına göre bütün ve tam, bütün ve tüm arasında ayrı ayrı bir eş anlamlılık tespiti yapılmaktadır. Lakin tam ve tüm arasında anlamsal olarak bir eş anlamlılık tespit edilememektedir.

Tespit edilen sözcükler üzerinde yapılan incelemeler sonucu sözcüklerin cümlelerin anlamlarına göre eş anlamlılarında değişimler saptanmıştır. TDK Dijital Sözlük'te bulunan anlamlar içerisinde bir sözcüğün birden fazla eş anlamlı sözcük ile nitelendiği tespit edilmiştir:

**Çocuk** sözcüğü, TDK Dijital Sözlük'te,

“1. Bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız; yavru, bala, uşak, velet,

2. Soy bakımından oğul veya kız; yavru, bala, döl, evlat, zürriyet.”

şeklinde tanımlanmaktadır. Tespit edilen eş anlamlıları, velet ve evlat sözcükleridir. Bu iki sözcüğün de birinci anlamı TDK Dijital Sözlük'te çocuk olarak verilmiştir. Ders kitabı içerisinde tespit edilen cümleler iki sözcüğün anlam bakımından çocuk sözcüğü içerisinde fark edilmesini sağlamaktadır.

- “Bir çocuk oyunu kadar renkli olsun.” (velet)
- “Bu yüzden ailelerin en önemli görevlerinden biri iyi çocuk yetiştirmektir.” (evlat)

Verilen örnekler üzerinden bir değerlendirmeye gidildiğinde, ilk cümle içerisinde yer alan çocuk sözcüğü mana olarak kendi tanımları içerisinde bulunan birinci mana içerisine dâhil edilmektedir. İkinci cümle içerisinde bulunan çocuk kelimesi ise insanların kendi çocuklarından bahsetmektedir. Bu sebeple ikinci tanım içerisinde yer bulmaktadır. Aynı durumda tespit edilen diğer örnek:

**Baş** sözcüğünün eş anlamlısı olarak tespit edilen kafa sözcüğü başın tanımlarının tamamını kapsamamaktadır. Bu yüzden her zaman baş sözcüğünün eş anlamlısı olarak kullanamamaktadır. TDK Dijital Sözlük içerisinde eş anlamlısı olarak verilmekle birlikte tanım olarak lider, yönetici gibi anlamlar taşımaktadır.

“1. İnsan ve hayvanlarda beyin, göz, kulak, burun, ağız vb. organları kapsayan, vücudun üst veya önünde bulunan bölüm; kafa, kelle, ser,

2. Bir topluluğu yöneten kimse.” (TDK Dijital Sözlük) şeklinde tanımlanmıştır.

- “Köyün alt yanında durup da kayalıklara doğru insan bir baktı mı başı döner.” (kafa)
- “Atatürk'ün başımızdan ayrılışından bu yana dört kuşak geçmiş.” (liderlikten)

Güç sözcüğünden yapım eki alarak türemiş olan güçlük sözcüğü kendine ait bir sözlük anlamı bulundurmaktadır.

“1. Zorluk,

2. Ağır ve yorucu emek; zahmet, meşakkat.” (TDK Dijital Sözlük)

şeklinde tanımlanmıştır. Eş anlamlılarının meşakkat ve zorluk olduğu tespit edilmiştir. Zorluk sözcüğünün zıt anlamlısı kolaylıktır, ders kitabı içerisinde bu kullanıma örnek bulunmamaktadır.

- “Yerinden güçlkle doğrularak etrafına bakındı.” (meşakkat)
- “Hele bu kişilerdeki o aşırı iyimserlik, kendine güven, güçlükleri aşma tutkusunu, o bitmek bilmeyen umut, bu destansı öykülerin değişmeyen, bugün de canlı kalmasını sağlayan ana özelliklerindedir.” (zorluk)

Bunun yanı sıra zorluk ve meşakkat sözcüklerini güçlük sözcüğü de tanımlayabilir.

- “Ancak çok iyi bildiğiniz gibi zor ve meşakkatli bir meslektir.” (güçlük)
- “Ne zorluklarla kazanmıştın sen o parayı.” (güçlük)

**Kara** sözcüğü ise hem eş anlamlısı hem zıt anlamlısı olan bir sözcüktür. TDK Dijital Sözlük içerisinde anlamı:

“1. En koyu renk; siyah, ak, beyaz karşıtı.

2. Kötü, uğursuz, sıkıntılı.

3. İftira.”

şeklinde tanımlanmaktadır. Ders kitabı içerisinde kara sözcüğü bir kere geçmektedir ve eş anlamlı olarak kullanılmaktadır.

- “Eğer o makineyi bitirmezsen, seni şu gördüğün kara kazanın içinde yahni yaparım!” (siyah)

Burada kara sözcüğü bağlam içerisinde kazanın rengini nitelemektedir. Bu yüzden siyah anlamında kullanılmıştır ve zıt anlamı olan ak tespit edilebilmektedir. Bu örnek gibi kullanıldığı tespit edilen diğer örnek ise ağır sözcüğüdür. Ağır sözcüğü, hafifin zıt anlamlısıdır. Bunun yanında kötü hal ve yavaş manasında kullanımları da tespit edilmektedir. Kötüleşmek ya da kötü hala gelmek manalarının kitapta bir örneği bulunmamaktadır.

“1. Tartıda çok çeken; kilolu, sakil, hafif karşıtı.

2. Yavaş.” (TDK Dijital Sözlük) şeklinde tanımlanmaktadır.

- “Ünlü ressam sesini hiç yükseltmiyordu, ağır ağır konuşmaya başladı.” (yavaş)

Diğer bir kullanım olarak ağır sözcüğünden türemiş olan ağırlaşmak fiili ile kötü hale gelmek veya kötüleşmek kavramları bağlam açısından birbirlerini tamamlarlar. Tek başına bir kilo miktarı belirttiği düşünülen ağır ve ağırlaşmak sözcükleri aslında cümle içinde bağlamdan faydalanarak eş anlamlı sözcükler

olduklarını kanıtlamaktadırlar. Buna rağmen TDK Dijital Sözlük tanımlamaları içerisinde eş anlama dair herhangi bir şey bulunmamaktadır.

1. Ağır duruma gelmek.
2. Sıkıcı ve bunaltıcı bir durum almak.
3. Hasta tehlikeli duruma gelmek.”

Belirtilen cümle içerisinde bulunana hedef sözcük, üçüncü tanım olan hastanın tehlikeli duruma gelmesi anlamını taşımaktadır. Fakat cümle herhangi bir tanım içerisine alınmadan bağlamdan hareketle yorumlanırsa kötüleşmek sözcüğünü ağırlaşmak sözcüğü yerine koyabilmekteyiz.

- “Yarası gittikçe ağırlaşıyordu.” (kötüleşmek)

**Güç** sözcüğü, TDK Dijital Sözlük içerisinde,

“1. Fizik, düşünce ve ahlak yönünden bir etki yapabilme veya bir etkiye direnebilme yeteneği; çelim, efor,

2. Bir olaya yol açan her türlü hareket; kuvvet, fer.”

şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanımlar içerisinde güç sözcüğünün eş anlamlısı olarak kuvvet sözcüğü belirlenmiştir. Fakat ders kitabında tespit edilen cümleler içerisinde zıt anlamlısı bulunan zor sözcüğünün de yerine kullanılabildiği ve ders kitabında sadece “zor” anlamında kullanıldığı tespit edilmiştir.

- “Bu soruyu yanıtlamak çok güç.” (zor)

Bunun yanı sıra ders kitabında kullanılan kuvvet sözcüğü:

- “Savaşların çok büyük çoğunluğu eşit kuvvetler arasında geçmiştir.”
- “İtilaf Kuvvetleri hızla ilerlemekteydi.”

Bu örnekler içerisinde kullanılan kuvvet sözcüğü eş anlamlısı olan güç yerine değil, taraf anlamında kullanılmaktadır. TDK Dijital Sözlük içerisinde kuvvet sözcüğünün taraf anlamına geldiği herhangi bir tanım bulunmamaktadır. Kuvvet sözcüğünün bu örneğine uygun olarak uygun sözcüğünü de örnek verebiliriz.

**Uygun** sözcüğünün TDK Dijital Sözlük içerisindeki tanımı:

1. Yakışır, yaraşır; mutabık, muvafık, reva,
2. Elverişli olan; ideal,
3. Orantılı olan.

şeklinde verilmiştir. Ders kitabına baktığımızda örnek cümle içerisinde bu tanımlar içerisinde uygun olan bir eş anlamlı sözcük saptanamamıştır. Eş anlamlı sözcük olarak saptanan ise elverişli kelimesidir.

- - “Toplum için önemli olan, herhangi bir fert değil, o toplumun devamını sağlayacak, kurallara uygun yaşayan, ortak amaçlara uygun çaba gösteren, çevresindekilere sürekli bedel ödetmeyen, elinden geldiğince, yetenekler, ölçüsünce katkı sağlayan bireyler yetiştirmektir.” (elverişli)



Tespit edilen sözcükler üzerinde yapılan araştırmalar sonucu bazı sözcüklerin TDK Dijital Sözlük içerisinde bulunan tanımları içerisinde uygun eş anlamlı sözcük tanımları bulunmadığı tespit edilmiştir:

**Otomobil** sözcüğü, TDK Dijital Sözlük'te,

“1. Motorlu, dört tekerlekli kara taşıtı.”

şeklinde tanımlanmaktadır. Otomobil kelimesinin eş anlamlısı olan araba sözcüğünün tanımı ise

“1. Tekerlekli, motorlu veya motorsuz her türlü kara taşıtı.”

şeklinde verilmiştir. Tanımları birbirine uyumlu şekilde verilmiştir.

- “Eviden otomobili paşayı almak üzere Kadıköy Vapur İskelesine yollayınız.”

Burada geçen otomobil sözcüğünde bahsedilen bir arabadır. Otomobil sözcüğü, Fransız kökenli bir sözcük olarak Türkçe sözlüğe girmektedir. Bu yüzden tanımlar içerisinde birbirlerine yer verilmediği tespit edilmiştir.

Diğer bir tartışmalı konu ise fazla sözcüğünün eş anlamlısı TDK Dijital Sözlük içerisinde ziyade sözcüğü verilmiştir fakat ders kitabında bulunan metinlere göre fazla sözcüğü, çok sözcüğünün yerine kullanılmaktadır. İki sözcük de az sözcüğünün zıt anlamlısıdır fakat anlamsal açıdan birbirlerini de tamamlamaktadırlar. Fakat tanım olarak fazla, az ile zıt anlamlı olarak tanımlanmaz veya çok ile eş anlamlı olarak. Tanımsal açıdan fazla, çok sözcüğünde daha da çok olan gibi bir mana içerisinde sunulmuştur. Günlük hayat içerisinde ise fazla ve çok sözcüklerini birlikte düşünmekteyiz. Örneğin; bugün fazla yemişim cümlesi ve bugün çok yemişim cümlesi anlamsal olarak birbirlerini karşılamaktadırlar. Aşağıda TDK Dijital Sözlük'te bulunan tanımlar verilmektedir:

**Fazla:**

“1. Gereğinden, alışılmıştan çok, aşırı olan; ziyade.

2. Gereğinden, alışılmıştan çok olarak.”

**Çok:**

“1. Sayı, nicelik, değer, güç, derece vb. bakımından büyük ve aşırı olan; hayli, az karşıtı.”

**Az:**

“1. Nicelik, nitelik, güç, süre, sayı bakımından eksik, çok karşıtı.”

Tanımlara göre yukarıda da açıkladığımız gibi çok ve az sözcüğü zıt anlamlıdır. Bunun dışında bu üç sözcük içerisinde tanımsal bir bağ bulunmamaktadır. Lakin anlamsal açıdan bu üç sözcüğün birbirleri ile eş ve zıt anlamsal olarak bağlantıları vardır.

- “Bugüne kadar bu konuda fazla bir şey düşünmemiştim.”
- “Beni görünce daha çok ağlamaya başladılar.”

Yukarıda verilen ders kitabında bulunan örnek cümleler üzerinde bağlam açısından fazla ve çok sözcüklerinin birbirleri yerine kullanılabilecekleri görülmektedir. Fakat kitap içerisinde sözlük tanımını tam karşılayan bir cümle tespit edilmektedir:

“Ayrıca **çok fazla** bir ihtiyacım da olmuyor.”

Tespit edilen bu cümleden yola çıkarak çok fazla şeklinde birlikte kullanılabilen bir sıfat tamlaması olabilmektedirler fakat ikileme olamamaktadırlar.

#### 4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, aşağıdaki sonuçlar tespit edilmiştir:

- 5. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan eş ve zıt anlamlı sözcüklerin birbirlerinin karşılığını sağlaması açısından zıt anlamlı sözcükler daha baskın durumdadır.
- Temalar arasında tekrar eden eş ve zıt anlamlı sözcüklere bakıldığında bu sözcüklerin temalar arasındaki dağılımlarının orantısız ve artarak gitmediği tespit edilmiştir. Aksine 8. temaya gelindiğinde eş ve zıt anlamlı sözcüklerin kullanımının azaldığı tespit edilmiştir. Karagöl ve Tarakcı'nın (2019) “Söz Varlığı Öğretimi Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitapları” adlı makalesinde de söz varlığı yöntem ve tekniklerinin yeterli ve düzenli olmadığı tespit edilmektedir. Aynı makale içerisinde ders kitaplarında bulunan eş ve zıt anlamlı sözcükler de incelenmiş olup belirli bir düzenden bahsedilmemektedir. Söz konusu makale ile bu çalışmada elde edilen sonuçlar birbirini destekler niteliktedir.
- Bu çalışmada kullanılan ders kitabında geçen sözcüklerin sözlük anlamları açısından bazı sözcükler birbirlerini tamamen karşılamaktadır (bütün ve tüm).
- Bu çalışmada tespit edilen eş anlamlı sözcükler içerisinde TDK Dijital Sözlük'te bulunan anlamlarından yola çıkarak mutlak bir anlam örtüşmesi bulunmadığı tespit edilmiştir.
- Eş anlamlı sözcükler genellikle birbirlerini nitelememektedir (kuvvet/güç).
- Bazı eş anlamlı sözcükler birbirini tek taraflı nitelemektedirler (fazla/çok).
- Eş ve zıt anlamlı sözcükler bağlam içerisinde değişim yaşayabilmektedirler. (güç/kuvvet/zor)
- Sözcük örneği zıt anlamlı yapıda olmasına rağmen cümle içerisinde eş anlamlı bir anlam içerisinde bulunabilmektedir. (fazla/ziyade)
- TDK Dijital Sözlük'te eş anlamlı yapıdaki bazı kelimelerin tanımları için sözlük içerisinde eksiklikler tespit edilmiştir (örn. otomobil).
- Ders kitabında bulunan bazı sözcüklerin eş anlamlıları TDK Dijital Sözlük içerisinde ders kitabında geçen cümlelerin anlamına uymamaktadır. Bu durum öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerine olumsuz etki edebileceği ve öğrenmeye ket vurabileceği düşünülmektedir. (uygun)

Bu çalışma içerisinde aşağıda bulunan öneriler sunulmuştur:

- Ders kitaplarındaki metinlerde geçen eş ve zıt anlamlı sözcüklerin sayısı artırılmalıdır, ders kitaplarında söz varlığı ve anlamsal açıdan daha zengin içerikli metinler kullanılmalıdır.
- 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde geçen eş ve zıt anlamlı sözcüklerin anlamsal örnek çeşitlilikleri çok kısıtlı bulunmaktadır. Öğrencilerin anlamdan hareketle sözcüklerin anlamlarına dair yapabilecekleri tahminlerin kısıtlanmasına sebep olabilecek bu durum gözden geçirilmelidir ve sayıları artırılmalıdır.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı içerisinde sözcükler ve anlamları ile ilgili kazanımlar artırılabilir. Eş anlamlı sözcük öğrenimi ile ilgili olan kazanımlar yoğunlaştırılabilir ve daha alt kademelerde de bulunabilir.
- Derslerde öğrencilerin sözcük öğrenimlerini arttıracak ve sözcük çeşitliliği sağlayacak daha fazla materyallere yer verilmelidir, Türkçe dersi öğretim programı içerisinde hedef sözcük listeleri oluşturulmalıdır.
- TDK Dijital Sözlük içerisinde bulunan sözcük tanımlarında sözcüklerin bütün eş anlamlılarını da karşılayan tanımlar verilmelidir.

### Kaynakça

- Akçataş, A., Arı, E. (2018). *Anlambilimin Eş Anlamlılık Sorunu*. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, II, 2: 60-84.
- Aksan, D. (2006). *Anlambilim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2020). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2021). *Türkçenin Sözcük Varlığı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Ayaz, E. S. (2011). *Eş Anlamlılığın Bilimsel Temelleri ve Türkiye Türkçesi ile Azerbaycan Türkçesindeki Eş Anlamlıların Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Budak, Y. (2000). *Sözcük öğretimi ve sözlüğün işlevi*. Dil Dergisi, 92, 19.
- Çetinkaya, B. (t.y.). *Bağlam İçerisinde Yürek ve Kalp Sözcükleri*. Sosyal Bilimler Dergisi, 111-134.
- Durmuşoğlu, G. (1987). *Karşılaştırmalı Metindilbilim ve Çeviri*, 1. Dilbilim Sempozyumu, Ankara.
- Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayıncılık. Guiraud, P. (1999). *Anlambilim*. İstanbul: Multilingual.
- Güngör, O., Güngör, T. (2007). *Türkçe Bir Sözlükteki Tanımlardan Kavramlar Arasındaki Üst-Kavram İlişkilerinin Çıkarılması*. IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Kütahya.
- <https://sozluk.gov.tr/> adresi üzerinden erişilmiştir.
- Huber, E. (2008). *Dil Bilimine Giriş*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Karagöl, E., Tarakcı, R. (2019). *Söz Varlığı Öğretimi Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitapları*. MİLLÎ EĞİTİM, 222, 149-171.
- Kıral, B. (2020) *Nitel Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15, 170-189.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Lyons, J., (1983). *Kuramsal Dilbilime Giriş*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- MEB, (2013). Okul öncesi eğitimi programı. Ankara.
- MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı* (1-8. Sınıflar). Ankara.
- Metin, O., Ünal, Ş. (2022). *İçerik Analizi Tekniği: İletişim Bilimlerinde ve Sosyolojide Doktora Tezlerinde Kullanımı*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı II, 22: 273-294.
- Nurlu, M., Sarıca, A. (2015). *İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Sözcük Çalışmalarının Yöntem-Teknik ve Türkçe Öğretimi Kazanımları Açısından İncelenmesi*. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, IV, 10: 19-37.

- Oğuzkan, A. F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Oktaç, M., Kurt, A., Kara, M. (2009). *Türkçe İçin Bir Sıklık Analizi Programı*. 38.ICANAS, 1227-1244.
- Özbay, M., Melanlıoğlu, D. (2008). *Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, I, 5: 30-35.
- Özmkas, U. (2009). *Charles Sanders Peirce'in Gösterge Kavramı*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, I, 2: 32-45. S. 36.
- Pilten, Ş. (2008). *Türkçede Eş Anlamlılık*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pilten, Ş. (2013). *Türk Dilinde İzdırak Sözlüğü Bir Eş Anlamlılık İncelemesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sarı, M. (2011). *Türkiye Türkçesinde Eş Anlamlılık İle İlgili Bazı Sorunlar*. Turkish Studies, I, 6: 523-528.
- Saussure, F. (2001). *Genel Dilbilim Dersleri*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Sert, G. (2018). *Anlam Alanı ve Anlam Ezgisi Açısından Eş Anlamlı Durum Sıfatları* (Derlem Tabanlı Bir İnceleme), Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sert, G. (2019). *Anlam Alanı ve Anlam Ezgisi Açısından Eş Anlamı Durum Sıfatları: "Muhtemel" ve "Olası" Örneği*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, I, 8: 93-121.
- Sevim, B. (2022). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Koza Yayıncılık.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. b.)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

### Extended Abstract

Turkish language is a language that has depth of meaning and is very productive and rich in terms of vocabulary. Synonyms, one of the riches of the language, are an important element and structure of the language, although they are the subject of some debates. Since they are generally examined together with antonyms in the semantics and education system, synonyms are mentioned together with antonyms. In this study, the semantic aspects of synonyms and antonyms in the texts of the 5th grade Turkish textbook, which is among the materials widely used in teaching the mother tongue, were tried to be determined with the help of TDK Digital Dictionary, the contextual qualities of the words in the sentence, the diversity of usage of the words and their frequency. In addition, words that are synonymous in structure can also correspond to words with antonyms in meaning. Examples of synonyms and antonyms in sentences that do not correspond to each other have also been identified. On the other hand, it is thought that the limitations of the examples identified will not sufficiently support the development of students' language skills. In the thirty-two reading texts within eight themes, it is seen that the distribution of synonyms and antonyms among the themes is disproportionate and that these words do not increase according to the themes. In order for students to carry out their education correctly and regularly, textbooks are expected to meet and support the achievements regarding synonyms and antonyms in the Turkish Curriculum. Synonyms and antonyms are very important for students to develop their vocabulary and self-expression skills.

In this study, the following results were determined:

- Antonyms are more dominant in terms of providing equivalents for synonyms and antonyms in the 5th grade Turkish textbook.
- When the synonyms and antonyms repeated between the themes are examined, it is determined that the distribution of these words between the themes is disproportionate and does not increase. On the contrary, it is determined that the use of synonyms and antonyms decreases when it comes to the 8th theme. In the article titled "Middle School Turkish Textbooks in Terms of Vocabulary Teaching" by Karagöl and Tarakcı (2019), it is also determined that the vocabulary methods and techniques are not sufficient and regular. In the same article, synonyms and antonyms in the textbooks are also examined and no specific order is mentioned. The results obtained in this article and in this study support each other.
- In terms of the dictionary meanings of the words in the textbook used in this study, some words completely correspond to each other (whole and entire).
- It has been determined that there is no absolute semantic overlap among the synonyms identified in this study based on their meanings in the TDK Digital Dictionary.
- Synonyms generally do not qualify each other (power/strength).
- Some synonyms qualify each other one-sidedly (too much/too much).
- Synonyms and antonyms can change in context. (power/strength/difficult)

## 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerde Geçen Eş ve Zıt Anımlı Kelimelerin Görünümü ve Bağlam İçerisinde İncelenmesi

- Although the word example is in an antonym structure, it can be found in a synonymous meaning in the sentence. (too much/too much)
- Deficiencies have been detected in the dictionary for the definitions of some synonymous words in the TDK Digital Dictionary (e.g. automobile).
- The synonyms of some words in the textbook do not match the meanings of the sentences in the TDK Digital Dictionary. It is thought that this situation may negatively affect students' comprehension and expression skills and hinder learning. (appropriate)

### **Etik Kurul İzni**

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

### **Çatışma Beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

### **Destek ve Teşekkür**

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

### **Ethics Committee Permission**

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

### **Deconfliction Statement**

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

### **Support and Thanks**

Support was not received from any institution or organization in the study.





# Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Okuduğunu Anlama Soru ve Etkinliklerinin Barrett Taksonomisine Göre İncelenmesi \*

## An Analysis Of Reading Comprehension Questions and Activities In Middle School Turkish Textbooks According To Barrett's Taxonomy

Hatice TATGİL\*\*  
Dr. Öğr. Üyesi Hatice Çiğdem YILDIRIM\*\*\*

### Öz:

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi ve okuduğunu anlama sürecinin analiz edilmesinde dikkat edilmesi gerekenlerin belirlenmesine imkân sağlayan Barrett taksonomisi, ders araç – gereçleri üzerinde okuduğunu anlamaya yönelik etkinliklerin planlaması açısından da yol gösterici bir çerçeve sunmaktadır. Taksonomiye ilişkin alan yazın incelendiğinde, ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan okuduğunu anlama soru ve etkinlikleri üzerine herhangi çalışma yapılmadığı fark edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada, ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan okuduğunu anlama sorularının ve bu soruların dışında kalan diğer okuduğunu anlama etkinliklerinin Barrett taksonomisinde yer alan basamaklara uygunluğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Thomas C. Barrett (1968) tarafından geliştirilen okuma taksonomisinin; basit anlama, yeniden düzenleme, çıkarımsal/ derin anlama, değerlendirme ve tepki şeklindeki alt basamaklarının ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuduğu anlama soru ve etkinlikleri açısından nasıl bir dağılım

\* Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı'nda hazırlanan "Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Okuma – Anlama Sorularının Barrett Taksonomisine Göre İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinin verilerinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

\*\* Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı, Ankara, Türkiye, tatgilhatice@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7777-1426

\*\*\* Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, Türkiye, hcylidirim@baskent.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9962-2077.

gösterdiğini incelemek amacıyla hazırlanan kontrol listesi yardımıyla veri toplanmıştır. Veri analizinin sonucunda; ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan toplam 465 okuduğunu anlama sorusundan 311'inin basit anlama basamağında yer aldığı, okuduğunu anlama sorusu dışında kalan diğer 153 okuduğunu anlama etkinliğinin ise 88'inin çıkarımsal/ derin anlama basamağında bulunduğu görülmüştür. Bütün sınıf düzeylerindeki ders kitaplarında en az okuduğunu anlama sorusu yeniden düzenleme (n=2) ve en az okuduğunu anlama etkinliği tepki (n=15) basamağındadır. Buradan hareketle; üst düzey bilişsel süreçleri içeren okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Türkçe ders kitaplarında sıklıkla yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda araştırmanın sonuçları, okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisi basamaklarına denk gelen bilişsel yeterlilikler açısından da sınıf seviyelerine göre anlamlı bir şekilde dağılmadığını göstermektedir. İlgili sonuçlardan hareketle, çalışma kapsamında gelecek araştırmalara önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Ortaokul Türkçe ders kitapları, okuma, okuduğunu anlama, Barrett taksonomisi, okuduğunu anlama soruları, okuduğunu anlama etkinlikleri.

#### **Abstract:**

Barrett's taxonomy, which enables the development of students' reading comprehension skills and the determination of what needs to be considered in analyzing the reading comprehension process, also provides a guiding framework for the planning of activities for reading comprehension on course materials. Literature review on Barrett's taxonomy, which is compatible with 21st century skills, shows that there are no studies on reading comprehension questions and activities in middle school Turkish textbooks. Accordingly, the aim of this study was to determine the suitability of reading comprehension questions and other reading comprehension activities in middle school Turkish textbooks to the steps in Barrett's taxonomy. Content analysis, one of the qualitative research methods, was used in accordance with the purpose of the study. Data were collected with the help of a checklist prepared to examine how the subdimensions of the reading taxonomy developed by Thomas C. Barrett (1968), namely simple comprehension, reorganization, inferential/deep comprehension, evaluation and response, are distributed in terms of reading comprehension and activities in secondary school Turkish textbooks. As a result of the data analysis, it was seen that 311 of the 465 reading comprehension questions in the middle school Turkish textbooks were at the basic comprehension level, and 88 of the 153 reading comprehension activities other than reading comprehension questions were at the inferential/deep comprehension level. In the textbooks at all grade levels, the fewest number of reading comprehension questions are at the reorganization (n=2) and the fewest number of reading comprehension activities are at the reaction (n=15) stage. From this point of view, it was concluded that reading comprehension questions and activities involving high-level cognitive processes are not frequently included in Turkish textbooks. At the same time, the results of the study show that reading comprehension questions and activities are not significantly distributed according to grade levels in terms of cognitive

competencies corresponding to the steps of Barrett's taxonomy. Based on the relevant results, suggestions were made for future researches within the scope of the study.

**Keywords:** Secondary school Turkish textbooks, reading, reading comprehension, Barrett's taxonomy, reading comprehension questions, reading comprehension activities.

## 1. Giriş

Okuma; yazılı veya basılı metinlerdeki işaret, sembol veya harflerin gözle algılanarak, bu görsel bilgilerin beyin tarafından yorumlanma ve anlamlandırılması sürecidir (Balcı, 2016: 2). Bu süreç kelime, cümle ve metin düzeyindeki bilgileri anlama ve çözümlene yeteneğini içerir. Okuma, bir beyin egzersizidir; dilin karmaşıklığını kavramak, öğrenme sürecini desteklemek ve düşünme becerilerini geliştirmek için önemli bir rol oynar (Bamberger, 1990: 1). Okumaya olan ihtiyaç alanlarının genişlemesiyle birlikte; okuma becerileri de farklılaşmakta, bu farklılaşmadan dolayı okumadan beklenenler her geçen gün artmakta ve bu nedenle okumanın tanımı da değişmektedir (Özbay ve Bahar, 2012: 158). Kavak ve Akkaş Baysal'a (2022) göre sorun çözme, eleştirel düşünme, analiz ve yaratıcı düşünme gibi unsurlar düşünme becerilerinin içerisinde yer alır. Bu beceriler bireylerin okuduğundan hareketle sözcük dağarcığını zenginleştirme ve duygu, düşünce, hayal dünyalarını geliştirme fırsatı sunar. Aynı zamanda, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinsel olarak yapılandırma becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur. Ayrıca, öğrencilerin metinleri anlama yeteneğinin üzerinden eleştirel bir bakış açısı kazanmalarına, okuduklarını sorgulamalarına ve değerlendirmelerine olanarak tanır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019: 8). Öğrencilere eleştirel düşünme, sorun çözme ve yaratıcı düşünme gibi becerilerin kazandırılmasında Türkçe dersi öncelikli derslerden biridir (Temizkan, 2014: 65). Okuma eyleminin kapsamında yer alan ve aslında özellikle vurgulanması gereken anlama, okumanın önemli bir birleşeni ve iletilmek istenen mesajın algılanmasıdır (Çetinkaya Edizer, 2016: 174). Öğrencilerin okuduklarını derinlemesine anlayabilmesi ve bu anlayışı çeşitli yollarla etkili bir şekilde kullanarak çevresini geliştirebilen bireyler olarak yetiştirilmesi de Türkçe öğretiminin amaçları arasında yer almaktadır (Bulut ve Kardeş, 2019: 98). Ancak alan yazın incelendiğinde okuduğunu anlama üzerine yapılmış araştırmaların sonuçları; öğrencilerin bu anlamdaki başarılarının istenen düzeyde olmadığını ve öğrencilerin söz varlıklarının okuduklarını anlamalarına yetecek düzeyde gelişmediğini; öğrencilerin yeterli uygulama yapılmadığı için öğrendiklerini pekiştiremediklerini, soru sormada daha çok öğretmen kılavuz kitabını kullanan öğretmenlerin metinlere yönelik düşük düzey zihinsel süreçleri gerektiren sorular sorduklarını ve öğrencilerin okumaya karşı isteksiz olduklarını ortaya koymuştur (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013; Aydın, 2022; Baydak, 2011; Evci, 2021; Kaldırım, 2020; Şenyıldız, 2022). Oysaki okuma, öğrenmenin en temel yollarından biridir. Okuma ve okuduğunu anlama yaşamın her alanını etkileyecek önemli becerilerdir (Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019). Bu beceriler, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin bu noktadaki yeterliliklerini geliştirmek için kullanılabilecek etkili yöntemler arasında öğrencilere ilgi çekici ve seviyelerine uygun okuma

materyalleri sunmak, düzenli okuma alışkanlığı kazandırmak, öğrencilerle birlikte okuma yapmak, yönlendirici sorular sorarak etkileşimi artırmak ve öğrencileri okudukları metinleri özetlemeye teşvik etmek bulunmaktadır. Bu yöntemler, öğrencilerin okuma becerilerini güçlendirmenin yanı sıra derin anlama düzeylerini artırmaya da yardımcı olmaktadır (“Kişisel Gelişim”, 2022).

Türkiye’de ulusal ve uluslararası düzeyde gerçekleştirilen öğrenci başarısını değerlendirme çalışmaları, okuma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi faaliyetlerinin hedeflerine ne kadar ulaştığını belirlemekte ve farklı kademelerdeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin düşük olduğunu doğrulamaktadır (Kaldırım, 2020: 3). Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından geliştirilen PISA sınavına ülkemiz de uzun bir zamandır katılmaktadır. Yılda üç kez gerçekleştirilen ve “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” anlamına gelen PISA sınavında on beş yaşındaki öğrencilerin okuma, matematik ve fen okuryazarlığı becerilerinin ölçülmesi amaçlanmaktadır. On beş yaşındaki öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri bilgi ve becerilerini değerlendirmeyi hedefleyen PISA, eğitim sisteminin etkinliği konusunda da önemli bir gösterge sağlamaktadır (Şenyıldız, 2022).

2012, 2015 ve 2018 PISA sonuçlarına göre ülkemizin yer aldığı sıralama, Türk öğrencilerin genel olarak okuma konusunda zorlandıklarını ve okudukları metinleri ancak basit bir düzeyde anladıklarını göstermektedir. Bir yıl ertelenerek 2022 yılında uygulanan PISA sonuçlarında da “Türkiye’nin okuma becerileri alanındaki performansında anlamlı bir değişiklik görülmemektedir”. (Millî Eğitim Bakanlığı, 2022: 10). Buradan hareketle öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirmek adına daha çok çaba sarf edilmesi gerektiğinin önemi bir kez daha ön plana çıkmaktadır.

Öğrenciye okuduğunu anlama becerisini kazandırmak için başvurulacak olan temel araç – gereçlerden birisi de Türkçe ders kitaplarıdır. Ders kitapları gerek okul içi gerek okul dışı öğrenme ortamlarında yeni bilgiyi edinmede en kolay ulaşılabilen kaynaktır. Eğitim – öğretim ortamının en yaygın olarak kullanılan araçları olan ders kitapları aracılığıyla okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dilbilgisi alanlarında öğrencilerin geliştirilmesi sağlanmaktadır (Çetinkaya Edizer, Dilidüzgün, Ak Başoğlu, Karagöz, ve Yücelşen, 2018). Kazanımlar bağlamında verilmesi gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışların aktarılmasını sağlayan ders kitapları hızlı bir şekilde gelişmeli ve çağın getirdiklerine ayak uydurmalıdır (“Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı”, 2021).

Özellikle yazılı materyaller dışında kalan öğretim araçlarına az yer verilen eğitim ortamlarında okuma, anahtar bir öğrenme yöntemi hâline gelmiştir. Uygulamaya dayalı çalışmaların sınırlı olduğu ve ders kitaplarının temel kaynak olarak kullanıldığı okullarda, okuma neredeyse tek öğrenme yöntemi gibi görünmektedir. Okulda gerçekleşen öğretim sürecinde okumanın büyük bir rol oynaması, öğrencilerin bu süreçte üretecekleri çalışmaların büyük ölçüde okuduğunu anlama yeterliliklerine bağlı kalmasına neden olmaktadır. Öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştirme amacına yönelik metinlerin araç olarak kullanılması gerekmektedir (Ceran ve Çintaş Yıldız, 2015: 28). Dilidüzgün’e (2004) göre metinler, bir dilin kullanımını en iyi şekilde ortaya koyan öğelerdir. Türkçeye özen gösterilerek hazırlanan metinler, öğrencilerin dile olan farkındalığını ve hassasiyetini geliştirmek için önemli görülmektedir. Türkçe ders kitaplarındaki metinler, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve öğrenme

deneyimlerini daha zengin hâle getirmek için kritik bir rol oynar. Metinlerin seçimindeki dikkat ile birlikte metin altı sorularının da öğrencilerin okuduğunu anlama ve düşünme yeteneklerini geliştirmede önemli olduğunu söylemek gereklidir. Bu soruların tam anlamıyla etkili olabilmesi için ise hem soruların kalitesinin hem de soru çeşitliliğinin iyileştirilmesi gerekmektedir (Doğan Güldenöğlü, 2023; Sur, 2022).

Çeşitli test ve değerlendirme araçları kullanılarak ölçülebilen okuduğunu anlama becerisi; öğrencilerin okudukları metinlerden anlam çıkarma, ana fikirleri belirleme, detayları hatırlama ve metinleri eleştirel bir şekilde değerlendirme yeteneklerini kazanmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Türkçe ders kitaplarında bulunan okuma metinleri; öğrencilerin dil becerilerini geliştirmesi, metindeki kelimelerin anlamını bağlam içerisinde öğrenilmesi ve kapsamlı anlama becerisini artırması nedeniyle değerlidir. Türkçe derslerinde önceden belirlenmiş öğrenme çıktıklarına ulaşmak için metinlerin çeşitli yönlerden yapılarını tanımayı, metnin işlevlerini belirlemeyi, metin türü özelliklerini içselleştirmeyi sağlayan etkinliklerin düzenlenmesi gerekliliği (Dilidüzgün, 2010) bir ön koşul olarak öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmek açısından da önemlidir. Ayrıca, farklı kültürel metinler de öğrencilerin kültürel ve sosyal bilinçlerini artırma yönünde büyük katkılar sağlamaktadır. Öğrencilerin metinde verilen bilgileri derinlemesine düşünmeleri ve analiz etmeleri, metin içindeki ya da daha önceden öğrenilmiş metinlerle ve bilgilerle bağ kurmaları, yaratıcı düşüncelerini geliştirmeleri, etkili iletişim becerileri kazanmaları ve anlama ile hatırlamayı aktif kılmaları nedeniyle okuduğunu anlama sorularının işlevi öğrencinin gelişimi için çok göreve sahiptir (Duke ve Pearson, 2002; Guthrie ve Wigfield, 2000; Paris ve Stahl, 2005; Pressley, 2003; Snow, 2002).

Okuduğunu anlama soruları, öğrencilerin dil gelişimi ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu sorular, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine, kültürel ve sosyal bilinç kazanmalarına ve akademik başarılarını artırmalarına yardımcı olur (Akyol, 2006; Güneş, 2013; Karatay, 2011; Sever, 2015). Sorular aynı zamanda, öğrencilerin verdiği cevaplar kapsamında öğrencilerin yanlışlarının belirlenmesi ve eksiklerinin tamamlanmasında da önemli bir ölçme değerlendirme aracıdır. Öğretim programlarında yer alan okuma sürecinde yapılacak üç çeşit (bilgi soruları, çıkarım soruları, eleştirel düşünme soruları) ölçme değerlendirme aracı da okuduğunu anlama sorularını kapsamaktadır (Demirtaş ve Süğümlü, 2013: 154).

Okuma becerisiyle birlikte bütün öğrenme alanlarında öğrencilerin yeterliliklerinin geliştirilmesi amacını taşıyan öğretim programları hazırlanırken öncelikle öğrencilerin ulaşması beklenen hedefler belirlenir. Bu hedeflerin belirlenmesinin ardından bu hedeflere ulaşmak için kullanılacak yöntemler, teknikler ve stratejilerle ayrıca gerçekleştirilecek etkinlikler belirlenir. Tüm bu süreçte benimsenecek yaklaşım da karar verilen etkenler arasında yer alır (Kaldırım, 2020). Belirlenen hedeflerin, uygulanan yöntem, teknik ve stratejilerin ardından ise öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin ölçülmesi, mevcut durumlarının belirlenmesi için ölçme, değerlendirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir (Vacca vd., 2015: 143). Okuduğunu anlama zihinde gerçekleşen bir süreç olduğu için okuyucunun okuduğunu anlayıp anlamadığı sorular yoluyla belirlenmektedir (Baştuğ vd., 2021). Melnik'e göre (1968) metne dönük hazırlanmış sorular, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu sorular, öğrencilerin metindeki bilgileri daha iyi anlamalarını,

kendi düşüncelerini ve fikirlerini geliştirmelerini ve metindeki bilgileri eleştirel olarak değerlendirmelerini sağlar. Çok boyutlu bir beceri olan okuduğunu anlama becerisini ölçebilmek ve değerlendirebilmek için de çeşitli taksonomi, yani sınıflandırmalardan yararlanmak gerekmektedir (Uğurelli ve Orhun, 2023: 122).

Program geliştirmede taksonomi, istenilen davranışların veya kazanımların sıralanma sürecini temsil eder. Bu süreçte hedef davranış ya da kazanımlar; basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta gibi birbirinin ön koşulunu oluşturacak şekilde adım adım aşamalandırılır (Sönmez, 2004). Bu bağlamda, aralarında ilişki bulunan öğrenilmiş davranışların sınıflandırılması ediminde taksonomiler kullanılmaktadır (Birgin, 2016: 840). 1950 – 60'lı yıllarda birçok araştırmacı; bilişsel, duyuşsal ve devinışsel öğrenmelerle ilgili hedef davranışların belirlenmesine yardımcı olmak amacıyla çeşitli sınıflandırma çalışmaları yapmıştır. Bu araştırmacılardan biri olan Benjamin Bloom, 1956 yılında bilişsel öğrenme alanında hedef ve davranışları sınıflandırmak için altı basamaktan oluşan “Bilişsel Alan Taksonomisi”ni geliştirmiştir (Birgin, 2016: 840).

Okuma becerisini ölçmek için hazırlanan Barrett taksonomisi ise ilk olarak Amerikan Ulusal Eğitim Araştırmaları topluluğunun yayımlanmış olduğu “Okuma Öğretiminde Yenilik ve Değişim” (Robinson, 1968) adlı eserde yer almıştır. Barrett taksonomisini ele alan kişi ise Theodore Clymer'dır (Kaldırım, 2020: 62). Clymer, Thomas C. Barrett'in “Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal Boyutlarının Taksonomisi” başlıklı yayınlanmamış makalesini izinle alarak bahsedilen eserin “What is ‘Reading’: Some Current Concept” başlıklı bölümünde, ilgili makalenin ilk kez alan yazında kullanılmasına vesile olmuştur (Clymer, 1968: 17).

Clymer (1968) Barrett'in bu makalesinde, öğretmenlerin anlama öğretiminde karşılaştıkları iki genel yanılgıdan bahsettiğini belirtmektedir. Bu yanılgılardan biri öğretmenlerin anlamayı tek bir beceri olarak görmeleri; diğeri ise anlamanın, yönetilemeyecek kadar çok ayrı bir beceri içerdiğini düşünmeleridir. Barrett anlamayı öğretmede hem yönetilebilir hem de anlaşılır bir araç sağlamak için “Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal Boyutlarının Taksonomisi”ni geliştirmiştir. Okuduğunu anlama konusunda daha detaylı bir taksonomi olan Barrett taksonomisi başlangıçta sınıf öğretmenlerine okuduğunu anlama sınav soruları oluşturmada yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır. Taksonomide okuduğunu anlama; **basit anlama, yeniden düzenleme, çıkarımsal/ derin anlama, değerlendirme ve tepki** olmak üzere beş ana beceri kategorisine ve düzeyine ayrılmıştır. Öğretmenlerin faydalanacağı beş ana kategori, her bir kategorinin gerektirdiği gereksinimler açısından kolaydan zora sıralanmıştır (Clymer, 1969: 18).

Taksonomide yer alan anlama düzeyleri ve düzeylere ilişkin açıklamalar; Clymer (1968), Yıldırım (2012), Kaldırım (2020), Yüceer'in (2022) çalışmalarından hareketle şu şekilde özetlenebilir:

**Basit anlama** basamağında; metinde açıkça belirtilen fikir ve bilgilere odaklanılmaktadır. Öğretmenin bu seviyede soracağı sorular basitten karmaşığa doğru değişebilmekle beraber, öğrencilerin metinde geçen detayları ve olayları fark etmesi beklenmektedir. Bu basamak, fark etme ve hatırlama alt basamakları ile bunların altındaki diğer becerilerden oluşmaktadır.



**Yeniden düzenleme** basamağı; öğrencinin bir metinde yer alan bilgileri farklı bir şekilde sunma sürecidir. Metindeki bilgileri parçalara ayırma, ilişkileri kurma, yeni anlamlar çıkarma ve bunları yeni bir bütün hâlinde sunma gibi aşamalar bu sürecin içerisinde yer almaktadır. Öğrenciler bu basamaktaki soruları kendi ifadeleriyle ya da metinden doğrudan alarak cevaplandırabilirler. Bu basamak da kendi içerisinde sınıflandırma, ana hatları belirleme, özetleme ve sentezleme alt becerilerinden oluşmaktadır.

**Çıkarımsal/ derin anlama** basamağında, öğrencinin metinde açıkça ifade edilmeyen bilgileri yorumlaması ve çıkarımında bulunması beklenmektedir. Bu beceri, öğrencinin metni dikkatli bir şekilde okumasını, metinlerde yer alan ipuçlarını ve imajları analiz etmesini ve metnin satır aralarını okumasını gerektirir.

**Değerlendirme** basamağında, okumanın amaçları ve öğretmenin soruları karşısında öğrencinin ne yaptığını belirten yanıtlar gerekmektedir. Öğrencinin metinde belirtilen fikirleri yazılı kaynaklardan, öğretmenden ve diğer uzman kişiler tarafından sağlanan bir ölçütü değerlendirici bir yargıyla karşılaştırması beklenmektedir. Yargıda bulunmak eylemi olan değerlendirmede; doğruluk, kabul edilebilirlik, arzu edilebilirlik, değer veya gerçekleşme olasılığı gibi niteliklere odaklanır.

Son basamak olan **teпки** basamağı ise; okumanın bütün bilişsel boyutlarını içermekle birlikte, metnin öğrenci üzerindeki psikolojik ve estetik etkisi ile ilgilenen bir duyuşsal alan basamağıdır. Öğrencinin duygusal açıdan ve estetik açıdan duyarlı olması gerektiğini savunulmakta; metinde bulunan psikolojik ve sanatsal unsurların değerlerine tepkide bulunulması beklenmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının işlevsel olmadığı ve incelenen metin altı sorularının Bloom taksonomisinde alt düzey düşünme basamaklarına denk geldiği çeşitli çalışmaların sonuçları arasında yer almaktadır (Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019; Doğan Güldenoğlu, 2023; Durukan, 2009; Eroğlu ve Kuzu, 2014; Kaplan, 2021; Kuzu, 2013; Sallabaş ve Yılmaz, 2020; Sur, 2022). Bu çalışmaların tamamında okuduğunu anlama sorularının Bloom taksonomisine uygunluğu incelenmiş olmakla beraber; “öğrencilerin okuma – anlama süreçlerini sadece bilişsel değil duyuşsal bağlamda da değerlendirmeyi amaçlayan” (Yüceer, 2022) Barrett taksonomisi ile yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir (Çakmakçı, 2021; Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019; Kaldırım, 2020; Yıldırım, 2023). Barrett taksonomisi ile ilgili çalışmaların tek bir sınıf seviyesinde tek bir konuya yönelik yapılmış olması, Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının Barrett taksonomisi kapsamında hiç çalışılmaması yine alan yazın taramasında tespit edilen durumlardan biridir. Bu noktada 2023 – 2024 ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama sorularının ve bu soruların dışında kalan okuduğunu anlama etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre incelenerek güncel verilere ulaşılması açısından bu çalışma önemli ve gerekli görülmüştür. Bu çalışmanın daha önce yapılmış çalışmaların sonucuna katkı sağlayacağı ve sonra yapılacak çalışmalar açısından da örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

## Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri

Bu araştırmanın amacı, Türkçe ders kitaplarındaki (5., 6., 7. ve 8. sınıflar) okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisi olarak da bilinen “okuduğunu anlamının bilişsel ve duyuşsal boyutlarının taksonomisi”ne uygunluğunun incelenmesidir. İlgili amaç doğrultusunda, Türkçe öğretiminde en çok kullanılan araç – gereç konumundaki ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soruları ve diğer okuduğunu anlama etkinliklerinin bilişsel ve duyuşsal boyutları açısından farklı sınıf seviyelerindeki dağılımı belirlenmeye çalışılmıştır. Buradan hareketle araştırmanın temel sorusu “Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki (5.,6.,7. ve 8. sınıf) okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı nasıldır?” şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1. Beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı nasıldır?
2. Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı nasıldır?
3. Yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı nasıldır?
4. Sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı nasıldır?

## 1. YÖNTEM

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama sorularının ve bu soruların dışında kalan diğer okuduğunu anlama etkinliklerinin Barrett taksonomisine uygunluğunu belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel bir araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırma yöntemleri içerisinde ise araştırmacıların insanların bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde inanç, tutum, değer ve fikirlerini yansıttıkları yazılı ya da sözlü iletişim araçları ile insan davranışlarını daha dolaylı bir yoldan inceledikleri içerik analizinin kullanılması tercih edilmiştir. İçerik analizinde; ders kitapları, dergiler, romanlar, makaleler, şarkılar, reklamlar, resimler gibi herhangi bir tür bir içeriğin analize tabi tutulması söz konusudur (Frankael ve Wallen, 2008).

Yıldırım ve Şimsek’e (2016: 261) göre içerik analizinde “araştırmanın temelini oluşturan bir kuram ya da kavramsal çerçevenin olduğu durumlarda” daha önceden belirlenmiş kavramlara göre kodlamalar yapılabilmektedir. Bu incelemede de Barrett taksonomisi kuramsal temel alınarak ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama ve soru etkinlikleri içerik analizi ile ele alınmaya çalışılmıştır.

### 1.1. Araştırma/ İnceleme Nesnelere

Yürütülen bu araştırmanın inceleme nesnesi; Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından 2023 – 2024 eğitim – öğretim yılında ders kitabı olarak kullanılması kabul edilen dört ders kitabıdır. İlgili ders kitaplarına ilişkin Tablo 1’de bilgi verilmiştir:

Tablo 1. Araştırma/ inceleme nesnelere ilişkin bilgi

Sınıf Düzeyi	Yayınevi ve Basım Yılı	Karar Sayısı ve Tarihi	Yazarları	Sayfa Sayısı
5. sınıf	Koza Yayınları, 2023	09.05.2022 tarih ve 36 sayılı karar	Beşir SEVİM	255
6. sınıf	Millî Eğitim Yayınları, 2023	24.06.2019 tarih ve 15 sayılı karar	Nihal ERTÜRK Seray KELEŞ Damla KÜLÜNK	256
7. sınıf	Dörtel Yayıncılık, 2023	18.04.2019 tarihli 8 sayılı karar	Nihat ERDAL	254
8. sınıf	Millî Eğitim Yayınları, 2023	25.07.2018 tarihli 99 sayılı karar	Hilal ESELİOĞLU Sıdıka SET Ayşe YÜCEL	296

### 1.2. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak giriş bölümünde anlatılan Barrett taksonomisinin basamaklarını içeren bir kontrol listesi kullanılmıştır. İlgili kontrol listesinin oluşturulması sürecinde Thomas C. Barrett tarafından geliştirilen taksonomi basamakları Türkçeye aktarılmış, bu süreçte alan yazındaki ilgili kaynaklardan da yararlanılmıştır. Her basamağa uygun örnek soru cümleleri oluşturulmuş, soru cümlelerinin taksonomiye uygunluğu açısından uzman görüşü alınmış, uzman görüşleriyle ilgili düzeltmeler yapılmış ve kontrol listesine son hâli verilerek ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soru ve etkinlikleri analiz edilmeye başlanmıştır.

İlgili veri toplama aracına ilişkin Başkent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler ve Sanat Araştırma Kurulu'nun 4 Aralık 2023 tarih ve 17162298.600-254 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

### 1.3. Veri Analiz Süreci

Veri analizi için, nitel verilerin analizinde kullanılan temel analiz türlerinden biri olan içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. "İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 259). Bu şekilde veriler belli kavramlar ve temalar içerisinde anlamlı hâle getirilmeye çalışılır. Yapılan araştırma bağlamında, ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soru ve etkinlik sayısının sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Okuduğunu Anlama Soru ve Etkinlik Sayısının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Okuduğunu Anlama Soru Sayısı	Okuduğunu Anlama Etkinlik Sayısı
5. sınıf	95	58
6. sınıf	153	28
7. sınıf	85	38
8. sınıf	132	29
Toplam	465	153

Sınıf düzeylerindeki bazı metinlerin okuduğunu anlama soru ve etkinlikleri, veri analiz sürecinin dışında tutulmuştur. 5. sınıf düzeyinde 4 metnin, 6. sınıf düzeyinde 7 metnin, 7. sınıf düzeyinde 10 metnin, 8. sınıf düzeyinde ise 5 metnin okuduğunu anlama soruları olmadığı için bu metinler analiz sürecinde yer almamış; çalışmaya dâhil edilmemiştir.

## 2. BULGULAR

Araştırmanın temel sorusu ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımına ilişkindir. Bu bağlamda, ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soruları ve bu soruların dışında kalan okuma etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre her bir sınıf düzeyi için dağılımı Tablo 3'te görülmektedir:

Tablo 3. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı

Sınıf Düzeyi	Basit anlama		Yeniden düzenleme		Çıkarımsal/ derin anlama		Değerlendirme		Tepki	
	Soru	Etkinlik	Soru	Etkinlik	Soru	Etkinlik	Soru	Etkinlik	Soru	Etkinlik
5. sınıf	73	4	-	5	15	34	3	9	4	6
6. sınıf	89	3	1	3	33	17	9	5	21	-
7. sınıf	62	6	-	6	19	20	3	1	1	5
8. sınıf	87	4	1	3	24	17	12	1	8	4
Toplam	311	17	2	17	91	88	27	16	34	15

Tablo 3'e göre bütün sınıf düzeylerinin toplamında ortaokul Türkçe ders kitaplarında Barrett taksonomisine göre en çok basit anlama düzeyinde okuduğunu anlama sorusu (n=311) yer almaktadır. Bu soru sayısını çıkarımsal/ derinsel anlama basamağı (n=91), tepki basamağı (n=34) ve değerlendirme (n=27) basamaklarında yer alan soru sayısı izlemiştir. En az okuduğunu anlama soru sayısının yer aldığı basamak ise yeniden düzenleme (n=2) olmuştur.

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında okuma metinlerinin altında yer alan okuduğunu anlama sorularının dışında yer alan diğer okuduğunu anlama etkinliklerinin sınıf düzeyleri toplamındaki durumuna bakılacak olduğunda, en çok çıkarımsal / derin anlama (n=88) basamağında etkinlik yer almaktadır. Bu etkinlik sayısını basit anlama ve yeniden düzenleme (n=17), değerlendirme (n=16) ve tepki (n=15) basamaklarında yer alan etkinliklerin sayısı izlemiştir.

Bu genel görünümün sınıf düzeylerindeki ayrıntılı dağılımı da araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ele alınmaya çalışılmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi bağlamında, beşinci sınıf Türkçe ders kitabında bulunan okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisi basamaklarına göre dağılımı Tablo 4'te yer almaktadır:

Tablo 4. Beşinci sınıf Türkçe ders kitabı okuduğunu soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı

5. sınıf	Okuduğunu anlama soruları		Okuduğunu anlama etkinlikleri	
	n	f (%)	N	f (%)
Basit anlama	73	76.84	4	6.89
Yeniden düzenleme	-	-	5	8.62
Çıkarımsal/ derin anlama	15	15.78	34	58.62
Değerlendirme	3	3.15	9	15.51
Tepki	4	4.21	6	10.34
Toplam	95	%100	58	%100

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 95 okuduğunu anlama sorusunun incelenmesi sonucunda; 73 sorunun basit anlama (%76, 84), 15 sorunun çıkarımsal/derin anlama (%15,78), 3 sorunun değerlendirme (%3,15) ve 4 sorunun tepki (%4,21) basamağında bulunduğu; yeniden düzenleme basamağına uygun bir sorunun ise yer almadığı görülmüştür.

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabında okuduğunu anlama soruları dışında yer alan 58 okuduğunu anlama etkinliğinden 4'ünün basit anlama (%6,89), 5'inin yeniden düzenleme (%8,62), 34'ünün çıkarımsal/ derin anlama (%58,62), 9'unun değerlendirme (%15,51) ve 6'sının tepki basamağında (%10,34) bulunduğu tespit edilmiştir.

**Araştırmanın ikinci alt problemi** bağlamında, altıncı sınıf Türkçe ders kitabında bulunan okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisi basamaklarına göre dağılımı Tablo 5'te yer almaktadır:

Tablo 5. Altıncı sınıf Türkçe ders kitabı okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı

6. sınıf	Okuduğunu anlama soruları		Okuduğunu anlama etkinlikleri	
	n	f (%)	N	f (%)
Basit anlama	89	58.16	3	10.71
Yeniden düzenleme	1	.65	3	10.71
Çıkarımsal/ derin anlama	33	21.56	17	60.71
Değerlendirme	9	5.88	5	17.85
Tepki	21	13.72	-	-
Toplam	153	%100	28	%100

Altıncı sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 153 okuduğunu anlama sorusunun incelenmesi sonucunda; 89 sorunun basit anlama (%58,16), 1 sorunun yeniden düzenleme (%0,65), 33 sorunun çıkarımsal/ derin anlama (%21,56), 9 sorunun değerlendirme (%5,88) ve 21 sorunun tepki (%13,72) basamağında yer aldığı görülmüştür.

Altıncı sınıf Türkçe ders kitabında okuduğunu anlama soruları dışında yer alan 28 okuduğunu anlama etkinliğinden 3'ünün basit anlama (%10,71), 3'ünün yeniden düzenleme (%10,71), 17'sinin çıkarımsal/ derin anlama (%60,71) ve 5'inin değerlendirme (%17,85) basamağında yer aldığı tespit edilirken; tepki basamağına uygun bir etkinlik saptanamamıştır.

**Araştırmanın üçüncü alt problemi** bağlamında, yedinci sınıf Türkçe ders kitabında bulunan okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisi basamaklarına göre dağılımı Tablo 6'da yer almaktadır:

Tablo 6. Yedinci sınıf Türkçe ders kitabı okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı

7. sınıf	Okuduğunu anlama soruları		Okuduğunu anlama etkinlikleri	
	n	f (%)	N	f (%)
Basit anlama	62	72.94	6	15.78
Yeniden düzenleme	-	-	6	15.78
Çıkarımsal/ derin anlama	19	22.35	20	52.63
Değerlendirme	3	3.52	1	2.63
Tepki	1	1.17	5	13.15
Toplam	85	%100	38	%100

Yedinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 85 okuduğunu anlama sorusunun incelenmesi sonucunda; 62 sorunun basit anlama (%72,94), 19 sorunun çıkarımsal/ derin anlama (%22,35), 3 sorunun değerlendirme (%3,52) ve 1 sorunun da tepki (%1,17) basamağında yer aldığı; yeniden düzenleme basamağına uygun soru sorulmadığı tespit edilmiştir.

Yedinci sınıf Türkçe ders kitabında okuduğunu anlama soruları dışında yer alan 38 okuduğunu anlama etkinliğinden 6'sının basit anlama (%15,78), 6'sının yeniden düzenleme (%15,78), 20'sinin çıkarımsal/ derin anlama (%52,63), 1'nin değerlendirme (%2,63) ve 5'inin ise tepki (%13,15) basamağında olduğu görülmüştür.

**Araştırmanın dördüncü alt problemi** bağlamında, sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında bulunan okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisi basamaklarına göre dağılımı Tablo 7'de yer almaktadır:

Tablo 7. Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabı okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı

8. sınıf	Okuduğunu anlama soruları		Okuduğunu anlama etkinlikleri	
	n	f (%)	N	f (%)
Basit anlama	87	65.9	4	13.79
Yeniden düzenleme	1	.75	3	10.34
Çıkarımsal/ derin anlama	24	18.18	17	58.62
Değerlendirme	12	9.09	1	3.44
Tepki	8	6.06	4	13.79
Toplam	132	%100	29	%100

Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 132 okuduğunu anlama sorusunun incelenmesi sonucunda; 87 sorunun basit anlama (%65,9) , 1 sorunun yeniden düzenleme (%0,75), 24 sorunun çıkarımsal / derin anlama (%18,18), 12 sorunun değerlendirme (%9,09) ve 8 sorunun tepki (%6,06) basamağında yer aldığı görülmüştür.

Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında bulunan okuduğunu anlama soruları dışında yer alan 29 okuduğunu anlama etkinliğinden 4'ünün basit anlama (%13,79), 3'ünün yeniden düzenleme (%10,34), 17'sinin çıkarımsal/ derin anlama (%58,62), 1'inin değerlendirme (%3,44) ve 4'ünün tepki (%13,79) basamağında olduğu görülmüştür.

### 3. SONUÇ VE TARTIŞMA

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorular olarak da adlandırılan okuduğunu anlama soruları ile bu soruların dışında kalan okuduğunu anlamaya yönelik etkinliklerin Barrett taksonomisine uygunluğunu belirlemek için yapılan incelemeler sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Bütün sınıf düzeylerindeki toplam soru sayısına bakıldığında, Barrett taksonomisinin basit anlama basamağında (n=311) bir yoğunluk olduğu, yine bütün sınıf düzeylerindeki toplam sayısında en az soru sayısına yeniden düzenleme basamağında (n=2) rastlandığı görülmüştür. Soruların genel olarak alt düzeydeki bilişsel becerileri hedeflediği, öğrencileri daha üst bilişsel becerilere yönlendiremediği açıkça anlaşılmaktadır. Benzer bir sonuca Çeliktürk Sezgin ve Özilhan'ın (2019) çalışmalarında da rastlanmıştır. Araştırmacıların 1. – 8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının Barrett taksonomisine göre inceledikleri çalışmalarında, okuduğunu anlama sorularının büyük kısmının basit anlama düzeyinde olduğunu tespit edilmiştir. Tiryaki ve Canlı Can'ın (2024) çalışmalarında da Türkçe ders kitabında yer alan soruların çoğunlukla basit anlama düzeyine denk geldiği, metnin yüzey yapısına ilişkin sorular sorulduğu tespit edilmiştir. Türkçe ders kitabında öğrencilerin metinlere yönelik duyuşsal tepkilerine yönelik soruların neredeyse hiç olmaması öğretimin sadece bilişsel bir boyut olduğunu ve duyuşsal boyutunun öneminin göz ardı edildiğini göstermektedir.



Bütün sınıf düzeylerindeki toplam etkinlik sayısına bakıldığında en çok çıkarımsal/ derin anlama (n=88) basamağında, en az ise tepki basamağında (n=15) etkinlik yer almaktadır. Okuduğunu anlama etkinliklerinin sorulardan farklı olarak daha üst bir bilişsel düzey olan çıkarımsal/ derin anlamada yoğunlaşmış olması etkinliklerin doğası gereği, öğrencileri doğrudan metinden oluşturulacak anlama düzeyinin daha ilerisine taşımayı hedeflemesiyle ilgili olduğu düşünülebilir. Ancak en üst basamak olan tepki basamağında, okuduğunu anlama sorularının etkinliklerden daha fazla olması aslında soru ve etkinliklerinin anlamlı bir dağılım göstermediğini de ortaya koymaktadır.

Okuduğunu anlama sorularının Türkçe ders kitabında yer alan 8 temaya göre anlamlandırma düzeylerine ilişkin dağılımına bakıldığında, bir tema dışında (Birey ve Toplum) kitaptaki temaların hiçbirinde eleştirel düzeyde okuduğunu anlama sorusunun bulunmadığı görülmektedir. Eroğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. İlgili çalışmada Türkçe ders kitabındaki soru ve etkinliklerin karşılık geldiği bilişsel basamakların temalara göre dağılımında 6.sınıf/ 2018 Türkçe ders kitabında yer alan tüm temalardaki soruların yoğun biçimde alt düzey bilişsel basamaklara yönelik olduğu belirtilmiştir. En çok “Millî Kültürümüz” temasında alt düzey bilişsel basamaklara yönelik soruların yer aldığı, üst düzey bilişsel basamaklara yönelik soruların ise “Okuma Kültürü” temasında yer aldığı belirtilmiştir. Öğrenciyle konu ve alt konuların, değerlerin, kazanımların bilişsel-duyuşsal boyutlarının, temayla ilintili kavramların ve kavram ağlarının yansıtılışında temalar odağında hareket edilmektedir. Temanın işlenişinde de bu bileşenler özellikle metinler ve bu metinlere dönük okuduğunu anlama soruları aracılığıyla yapılandırılmaktadır. Esmer ve Çelik (2012) ile Ülper ve Yalınkılıç (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da ders kitaplarında yer alan soruların farklı açılardan incelendiği ve bu çalışmanın sonuçlarına benzer bir şekilde, soruların büyük ölçüde basit düzey zihinsel süreçler gerektirdiği ortaya konmuştur. Oysaki, okuduğunu anlama becerisini değerlendirmek için farklı soru tür ve teknikleri kullanılmalıdır. Her teknik, anlama sürecinin farklı yönlerine odaklanır ve sadece ölçebildiği alanlarla sınırlı bir değerlendirme yapar. Bu nedenle, çeşitli tekniklerden yararlanmak sürecin bütüncül bir şekilde ölçülmesi açısından önemlidir (Ülper, 2017: 178).

Araştırmanın sonuçlarından hareketle; 2023 – 2024 eğitim-öğretim yılında kullanılan ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin araştırma nesnelerini oluşturması sebebiyle, 2024 yılı içerisinde öğretim programlarıyla birlikte kademeli bir şekilde değişmesi planlanan ders kitaplarının da yeniden ilgili taksonomiye uygun bir şekilde değerlendirilmesi önerilebilir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının soru sorma alışkanlıklarının incelendiği diğer çalışmalar ile (Akyol, vd. 2013; Ateş, Güray, Döğmeci ve Gürsoy, 2016; Göçer, 2014; Polat ve Dedeoğlu, 2020) bu araştırmanın sonuçları birlikte değerlendirilecek olduğunda gerek ders kitaplarının hazırlanması gerekse sınıf içi öğrenme – öğretme süreçlerinde soruların kullanılması sürecine ilişkin sonuçlarının birlikte yorumlanabileceği araştırmaların yapılması bir başka öneri olarak sunulabilir.

## Kaynakça

- AKINCI, Turan Arif & GÜLMEZ, Mevlüt, (2021), “*Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi*”, Elektronik Dil ve Eğitim Dergisi, 2(1), 14-32.
- AKYOL, Hayati, (2006), *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi* (5. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- AKYOL, Hayati, YILDIRIM, Kasım, ATEŞ, Seyit & ÇETİNKAYA, Çetin, (2013), “*Anlamaya Yönelik Nasıl Sorular Soruyoruz?*”, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 41-56.
- ATEŞ, Seyit, GÜRDAY, Esra, DÖĞMECİ, Yasin & GÜRSOY, Feride Fulya, (2016), “*Öğretmen ve Öğrenci Sorularının Gerektirdikleri Zihinsel Süreçler Açısından Karşılaştırılması / Comparison of Questions of Teachers And Students In Terms Of Level*”, Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 4(1).
- AYDIN, İsmail, (2022), *Liselere Geçiş Sınavında (LGS) yer alan Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretimi programı ve PISA okuma becerileri yeterlikleri bağlamında incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- BALCI, Ahmet, (2016), *Okuma ve Anlama Eğitimi* (2. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- BAMBERGER, Richard, (1990), *Okuma Alışkanlığı Geliştirme*, (Çeviri Ed: Bengü Çapar), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- BAŞTUĞ, Muhammet, HİÇDE, Aylin, ÇAM, Ertuğrul, ÖRS, Esra & EFE, Perihan, (2021), *Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme: Stratejiler, Teknikler, Uygulamalar* (2. baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- BAYDAK, Berrin, (2011), “*Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi*”, Eğitim ve Bilim Dergisi, 36(162), 301-319.
- BİRGİN, Osman, (2016), “*Bloom taksonomisi*”, Matematik Eğitiminde Teoriler (Çeviri Ed: Erhan Bingölbalı, Selahattin Arslan, İsmail Özgür Zembat), Ankara: Pegem Akademi. 839- 860.
- BULUT, Kenan & KARDAŞ, Mehmet Nuri, (2019), *Türkçe Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları*, Ankara: Pegem Akademi.
- CERAN, Dilek & ÇİNTAŞ YILDIZ, Derya, (2015), “*Türkçe Öğretmenlerinin Metin Kavramına Yükledikleri Anlamlar Ve Metinlerin Taşınması Gereken Özellikler İle İlgili Görüşleri*”, Route Educational and Social Science Journal, 2(4), 26-40.
- CLYMER, Theodore, (1968), “*What is ‘reading’?: Some current concepts*”, Innovation And Change In Reading Instruction: The Sixty-Seventh Yearbook Of The National Society For The Study Of Education Part II (eds.: H. M. Robinson ve H. G. Richey), Chicago: The National Society for The Study of Education, 7-29.

- ÇAKMAKÇI, Emre, (2021), *İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Metinlerden Ürettikleri Soruların Barrett Taksonomisine Göre İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- ÇELİKTÜRK SEZGİN, Zuhâl, & GEDİKOĞLU ÖZİLHAN, Yasemin Gül, (2019), *“1-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metne Dayalı Anlama Sorularının İncelenmesi”*, Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7(2), 353-367. <https://doi.org/10.16916/aded.530191>
- ÇETİNKAYA EDİZER, Zeynep (2016). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Algıları. İçinde Selahattin Dilidüzgün (Ed.)*, Kuram ve uygulama bağlamında Türkçe öğretimi (s. 174-181). Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÇETİNKAYA EDİZER, Zeynep, DİLİDÜZGÜN, Şükran, AK BAŞOĞUL, Duygu, KARAGÖZ, Melda, & YÜCELŞEN, Neslihan (2018). *“Türkçe Öğretiminde Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Okuma Yöntem Tekniklerinin Metin Türüne Göre Değerlendirilmesi”*, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(29), 479-511. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.420841>
- DEMİRTAŞ, Tuğba & SÜĞÜMLÜ, Üzeyir, (2013), *“Çocukluk döneminde okuma (8-14 yaş)”*, Yaşam Boyu Okuma Eğitimi (Çeviri Ed: Alparslan Okur) , Ankara: Pegem Akademi, 135-184.
- DİLİDÜZGÜN, Selahattin, (2004), *“Okuma Öğretimi Hedefleri Bağlamında Türkçe Ders Kitaplarındaki Çocuk Edebiyatı Ürünleri”* , Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, 43-55.
- DİLİDÜZGÜN, Şükran, (2010), *“Türkçe Derslerinde Metin Etkinliklerinin Okuma-Anlama Kazanımlarını Gerçekleştirme Yeterliliği – Bir Öykü Örneği”*, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 13-30.
- DOĞAN GÜLDENOĞLU, Bilge Nur, (2023), *“Türkçe Ders Kitabındaki Metin, Soru ve Etkinliklerin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”*, RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (34), 240-272. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1317599>
- DUKE, Nell K., & PEARSON, P. David, (2002), *“Effective practices for developing reading comprehension”*, What Research Has To Say About Reading Instruction (ed A.E. Farstrup & S.J. Samuels), Newark, DE: International Reading Association, 205-242.
- DURUKAN, Erhan, (2009), *“7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinleri Anlamaya Yönelik Sorular Üzerine Taksonomik Bir İnceleme”*, Milli Eğitim, 38(181), 84- 93.
- EROĞLU, Duygu & KUZU, Tülay Sarar, (2014), *“Türkçe Ders Kitaplarındaki Dilbilgisi Kazanımlarının ve Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi”*. Başkent University Journal Of Education, 1(1).
- EROĞLU, Salih (2019). *6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Okuma-Anlama Soru Ve Etkinliklerinin Güncellenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

- ESMER, B. ve ÇELİK, Ö. (2012, Mayıs). “5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların incelenmesi”, 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı, Rize.
- EVCİ, Büşra, (2021), *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin PISA Ölçütünde Metinsellik Özelliklerine Göre İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- FRAENKEL, Jack R. & WALLEN, Norman E., (2008)., *How to Design and Evaluate Research in Education* (7th Edition), NewYork: McGraw-Hill.
- GÖÇER, Ali , (2014), “*The Assessment Of Turkish Written Examination Questions Based On The Text In Accordance With The Barrett’s Taxonomy*”, International Journal of Languages’ Education and Teaching, 3, 1-16.
- GUTHRIE, John T., VAN METER, Peggy, MCCANN, Ann D., & WIGFIELD, Allan. (1996). “*Growth Of Literacy Engagement: Changes In Motivations And Strategies During Concept- Oriented Reading Instruction*”, Reading Reserch Quarterly, 31, 306-332.
- GÜNEŞ, Firdevs, (2013), *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- İLHAN, Elif, & YAZAR, İlyas, (2021), “*Temel Eğitim Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin-Görsel İlişkisinin Görsel Tasarım Unsurları Bağlamında İncelenmesi*”, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 52, 744-763. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1012327>
- KALDIRIM, Abdullah, (2020), *Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’nın 7.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- KAPLAN, Kadir, (2021), “*Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Dinleme/İzleme Becerisini Ölçmeye Yönelik Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi*”, İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 10(1), 626-645. <https://doi.org/10.15869/itobiad.836238>
- KARACAOĞLU, Mehmet Önder, & KARAKUŞ, Neslihan, (2022), “*Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesinde Metin Kullanımı: Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinler Üzerine Bir İnceleme*”. Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 11, 50-78. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1146803>
- KARATAY, Halit, (2011), *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KARATAY, Halit, & OKUR, Sema, (2012), “*Öğretmen Adaylarının Öyküleyici ve Bilgilendirici Metinleri Özetleme Becerileri*”, The Journal of Academic Social Science Studies, 5(7), 399-420.
- KAVAK, Pınar & AKKAŞ BAYSAL, Emine, (2022), “*Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri ile İlgili Yapılan Çalışmaların Meta Değerlendirmesi (2000-2022)*”, Kocatepe Beşerî Bilimler Dergisi, 1, 37-58. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7489442>

- Kişisel Gelişim. (2022). *Okuma Ve Anlama Becerilerini Geliştirme Yöntemleri*. Erişim: <https://www.kisiselgelisim.com/okuma-anlama-becerileri>.
- KOYUNCU, İzzet, (2022), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı Anlama Kazanımlarının Barrett Taksonomisine Göre İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- KUZU, Tülay, (2013), “*Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki Hatırlama ve Anlama Bilişsel Düzeyleri Açısından İncelenmesi*”, CÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 37(1), 58-76.
- MEB, (2019), *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. (<https://mufredat.meb.gov.tr>)
- MEB, (2022), *PISA 2022 Sonuç Raporu. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları*. Erişim: <https://www.meb.gov.tr/pisa2022>
- MELNIK, Amelia, (1968), “*Questions: An Instructional-Diagnostic Tool*”, Journal of Reading, 11, 509-512.
- ÖZBAY, Murat & BAHAR, Mehmet Ali, (2012), “*İleri Okur ve Üstbiliş Eğitimi*”, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi,1 (1), 158-177. <https://doi.org/10.7884/teke.26>
- ÖZDEN, Mehtap, (2012). “*Türkçe Eğitiminde Metinler ve Metinlerin İletisi*”, Milli Eğitim Dergisi, 42(193), 70-80.
- PARIS, Scott G., & STAHL, Steven A. (Eds.). (2005). *Children’s Reading Comprehension And Assessment. Lawrence Erlbaum Associates Publishers*. <https://doi.org/10.4324/9781410612762>
- PRESSLEY, Michael, (2006), *Reading Instruction That Works: The Case For Balanced Teaching (3rd ed.)*. Guilford Press.
- POLAT, İlhan & DEDEOĞLU Hakan, (2020), “*Sınıf Öğretmenlerinin Hazırladığı Metin Altı Sorularının İncelenmesi*”, Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(4), 1468-1482. <https://doi.org/10.16916/aded.782877>
- SALLABAŞ, Muhammed Eyüp, & YILMAZ, Gamze, (2020), “*Türkçe Ders Kitabında Bulunan Metin Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne Göre İncelenmesi*”, Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(2), 586-596. <https://doi.org/10.16916/aded.679933>
- SEVER, Sedat, (2015), *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SNOW, C., (2002), *Reading For Understanding: Toward An R&D Program In Reading Comprehension*. RAND Corporation.
- SÖNMEZ, Veysel, (2004), *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SUR, Emine, (2022), “*Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Altı Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne Göre İncelenmesi*”, İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 11(1), 430-451. <https://doi.org/10.15869/itobiad.952572>



- ŞENYILDIZ, Nagihan, (2022), *Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okuma Kazanımlarının Gerçekleştirme Yeterliliği ve PISA'daki Okuma Becerileri Alanındaki Etkisi Açısından Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- TARAKÇI, Çilem & KAYADİBİ, Nuray, (2023), “*Metin Türleri Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitapları*”, International Journal of Education and New Approaches, 6(1), 150-166. <https://doi.org/10.52974/jena.1302420>
- TEMİZKAN, Mehmet, (2014), “*Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Temel Beceriler Açısından İncelenmesi*”, Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2(1), 49-72. <https://doi.org/10.16916/aded.99872>
- UĞURELLİ, Yağmur Özge & ORHUN DEDEOĞLU, Buket, (2023), *Türkçe Eğitiminde Okuma Eğitimi El Kitabı*, Ankara: Pegem Akademi.
- UYANIKTÜRK, Gülsün (2024), *Yabancılar Türkçe Öğretim Setlerinde Metin Altı Sorularının Barrett Taksonomisine Göre İncelenmesi: B Düzeyi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- ÜLPER, Hakan & YALINKILIÇ, Kadir, (2010), “*Son İki Türkçe Programına Göre Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının Nicel ve Nitel Görünümü*”, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3, 449-4.
- ÜLPER, Hakan, ÇETİNKAYA, Gökhan, & BAYAT, Nihat, (2017), “*Okuduğunu Anlama Testinin Geliştirilmesi*”, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1), 175-190.
- VACCA, Jo Anne L., VACCA, Richard T., GOVE, Mary K., BURKEY, Linda C., LENHART, Lisa A., & MCKEON, Christine A. (2009). *Reading And Learning To Read (7th ed.)*, Boston: Pearson Education, Inc.
- YILDIRIM, Kasım, (2012), “*Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Değerlendirmede Kullanabilecekleri Bir Sistem: Barrett Taksonomisi*”, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(18), 45-58.
- YILDIRIM, Songül, (2023), *Etkileşimli Okuma Yönteminde Barrett Taksonomisi ile İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- YILDIRIM, Ali & ŞİMŞEK, Hasan, (2016), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- YÜCEER, Duygu, (2022), “*Türkçe Öğretiminde Soru Hazırlamada Yararlanılabilecek İki Taksonomi: Bloom ve Barrett Taksonomisinin Karşılaştırmalı İncelenmesi*”, Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 10 (1), 67-84. <https://doi.org/10.35233/oyea.1110666>

## EXTENDED ABSTRACT

Reading is the process of perceiving the signs, symbols or letters in written or printed texts with the eyes and interpreting this visual information by the brain (Balci, 2016: 2). According to Kavak and Akkaş Baysal (2022), elements such as problem solving, critical thinking, analysis and creative thinking are included in thinking skills. These skills provide individuals with the opportunity to enrich their vocabulary based on what they read and to develop their feelings, thoughts and imagination. In Türkiye, national and international assessment studies determine the extent to which reading skill acquisition and development activities achieve their goals and confirm that students at different levels have low reading comprehension skills (Kaldırım, 2020: 3). According to the 2012, 2015 and 2018 PISA results, Turkish students generally have difficulty in reading and comprehend texts at a basic level (Kaldırım, 2020). After this exam, PISA, which was supposed to be administered in 2021 due to the COVID-19 outbreak, was postponed for one year and held in 2022. PISA 2022 was conducted with the participation of 81 countries, 37 of which were OECD members, and was computer-based (MoNE, 2022: 10). When the results of PISA 2022 were analyzed, “there was no significant change in Turkey’s performance in reading skills” (MoNE, 2022: 10). Based on these results, the importance of making more effort to improve students’ reading comprehension skills comes to the fore once again.

Barrett’s taxonomy, which was prepared to measure reading skills, was first included in the book “Innovation and Change in Reading Instruction” (Robinson, 1968) published by the American National Educational Research Society. The person who discussed the Barrett taxonomy is Theodore Clymer (Kaldırım, 2020: 62). Clymer used Thomas C. Barrett’s unpublished article titled “Taxonomy of the Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension” with permission and published it in the aforementioned work in the section titled “What is ‘Reading’: Some Current Concept” (Clymer, 1968: 17).

Clymer (1968) states that in this article, Barrett mentions two general misconceptions that teachers face in teaching comprehension. One is that teachers see comprehension as a single skill and the other is that they think that comprehension involves too many separate skills to be managed. Barrett developed the “Taxonomy of Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension” to provide a manageable and comprehensible tool for teaching comprehension. Barrett’s taxonomy, which is a more detailed taxonomy of reading comprehension, was initially designed to assist classroom teachers in creating reading comprehension test questions. In the taxonomy, reading comprehension is divided into five main skill categories and levels: literal comprehension, reorganization, inferential/deep comprehension, evaluation and appreciation. The five main categories to be utilized by the teacher are ranked from easy to difficult in terms of the requirements of each category (Clymer, 1969: 18).

The purpose of this study is to examine the appropriateness of reading comprehension questions and activities in Turkish textbooks (5th, 6th, 7th and 8th grades) to the “taxonomy of cognitive and affective dimensions of reading comprehension” also known as Barrett’s taxonomy. The main problem statement of the research can be expressed as “How is the distribution of reading-comprehension questions and



activities in secondary school Turkish textbooks (5th, 6th, 7th and 8th grades) according to Barrett's taxonomy?"

The sub-problems of the research are as follows:

1. How is the distribution of reading-comprehension questions and activities in 5th grade Turkish textbooks according to Barrett's taxonomy?
2. How is the distribution of reading-comprehension questions and activities in 6th grade Turkish textbooks according to Barrett's taxonomy?
3. How is the distribution of reading comprehension questions and activities in 7<sup>th</sup> grade Turkish textbooks according to Barrett's taxonomy?
4. How is the distribution of reading-comprehension questions and activities in 8th grade Turkish textbooks according to Barrett's taxonomy?

In this study, which aims to determine the appropriateness of reading-comprehension questions and other reading-comprehension activities in secondary school Turkish textbooks according to Barrett's taxonomy, a qualitative research method was adopted. The object of investigation in this study is the four textbooks accepted by the Board of Education of the Ministry of National Education to be used as textbooks in the 2023-2024 academic year. As a data collection tool, a checklist containing the steps of Barrett's taxonomy described in the introduction was used. In the process of creating the relevant checklist, the taxonomy steps developed by Thomas C. Barrett were translated into Turkish, and in this process, relevant sources in the literature were also utilized. Sample question sentences suitable for each step were created, expert opinions were taken in terms of the suitability of the question sentences to the taxonomy, corrections were made based on expert opinions, and the checklist was finalized and the reading-comprehension questions and activities in the textbooks were analyzed.

For data analysis, content analysis method, which is one of the basic analysis types used in the analysis of qualitative data, was preferred. The following results were reached in line with the analysis:

- There was a density in the literal comprehension level of Barrett's taxonomy (n=311).
- Reorganization level of Barrett's taxonomy has the least number of questions (n=2).
- Most activities are in the inferential comprehension level of Barrett's taxonomy (n=88).
- Appreciation level of Barrett's taxonomy has the least number of activities (n=15).
- At the 5th grade level, the most questions were in the literal comprehension level (n=73), while the fewest questions were in the evaluation level (n=3). There were no questions appropriate for the reorganization level. Again at the same grade level, the most activities were at the inferential/deep comprehension (n=34) and the least activities were at the inferential/deep comprehension (n=4) levels.

- At the 6th grade level, the most questions were at the literal comprehension level (n=89), while the fewest questions were at the reorganization level (n=1). At the same grade level, the most activities were in the inferential/deep comprehension (n=33) level and the least activities were in the literal comprehension and reorganization levels (n=3).
- At the 7th grade level, the most questions were in the literal comprehension level (n=62), while the fewest questions were in the appreciation level (n=1). There were no questions appropriate for the reorganization level. Again at the same grade level, the most activities were in the inferential/deep comprehension (n=20) and the least activities were in the evaluation (n=1) levels.
- At the 8th grade level, the most questions were in the literal comprehension level (n=87), while the fewest questions were in the reorganization level (n=1). There were no questions appropriate for the reorganization level. Again, at the same grade level, the most activities were in the inferential/deep comprehension (n=17) and the least activities were in the evaluation (n=1) levels.

As can be seen, in the teaching of Turkish both as a mother tongue, the learning outcomes in the curricula, the questions and activities in the textbooks and even the questions used by the teachers in the classroom have been examined and it has been seen that there are no learning outcomes, questions and activities that carry the students to the upper levels cognitively. Similar results were found in this study. One of the most important goals of teaching Turkish as a mother tongue is to familiarize students with the use of high-level cognitive processes through language skills. In this direction, it is very important to make use of the relevant taxonomies from the preparation of curricula to the process of developing questions in textbooks and in the classroom.

**Keywords:** Secondary school Turkish textbooks, reading, reading comprehension, Barrett's taxonomy, reading comprehension questions, reading comprehension activities.

#### **Etik Kurul İzni**

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

#### **Çatışma Beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

#### **Destek ve Teşekkür**

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

#### **Ethics Committee Permission**

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

#### **Deconfliction Statement**

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

#### **Support and Thanks**

Support was not received from any institution or organization in the study.

# Ziya Gökalp'in Türkçülük Fikriyle Türkiye Yüzyılına Bakmak

## Examining The Century Of Turkey Through Ziya Gökalp's Idea Of Turkism

Dilay NAKIŞ\*

### Öz

Ziya Gökalp, Türkçülük fikrinin ortaya çıkmasında ve bu fikrin gelişip sistemleşmesinde öncü isim olan bir fikir insanıdır. Onun Türkçülük düşüncesiyle yapmış olduğu bilimsel çalışmalar sonucunda bir fikir akımı olarak Türkçülüğün yaygınlaşması, başta Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluşundaki devlet felsefesinin temelini oluşturmaktadır. Böyle önemli bir işlevi yerine getiren Ziya Gökalp'in Türkçülük fikir anlayışı, büyük bir önem taşımaktadır. Onun Türkçülük fikri sosyal, kültürel, siyasal ve politik özellikler içermektedir. Bu özellikleri Türk milletinin tanımı, milli kültür ve medeniyeti, dil ve eğitim, modernleşme ve Batılılaşma, milliyetçilik ve sosyal dayanışma anlayışıyla ele alarak Türkiye Yüzyılını incelemek mümkündür. Ziya Gökalp'a göre Türk milleti aynı dili konuşan, kültürü paylaşan, ortak tarih bilincine sahip insanların bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Milli kültür ise bir milletin kendi kültürel değerlerini ve yaşam biçimini yansıtırken medeniyet, evrensel ilkelere bağlı olarak gelişen bilim, teknoloji gibi özellikleri ifade etmektedir. Gökalp modernleşmeyi, bilim ve teknolojiyi esas alarak toplumu ileri taşımakla birlikte Batılılaşmayı, milli kültürü ve Türk kimliğini kaybetmeden evrensel değerleri kabul etmek olarak görmektedir. Bu bağlamda Türk milletinin bu aşamalarda kendi kültürel değerlerini korumasını gerektiğini önemle açıklamaktadır. Gökalp, milliyetçilik ve sosyal yardımlaşmayı bir arada ifade ederek milliyetçiliğin toplumda ayırım yapmadan herkesin

\* Türkoloji ve Siyaset Bilimi Bilim Uzmanı. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Doktora Öğrencisi. dilaynakis.16@gmail.com

refahını ve mutlu olmasını sağlamakla görevli olduğunu, böylece sosyal dayanışma ortaya çıkararak toplumun ortak değerler yaratıp bu değerlerle toplumda birliğin oluşacağını düşünmektedir. Türkiye'deki sosyal devlet anlayışı, Türk Devletleri Teşkilatının faaliyetlerinin ve işbirliğinin artması, Türk savunma sanayisindeki gelişmeler, Türk iç ve dış politikasında izlenen siyaset ve benzeri alanlarda atılan adımlar, Ziya Gökalp'in Türkçülük fikrindeki yansımalarının bugünkü devlet felsefesinde devam ettiğini ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Ziya Gökalp, Türkçülük Fikri, Türkiye Yüzyılı.

### **Abstract**

Ziya Gökalp is a pioneering thinker in the emergence and development of the idea of Turkism. His scientific studies on Turkism have significantly contributed to the spread of this ideology, which forms the foundation of the state philosophy during the establishment of the Republic of Turkey. Gökalp's understanding of Turkism is of great importance, encompassing social, cultural, political, and ideological characteristics. By examining these aspects—such as the definition of the Turkish nation, national culture and civilization, language and education, modernization and Westernization, and the concepts of nationalism and social solidarity—it is possible to understand the “Century of Turkey.” According to Ziya Gökalp, the Turkish nation consists of people who speak the same language, share the same culture, and possess a common historical consciousness. National culture reflects a nation's cultural values and way of life, while civilization denotes the development of universal principles such as science and technology. Gökalp views modernization as advancing society based on science and technology, and Westernization as accepting universal values without losing national culture and Turkish identity. In this context, he emphasizes the necessity for the Turkish nation to preserve its cultural values during these stages. Gökalp expresses nationalism and social solidarity together, stating that nationalism is responsible for ensuring the welfare and happiness of all people without discrimination, thus fostering social solidarity and unity through shared values. The contemporary reflections of Gökalp's Turkism can be seen in various areas such as the social state understanding in Turkey, the increasing activities and cooperation of the Organization of Turkic States, developments in the Turkish defense industry, and the political strategies in Turkish domestic and foreign policies.

**Keywords:** Ziya Gökalp, Idea of Turkism, Century of Turkey.

## Giriş

Türkçülük akımının fikir babası olan Ziya Gökalp, 23 Mart 1876 tarihinde Diyarbakır'da doğmuştur. Babası, evrak memuru Mehmet Tefvik Efendi (1851-1890); annesi Zeliha Hanım'dır (1856-1923) (Ülken, 2001: 304). Babası Mehmet Tefvik Efendi, Ziya Gökalp'in Namık Kemal gibi vatan ve hürriyet sevdalısı olmasını istemiştir. Ailesinin özellikle de babasının isteği ve düşünceleri, Ziya Gökalp'in düşünce dünyasını oluşturmuştur.

Ziya Gökalp, ilköğrenimini Mercimek Örtmesi Mahalle Mektebi'nde tamamladıktan sonra 1886 yılında Mektebi Rüştüye-i Askeriyye'ye (Askeri Lise) girmiştir. Vatan ve hürriyet hakkındaki fikirlerini, burada eğitim görürken öğretmen Kolağası İsmail Hakkı Bey'den edinmeye başlamıştır (Tanyu, 1981: 1-3). 1891 yılında ise İdadi-i Mülkiye'ye başlayarak Dr. Yogi'den felsefe; Mehmet Ali Ayni'den tarih dersleri alarak fikir dünyası zenginleşmiştir. İdadi-i Mülkiye'nin eğitim süresinin 7 yıla çıkması ve toplumun yaşadığı ekonomik sıkıntılar nedeniyle Ziya Gökalp, eğitimini yarıda bırakarak Diyarbakır'a dönmüştür (Tütengil, 1956: 6); ancak 1895 yılında kardeşiyle yeniden İstanbul'a dönerek parası olmadığı için ücretsiz olan Veteriner Mektebi'ne kayıt yaptırmıştır (Tuncay, 1978: 34). Ziya Gökalp, bu okulda eğitime başlamasının ardından okulda yasaklı yayınlar okuması ve derslerde düşüncelerini dile getirmesiyle dikkat çekmiştir. Bunun üzerine 1899 yılında soruşturma geçirerek cezaevine gönderilmiştir ve 12 ay cezaevinde kaldıktan sonra okuldan uzaklaştırılarak Diyarbakır'a sürülmüştür. 1900 yılında Diyarbakır'da küçük memuriyetlerde çalışmaya başlayan Ziya Gökalp, Türkçülük üzerine çalışmalarını devam ettirmiştir. 1903 yılından sonra Diyarbakır Ticaret Odası'nda birçok görev üstlenmiş, aynı zamanda Vilayet gazetesinin başyazarlığını yapmıştır (Tuncay, 1978: 45-46). 1908 yılında ise İttihat ve Terakki'nin Diyarbakır başta olmak üzere Van ve Bitlis'in müfettişliğine atanmıştır (Binbaşıoğlu, 1995: 121). Bir yıl sonra 1909 yılında Darülfünun'da öğretmenlik yapmak için İstanbul'a gitmiştir; ancak beklediği gibi olmamıştır ve yeniden Diyarbakır'a dönerek Peyman gazetesini çıkarmıştır. 1909 yılında İttihat ve Terakki'nin Selanik'e göndermesi üzerine Gökalp, Selanik'te bir süre yaşayarak yazın ve fikir hayatını sürdürmüştür (Nüzhet, 1931: 47). 1912 yılında tekrar İstanbul'a dönmüştür ve hayatının dönüm noktası başlamıştır (Tanyu, 1981: 75). Darülfünun ve Eğitim Fakültesi'nde Gökalp'in eğitim hakkındaki fikirleri kabul edilmiştir ve müfredat, onun tavsiyeleriyle yeniden düzenlenmiştir (Binbaşıoğlu, 1995: 121). Bunun üzerine 1913-1914 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı görevi teklif edilmişse de Gökalp, bu teklifi kabul etmeyerek Edebiyat Fakültesi Sosyoloji bölümündeki öğretim üyeliği görevine devam etmiştir. Bu göreviyle İstanbul Üniversitesi'nde ilk sosyoloji profesörü olarak anılmaya başlanmıştır. Ayrıca ünlü sosyolog Durkheim'den etkilenmesiyle ve çalışmalarında Durkheim'i model almasıyla Türk Sosyoloji Ekolünü kurmuştur (Gürsoy ve Çapcıoğlu, 2006: 91).

Ziya Gökalp, fikirleri ve araştırmalarıyla güçlü bir araştırmacı, edebi kişiliği ve kuvvetli kalemıyla güçlü bir şairdir. 1914 yılında Kızılelma'yı, 1918 yılında Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak eseriyle Yeni Hayat adlı şiir kitabını yayınlamıştır. Eserlerinin yayınlandığı bu dönemlerde 1919 yılının ilk ayında asayiş bozma ve Ermenilere zor kullanma gerekçesiyle Malta'ya sürgün edilmiştir ve 1921 yılında Kars Savaşında esir alınan İngilizlerin karşılığında esir Türklerin bırakılmasıyla serbest bırakılmıştır. 1922 yılında Eğitim Fakültesi'nde felsefe derslerine girmeye başlamış, bir yandan

düşüncelerini aktardığı dergi faaliyetlerine devam etmiştir. Küçük Mecmua dergisini bu dönemde çıkarmıştır (Nüzhet, 1931: 166-167). 1923 yılında Kültür Yayınları Daire Müdürlüğüne getirilmiş ve bu yılda Türkçülüğün Esaslarını yayınlamıştır. 11 Ağustos 1923 tarihinde Diyarbakır'dan milletvekili olan Gökalp, anayasanın hazırlanmasına destek vermiştir. Bununla birlikte çalışmalarına ara vermeden devam etmiştir ve Yeni Türkiye dergisini çıkarmıştır. Türk Medeniyet Tarihi eserini de tamamlamak için uğraşmış, Türk dil çalışmalarına katkı sağlamıştır (Tuncay, 1978: 61). Tüm bu çalışmaları yaparken hastalanan Ziya Gökalp, hastalığı sürecinde Türk Medeniyet Tarihi ve Çınaraltı çalışmalarını sürdürmüştür; ancak 1924 yılında hastalığı ilerlemiş, 25 Ekim 1924 tarihinde vefat etmiştir (Tanyu, 1981: 156-161). Türkçülük fikri başta olmak üzere Kızıl Elma, Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak, Yeni Hayat, Altın Işık, Türk Töresi, Doğru Yol, Türkçülüğün Esasları, Türk Medeniyet Tarihi eserleriyle ve Turan şiiriyle hafızlarda yerini almıştır.

Ziya Gökalp, yaşamı boyunca düşüncelerini hayata geçirebilmek için idealist yapısıyla her daim mücadele etmiştir. Türkçülük fikrini dile getirdiği için cezaevinde kalmış, sürgün yemiş; ancak hiçbir dönem ümidini kaybetmeden kararlılıkla yoluna devam etmiştir. Bu çalışmanın amacı, Ziya Gökalp'in uzun yıllar boyunca vermiş olduğu mücadelenin nedeni olan Türkçülük fikrini anlamak ve onun fikirlerinden hareketle günümüz Türkiye Yüzyılına bakmaktır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurulmasında devlet felsefesi olan Ziya Gökalp'in fikirlerinin bugün nasıl devam ettiğini ortaya koymak bu çalışmanın hedefini oluşturmaktadır.

### 1. Ziya Gökalp'in Türkçülük Anlayışı

Türkçülüğü sistemleştiren Ziya Gökalp, Türkçülük hakkındaki düşüncelerini Türk kime denir sorusunu sorarak başlamaktadır. Gökalp için Türk olarak doğmak, Türk olmak için yetersizdir; Türk gibi duymak, hissetmek ve çalışmak gerekmektedir.

Ziya Gökalp'e göre Türk olmak, aynı kanı taşımakla veya aynı ırktan olmakla yeterli değildir; Türk olmak için ilk önce kültürün yerine kullandığı Türk harsını bilmek ve Türk düşüncesi için çalışmak gerekmektedir. Bu şartlar olmadan aynı kanı taşımanın ve ırka ait olmanın bir anlamı yoktur. Farklı kandan ve ırktan olan bir birey, Türk harsıyla terbiye edilmişse ve Türk düşüncesiyle çalışıyorsa Türk olarak kabul edilebilmektedir. Böylece Türk halkı için kendi diliyle konuşan ve kendine dinini benimseyen her birey, Türk'tür anlayışı ortaya çıkmaktadır (Filizok, 2005: 161-162). Gökalp'in bakış açısıyla diliyle Türk'üm diyen, bunu içtenlikle benimseyen ve Türklük için çalışan her birey, Türk'tür.

Ziya Gökalp, kime Türk denileceğini açıkladıktan sonra Türkçülük fikrinin ne olduğunu açıklamaktadır. Ona göre Türkçülük, Türk milletini ileriye taşımak ve yükseltmektir. Burada millet kelimesi önem taşımaktadır. Ziya Gökalp milleti; dili, dini, ahlakı ve sanat anlayışı bir olan, aynı terbiyeyi almış bireylerin bir arada olduğu zümre olarak tanımlamaktadır (Gökalp, 2007: 181-185). Bu bağlamda Türk milleti; ortak bir dili, dini, sanatı, kültürü ve tarihi olan insanlardan oluşmaktadır.

Görülüyor ki Türk olmak için, yalnız Türk kanı taşımak, Türk ırkından olmak kâfi değildir. Türk olmak için her şeyden evvel Türk harsı ile terbiye görmek ve Türk mefkûresi için çalışmak şarttır. Bu şartları haiz olmayanlara, kanca ve ırkça Türk olsalar bile Türk unvanı veremeyiz... Mademki Türk olmanın esas şartları Türk harsıyla terbiye görmek ve Türk mefkûresi için çalışmaktır, kanca ve ırkça başka bir ırka mensup olduğu halde, bu iki şartı haiz bulunanlar da Türk sayılmak lâzım gelmez mi? Filhakika, milliyet için kabul ettiğimiz esasî şartlara göre, bu gibi kimseleri de Türk addetmek iktiza eder (Gökalp, 1980: 33).

Gökalp'in ortak soy ve aynı kandan gelen etnik bir grup açıklamaması dikkat çekicidir. Gökalp, Türk halkını ortak dil ve kültürü olan bir zümre olarak açıklamaktadır. Türklük için kan ve soy birliğini gerekli görmeyen Gökalp, Türkçe konuşan ve aynı kültür terbiyesiyle yetişmiş, aynı ülküye sahip olan bireylerin olmasını yeterli görmektedir.

Yeni Türkiye'ye gelecek gayr-i Türkler ancak Türkleşmek ve Türklüğe temessül etmek arzusu ile gelebilirler... Milliyet de, din gibi kalben tastik ve lisanen ikrar şartlarına bağlıdır. Lisaniyle Türküm deyen ve samimi olarak kalbinde bu kanaati taşıyan her fert Türk'tür... Türk olmak için Türk doğmak kâfi değildir. Türk gibi duymak, Türk gibi düşünmek, bilhassa Türk gibi irade edip Türk gibi çalışmak ta lâzımdır. Kimin ve ne dereceye kadar Türk olduğunu ancak içtimai sireti gösterecektir. O halde Hakikî Türk, Türkçülük için büyük fedakârlıklarda bulunandır diyebiliriz (Gökalp, 1980: 35-37).

Görülmektedir ki Gökalp'e göre Türk olmak için Türk gibi düşünmek, hissetmek ve yaşamak çok kıymetlidir. Kan ve soy birliği olmadan dil, kültür ve düşünce bakımından bu şartları sağlayan herkes kendine Türk diyebilmektedir.

Ziya Gökalp, Türkçülük ve Turancılık kavramını ayırmaktadır. Milletten kendine ait bir tarihi ve kültürel zümresi bulunmaktadır. Örneğin; Türkler, Oğuz Türklerindedir. Türkiye, Azerbaycan, İran ve Harezmi bölgelerindeki Türkmenler, Oğuz grubundandır. Bu anlamda Gökalp'e göre Türkçülüğün yakın ülküsü Oğuz İttihadı'dır. Türkçülüğün uzak ülküsü ise Turan'dır. Gökalp' e göre Turan kelimesi, Turlar kelimesinden gelmekte olup Türkler anlamı taşımaktadır. Gökalp, anlamından hareketle Türkleri ifade eden kapsayıcı bir isim olmakla birlikte Turan, tarihi süreçten itibaren bütün Türkleri birleştiren unvan olarak ifade etmektedir. Turan kelimesi; Oğuzları, Kırgızları, Özbekleri, Tatarları, Yakutları kültürde bir araya getirmektir. 1923 yılında yüz milyon olarak belirttiği Türklerin bir millet halinde bir araya gelmesini en güçlü duygu kaynağı olarak gören Gökalp, Turan'ı o gün için uzak bir hayal gibi görmüştür; ancak geçmişte hayali bir ülkü olarak görülen Türklerin milli devlet kurmasının gerçekleştiğini de vurgulamaktadır (Gökalp, 2007: 186-189). Hayal olarak görülen Türklerin milli bir devlet kurmasının gerçekleştiği gibi Turan ülküsünün de bir gerçek olabileceğine inanmıştır. 1920'li yıllarda Kızıl Elma olarak adlandırdığı Turan ülküsünü bir hayal olarak gören Ziya Gökalp, Türk dünyasının günümüze kadar kat ettiği yolları ve bugünkü durumunu görebilseydi bu inancının ve hayalinin nasıl gerçekleştiğiyle gurur duyardı.

Ziya Gökalp, Türkçülük hakkındaki fikirlerini esas olarak Türkçülüğün Esasları kitabında açıklamaktadır. Bu kitapta Türkçülüğü, 8 başlığa ayırarak düşüncelerini



ifade etmektedir: Gökalp, Lisanî Türkçülük ile milli bir dil anlayışı ortaya koymaktadır. Türkiye'nin milli dilinin İstanbul Türkçesi olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte konuşma diliyle yazı dili arasında bir farkın olmaması ve yabancı sözcüklerin Türk dilinde yaygınlaşmaması gerektiğini ifade etmektedir. Bediî Türkçülük ile Türklerin bir sanat ve estetik anlayışının olduğunu, tarihi süreçte camiler, saraylar, türbeler, köprüler, çeşmeler gibi eserler ortaya koyarak Eski Türklerin bir sanat zevki ortaya koyduklarını söylemektedir. Türklerin, kendine özgü bir sanat anlayışı bulunmaktadır. Ahlaki Türkçülük ile büyük milletlerin bir alanda diğer milletlerden önde ve Türklerin tarihin ilk dönemlerinden itibaren ahlaki faziletlerin öncüsü olduğunu belirtmektedir. Türklerin mağlup olan milletlere onların dil, din gibi kültürel haklarına izin vermesi ve zor kullanmaması, müdahale etmemesi bu konuda önemli bir örnek teşkil etmektedir. Hukuki Türkçülük ile Ziya Gökalp, Türklerin asri bir hukuk oluşturması gerektiğini savunmaktadır. Milli hukukun teokrasiden ve klerikalizmden kurtararak Türkçüğün gayesinde asri bir devleti oluşturan adalete, eşitliğe ve hürriyete dayalı kanunlar yapmak gerektiğini açıklamaktadır. Ne kadar çok teokrasiye ait kural ve kanun varsa son verilmelidir. Dini Türkçülük ile dini kitapların, hutbelerin, vaazların Türkçe okunması; çünkü bir milletin dini kitapları anlayıp özümsemesi için kendi dilinde anlayarak okunmasını gerekli görmektedir. Ziya Gökalp İktisadi Türkçülük ile Eski Türklerden itibaren Türklerin ticarete yabancı olmadığını ve Türk milletinin refahını sağlamakla iktisadi başarı sağlanabileceğini düşünmektedir. Türklerin bundan sonraki hedefinde iktisadi ülküsü, milli olan büyük sanayileşmenin kurulması olmalıdır. Siyasi Türkçülük ile Türkçülüğü siyasi bir fırka görmeyen Gökalp, Türkçülüğü asri bir cereyanda ilmi, felsefi ve sanatsal bir mektep olarak görmektedir. Ayrıca siyasi Türkçülükle halkçılığı bir arada ele almaktadır. Her Türkçünün siyasal arenada halkçı olmasını söyleyen Gökalp'e göre siyasette mesleğimiz halkçılık; harsta mesleğimiz Türkçülük olmalıdır. Son olarak Felsefi Türkçülük ile her milletin kendine özgü bir felsefesi olduğunu; bu bağlam ahlakta, sanatta, iktisatta nasıl bir Türkçülük fikri varsa felsefede de olmasını gerektiğini vurgulamaktadır. Savaşta dahi kazananla kaybedenin bir felsefesi bulunmaktadır. Gökalp'a göre Türk felsefesi; Asya, Avrupa ve Afrika'daki milletlerin felsefesinden oldukça yüksektir; ancak felsefi Türkçülükle Türk halkında var olan milli felsefeyi ortaya çıkarmak gerekmektedir (Gökalp; 2007: 237-291). Görülmektedir ki Ziya Gökalp'in düşünce dünyası, Türkçülük fikri temeline dayanmaktadır. Bu düşünceyle kültürel, siyasal, sosyal ve ülkü birliğini esas alan Türk milletinin birlikteliği söz konusu olmaktadır.

Ziya Gökalp'in düşünce dünyasında devlet merkezde yer almaktadır. Onun devlet anlayışında dil, kültür ve din esasıyla kurulan ulusa aidiyet kimliğinin verildiği ve her bireyin eşit olduğu modern ulus devleti bulunmaktadır (Tokluoğlu, 2013: 116). Bu anlayışında birlik, beraberlik ve sürekliliğin kaynağı olarak insanları birleştiren Türk kültürünün öne çıkması dikkat çekicidir. Gökalp'in milliyetçilik anlayışının kültürel Türkçülüğe dayandığını belirten Parla 'ya göre Gökalp'in hars olarak ifade ettiği dil ve kültür milliyetçiliği, Gökalp'in Türkçülük fikrini oluşturmaktadır (Parla, 1989: 43). Bu noktada Ziya Gökalp'in hars kavramı önem taşımaktadır. Bir ulusun oluşabilmesi için hars birliğinin olması gerektiğine dikkat çeken Gökalp, hars birliğiyle ortak dil, duygu ve terbiyeyi, yani bir kültürü vurgulamaktadır. Hars, bir ulusun ortak duygularını ifade ettiği için milli bir özellik taşımaktadır. Ayrıca hars ve medeniyet birbirinden farklıdır. Hars, bir milletin ortak değerleriyken medeniyet; birçok ülkenin benzer

özelliklerini kapsayan, akıllara yaratılan, taklit edilebilen tekniklerdir. Bununla birlikte hars, millidir; medeniyet, evrensel bir kavramdır. Medeniyette bilgi, bilim, teknik gelişmeler öne çıkmaktadır. Hars, doğal bir gelişmedir; medeniyet, bireylerin iradesiyle meydana gelmektedir (Gökalp, 2007: 65). Ziya Gökalp, hars ve medeniyet arasındaki farkı, kısaca aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Hars, millidir; medeniyet beynelmiledir.
- Medeniyet, bir milletten diğer milletlere geçebilirken hars, geçemez.
- Bir millet, medeniyetini değiştirebilir; ancak harsını değiştiremez.
- Hars, ilham ve duygular aracılığıyla yapılırken medeniyet, akıl aracılığıyla yapılır.
- Medeniyet; iktisadi, hukuki, ahlaki, dini vd. fikirlerin mecmuudur (Gökalp, 2017: 22).

Gökalp, hars ve medeniyet arasında ayrımı belirtirken her şeye rağmen milli kültürün korunması ve yaşatılması gereğinin de altını çizmektedir; çünkü Gökalp'e göre kültürü güçlü; ama medeniyeti zayıf olan bir milletin, medeniyeti güçlü; ama kültürü zayıf olan milletten her daim daha güçlü olduğunu düşünmektedir (Gökalp, 2007: 81). Türkçülük, her şeyden önce millet ve vatan ülküsüne kıymet vermektedir (Gökalp, 2007: 141). Türkler için millet ülküsü, Türkçülük 'tür ve bunun kökeni milli harsa dayanmaktadır; eğer milli ülküden uzaklaşırsa milli iktisattan da yoksun olunmaktadır (Gökalp, 1973:72). Devlet ülküsünün güçlü olabilmesi için milletin, devletin, ümetin hepsi önemlidir ve bir güç kaynağıdır.

“Devlet ve yurt kurumları ulusal ülküye dayanırsa, hayatları sonsuzdur. Bireylere dayanırlarsa, yıkılmaya mahkumdur... Devletler kesinlikle ulusal ülkelere dayanmalı ve her yurt, ne olursa olsun, bir ulusun yurdu olmalıdır ki, yaşayabilsin... O hâlde, görüyoruz ki dil topluluğu, aynı zamanda 'devlet' ve 'yurt' kavramlarını da kapsar” (Gökalp, 2005: 102-103).

Devlet, millet ve vatan ülküsü yaşatmak ise her zaman milli harsa, yani milli kültüre bağlıdır. Bu nedenle milli kültürü korumak ve yaşatmak, Türk milletinin bir görevidir. Böylece Türk milleti, her alanda güçlü bir devlet olarak var olmaya devam edebilecektir.

Ziya Gökalp, Türkçülük fikriyle Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundaki devlet felsefesini oluşturmuştur. Onun düşünceleri Türkiye Cumhuriyeti'nin ortaya çıkmasını şekillendirmiştir ve Atatürk ilke ve inkılaplarının temelini atmıştır. Nitekim Mustafa Kemal Atatürk de Ziya Gökalp'i fikirlerinin babası olarak görmüştür (Eren, 1972: 173). Türk milliyetçiliğiyle kültürel, sosyal, siyasal ve ülkü birliğini esas alan bir millet birlikteliğinin temelini atan Ziya Gökalp, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yüksek ideallere ulaşmasında etkili olmuştur. Bugün de Türkçülük fikriyle ve Turan ülküsü hedefiyle yaşamaya devam etmektedir.

## 2. Ziya Gökalp ve Türkçülük: Teoriden Pratiğe

Ziya Gökalp'in Türkçülük fikrinden hareketle günümüzde Türkiye Cumhuriyeti'nin 100.yılıyla başlayan, Türkiye Yüzyılı olarak adlandırılan dönemi ele almak mümkündür. Türkçülük fikri; sosyal, kültürel, siyasal ve politik özellikler içermektedir. Bu özellikleri Türk milletinin tanımı, milli kültür ve medeniyeti, dil ve eğitim, modernleşme ve Batılılaşma, milliyetçilik ve soysal dayanışma anlayışıyla Türkiye Yüzyılı incelenebilmektedir.

Ziya Gökalp, Türk milletinin tanımını yaparken kültürel birlikteliğe dikkat çekmektedir. Ona göre Türk milleti aynı dili konuşan, kültürü paylaşan, ortak tarih bilincine sahip insanların bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Mustafa Kemal Atatürk'ün Ne Mutlu Türk'üm Diye sözünü karşılayan bu millet tanımı, Türkiye'nin devlet felsefesini oluşturmaya devam etmektedir.

Türkiye'de yaşayan Kürt, Laz, Çerkez gibi diğer etnik gruplar, Türkiye Cumhuriyeti'nin devlet egemenliğine ve sınırlarında yaşadığı için devletin resmi dilini konuşmaktadır, aynı kültürü ve ortak bir tarihi yaşatmaktadır. Bu nedenle Ziya Gökalp'in kan ve soy ayırımına dayandırmadığı ortak dil ve kültür birliğini savunduğu millet anlayışı, bugün 85 milyon nüfusu olan Türk Cumhuriyeti'nin birlik ve bütünlüğünü sağlamaktadır. Bunun yanı sıra devletin içinde ve sınırında bölücü faaliyetler yürütmeyi amaçlayan gruplar ve terör örgütleriyle mücadele, Türk Silahlı Kuvvetleri başta olmak üzere İçişleri ve Dışişleri Bakanlığı tarafından başarıyla gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda 2016- 2017 yılında Fırat Kalkanı Harekâtı, 2017-2020 yılına kadar Bahar Kalkanı Harekâtı, 2018 yılında Zeytin Dalı Harekâtı, 2019 yılında Barış Pınarı Harekâtı, 2019 yılında Pençe Harekâtı, Pençe 2-3 Harekâtı, 2020 yılında Pençe-Kartal Harekâtı ve Pençe-Kaplan Harekâtı, 2021 yılında Pençe Kartal-2 Harekâtı, Pençe-Yıldırım ve Pençe-Şimşek Harekâtları, 2022 yılında Pençe-Kilit Harekâtı ve Pençe-Kılıç Harekâtı düzenlenerek 2023 yılına Türk Cumhuriyeti Devleti'nin güney sınırı güvenlik altına alınmıştır ve alınmaya devam etmektedir (BBC Pençe Harekâtı, 2024).

Türkiye Yüzyılı çalışmalarından biri olan Huzurun Yüzyılı sloganıyla Bağımsız Bütünlük sağlama mücadelesinde Türkiye, son yıllarda dünyanın en zor stratejik jeopolitik konumuna rağmen göstermiş olduğu ulusal güvenlik planlarıyla bu konuda dönüşümü olan ülkelere rehber olmaktadır. Türkiye Yüzyılında, toplumun farklılarıyla birlikte bütünlüğü pekiştirerek toplumun huzur ve refahını düşünen ve sağlayan bir yönetim anlayışıyla devam edilecektir (Türkiye Yüzyılı Huzurun Yüzyılı, 2024). Bunun yanı sıra 2009 yılında Türk Dünyasından devletlerin bir araya geldiği Türk Devletleri Teşkilatı da önemli bir adımdır. 2023 yılında 10. Zirveyi düzenleyen Türk Devletleri Teşkilatı; işbirliği alanlarıyla, kurduğu ilişkili kurumlarla ve uluslararası ortaklarla Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan, Özbekistan, Kırgızistan'ın üye; Macaristan, Türkmenistan ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin gözlemci üye olduğu ekonomik, siyasal, kültürel Türk birliğini sağlamaktadır (Türk Devletleri Teşkilatı, 2024). Örneğin; Türk Devletleri Teşkilatı'nın kuruluşlarından biri olan TÜRKSOY, ortak Türk kültürünü gelecek nesillere aktarmak ve dünyaya tanıtmak için faaliyetlerde bulunmaktadır. Bu faaliyetler arasında Türk Dünyası Gençlik Formu, Türk Dünyası Kültür Başkentleri, Korkut Ata Türk Dünyası Film Festivali gibi düzenlenen kültürel programlar, Türk Dünyasını canlandırma ve bir araya getirme işlevini gerçekleştirilmektedir.

Ziya Gökalp'in aynı dil, kültür ve ortak tarih anlayışına sahip olanların bir arada olması olarak tanımladığı Türk milletinin, Türkiye Yüzyılında vücut bulmuş hali Türk Devletleri Teşkilatı'dır. Ayrıca Ziya Gökalp'in, 1920'li yıllarda uzak bir hayal olarak gördüğü Kızıl Elma dediği Turan ülküsü, bugün güçlü adımlarla gerçekleşmeye başlamıştır.

Ziya Gökalp'in Türkçülük fikrindeki önemli bir başka kavram hars ve medeniyettir. Milli kültür ve medeniyeti ise birbirinden ayırarak açıklamaktadır. Gökalp'e göre milli kültür, bir milletin kendi kültürel değerlerini ve yaşam biçimini yansıtırken medeniyet, evrensel ilkelere bağlı olarak gelişen bilim, teknoloji gibi özellikleri ifade etmektedir. Aynı yaklaşımı modernleşme ve Batılılaşma konusunu açıklarken de göstermektedir. Gökalp modernleşmeyi, bilim ve teknolojiyi esas alarak toplumu ileri taşımak; Batılılaşmayı, milli kültürü ve Türk kimliğini kaybetmeden evrensel değerleri kabul etmek olarak görmektedir. Bu bağlamda Türk milletinin bu aşamalarda kendi kültürel değerlerini korumasını gerektiğini önemle açıklamaktadır.

Türkiye Yüzyılı'nın hedeflerinde Kalkınma, Güç, Başarı, Bilim, İletişim, Dijital, İstikbal, Barış Yüzyılı sloganlarının içeriğindeki projeler; Ziya Gökalp'in hars ve medeniyet anlayışını yansıtmaktadır.

Kalkınma Yüzyılı hedeflerinde kapsayıcı ve küresel büyüme amaçlanmaktadır. Türkiye, ithal girdinin azaldığı ve katma değerli üretimde ihracatın arttığı milli ve yerli ekonomik oluşumun içinde yer almaktadır. Yatırım, üretim, istihdam ve ihracatın büyüyerek gerçek ekonomik verilerin yükselmesi en büyük hedeftir (Türkiye Yüzyılı Kalkınmanın Yüzyılı, 2024). Milli kültürün yaşatılmasında milli iktisadın önemli olduğunu vurgulayan Ziya Gökalp, milli ve yerli ekonomiyi savunmaktadır. Yerli ve milli kalkınma stratejileri hakkında atılan her adım Türkiye'nin gücünü dünyaya göstermektedir. Ekonomik gelişmeler ve tüm sektörlerdeki yenilikçi dönüşümler Türkiye'nin jeopolitik bir güç olarak yükseltmektedir ve küresel kabulünü gerçekleştirmektedir (Türkiye Yüzyılı Gücün Yüzyılı, 2024). Böylece Gücün Yüzyılı hedefinde daima zirveye ulaşmak esas alınmaktadır. Gücün arkasında ise başarılı olmak gerekmektedir. Bu bağlamda Türkiye Yüzyılındaki bir başka hedef, ilk ve en olmanın gururuyula Başarı Yüzyılı'nı Türkiye'ye yaşatmaktır. Türkiye gücünü ve başarı kaynağını, var olduğu aziz toprakların tarihinden almaktadır. Spordan, sağlığa; enerjiden üretime ve birçok alanda uluslararası rekabette gurur veren başarıya imza atmaktadır. Türkiye Yüzyılında devletin bütün organlarıyla dünyanın dört bir yanında başarılı olma mücadelesi verilmeye devam edecektir (Türkiye Yüzyılı Başarının Yüzyılı, 2024). Ziya Gökalp'in Türkçülük fikrinde milli kültürümüzü ve politikamızı ortaya koyan başarılar göstermek önem taşımaktadır. Türk milletinin uluslararası rekabet alanlarında mücadele etmesi ve başarılı olması, Tür milletinin dünya gücü olma yolundaki başarısını arttırmaktadır.

Türkiye Yüzyılı hedeflerinden manevi miras olarak görülen Bilim Yüzyılı sloganı da dikkat çekmektedir. Bu hedefte Mustafa Kemal Atatürk'ün "Bilim ve fen neredeyse orada yer alacağız" sözü ilham kaynağı olmaktadır. Türkiye'de bilimsel ve teknolojik gelişmeler, daha ileriye taşımak adına yenileşmeye Türkiye Yüzyılında devam etmektedir. Bilimsel alanda insanın yaşam kalitesini arttıracak yatırımlar, teknolojiye büyüme hızını arttıracaktır (Türkiye Yüzyılı Bilimin Yüzyılı, 2024). Bununla birlikte etkili

çözümler ve doğru iletişim sloganıyla İletişim Yüzyılı, Türkiye'nin artan milli ve yerli teknolojik imkânlarıyla güvenlik ve uluslararası ilişki stratejilerinde doğru bilginin aktarımını enformasyon teknolojilerindeki yeniliklerle oluşturacaktır (Türkiye Yüzyılı İletişim Yüzyılı, 2024). Teknolojik gelişmeler, beraberinde dijital dünyayı da getirmektedir. Bilimin ve iletişimin de bir parçası olan Dijital Yüzyılı; insan, süreç ve teknoloji odaklı gelişmeyi hedeflemektedir. Türkiye Yüzyılı'nın bir parçası olan dijital yüzyıla çağa uyum sağlayan ülke konumundan çağa yön veren ülkeye geçiş planlanmaktadır. Bu planlamadaki dijital dönüşümle eşitlik ilkesi göz önünde bulundurularak ülkedeki ve yurtdışındaki tüm vatandaşlara hizmet verilmektedir (Türkiye Yüzyılı Dijital Yüzyılı, 2024). Bunların yanı sıra bilim, teknoloji, iletişim, dijitalleşmeyle Türkiye'nin daha fazla zenginleşmesini hedefleyen Üretim Yüzyılı; yerli ve milli, yenilikçi ve yeşil üretimi desteklemektedir. Bu üretim politikasıyla tarımdan sanayiye milli ve yerli üretimin uluslararası alandaki rekabetini ve milli gelirini arttıracak yüksek katma değeri olan ve ileri teknolojilerin üretiminin gerçekleştirildiği bir Türkiye amaçlanmaktadır (Türkiye Yüzyılı Üretim Yüzyılı, 2024). Ziya Gökalp'in medeniyet ve modernleşme düşüncesi bu bağlamda önemlidir. Dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etmek ve yararlanmak medeniyetin ve modernleşmenin bir parçasıdır. Bu konuda keskin bir tepki koymayan Gökalp, milli kültürü koruyarak dünyadaki bilimsel ve teknolojik ilerlemeyi takip etmek gerektiğini savunmaktadır. Günümüzde Türkiye'de Türkiye Yüzyılı hedefleriyle dünyadaki bu gelişmeler takip edilmektedir. Türk mühendislerinin tasarladığı ve uzaya gönderdiği Türkiye'nin ilk yüksek çözünürlüklü yer gözlem uydusu GÖKTÜRK-2, Türk İnsansız Hava Aracı ANKA, Türkiye'nin ilk yerli elektrikli lokomotif olan E1000, Avrupa Sivil Havacılık Otoritesinden tip sertifikası alan ilk Türk uçağı olan HÜRKUŞ, Türkiye'nin yosundan jet yakıtı üreten Biyorafineri Tesisi, Silahlı insansız hava aracı Bayraktar TB2, Türkiye'nin en büyük askeri gemisi TCG Anadolu gibi birçok yerli ve milli teknolojik gelişmelere örnekler vermek mümkündür. Böylece Türkiye, Mustafa Kemal Atatürk'ün belirttiği muasır medeniyet çizgisine ulaşmaktadır.

Ziya Gökalp, Türkçülük düşüncesinde dil ve eğitimi ise milli kimliğin ve kültürün önemli bir parçası olarak göyerek Türk dilinin sadeleştirilmesini, yabancı kelimelerden korunmasını, Türk dilinin öğretilerek zenginleştirilmesini belirtmektedir.

Türkiye Yüzyılında kadim hazinemiz olarak adlandırılan Değer Yüzyılı hedefi; dünya tarihinin en kadim medeniyetlerine ev sahipliği yapmış olan bu coğrafyanın kültürel değerlerini yaşatmayı amaç edinmektedir. "Kadim hazinemiz, bize emanet" anlayışıyla değerlerin yaşatılması için politikalar yürütülmesi kıymetlidir (Türkiye Yüzyılı Değerlerin Yüzyılı, 2024). Bu coğrafyanın en önemli değeri, milli kültürü korumak ve yaşatmaktır. Ziya Gökalp'in hars olarak belirttiği milli kültürü devam ettirmek, Türk milletinin asli görevidir. Milli kültürün yaşatılmasında dilin önemi çok büyüktür. Aynı dili konuşmak, kültürün değerini nesillere aktarılmasında en önemli araçtır. Bu bağlamda Türkçenin korunması ve doğru bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir. Günümüz Türkiye Yüzyılında üniversitelerin TÖMER birimleri, yurt dışında Türkçe öğreten Yunus Emre Enstitüsü ve üniversitelerin Türkoloji bölümleri, Milli Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde Türkçenin önemini arttırılması, doğru kullanımına teşvik edilmesi, Türkçe okuduğunu anlama ve yorumlama kazanımlarının artması kadim Türkçenin yaşatılması adına yapılan önemli çalışmalarlardır.

Ziya Gökalp, Türkçülük fikrinde milliyetçilik ve sosyal yardımlaşmayı bir arada ifade ederek milliyetçiliğin toplumda ayırım yapmadan herkesin refahını ve mutlu olmasını sağlamakla görevli olduğunu, böylece sosyal dayanışma ortaya çıkarak toplumun ortak değerler yaratıp bu değerlerle toplumda birliğin oluşacağını düşünmektedir.

Türkiye Yüzyılı hedeflerinde kalkınma, huzur, güç, başarı, barış, bilim, üretim planlamaları Türk Cumhuriyeti sınırları içinde yaşayan her vatandaşın refahını ve huzurunu sağlamak için belirlenmiştir. Bununla birlikte her hakka saygı amacıyla Haklının Yüzyılı sloganı; milli dayanışma ve adaletin esas alındığı, insan haklarına saygı içerisinde bulunduğu, sosyal bir hukuk devletinde gücünün değil, haklının güçlü olduğu bir anlayış bulunmaktadır. Türkiye Yüzyılı, doğruluktan yana olup haklının güvencesi sağlanacaktır ve devletin tüm kurumları hakkın ve haklının korunması için çalışmaya devam edecektir (Türkiye Yüzyılı Haklının Yüzyılı, 2024). Ayrıca toplumun yaşamsal zenginliğini düşünerek hazırlanan Verimliliğin Yüzyılı planlaması da Türkiye Yüzyılı'nın hedeflerinden birini oluşturmaktadır. Verimlilik stratejisiyle bütün koşullara rağmen hayati önem taşıyan bütün hizmet faaliyetlerinin vatandaşlar için kesintisiz devam etmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda insan, zaman, çevre ve üretimde verimlilik dikkate alınarak tüm projelerin temeli atılmaktadır ve böylece Türkiye Yüzyılı, verimlilik üzerine oluşturularak dünya gücü olma hedeflenmektedir (Türkiye Yüzyılı Verimlilik Yüzyılı, 2024). Koşulsuz sevgiyle oluşturulan Şefkat'in Yüzyılı hedefi de hem Türkiye'de hem dünyada insanlık hakkının yok sayıldığı durumlarda tepki koymayı esas almaktadır. Türkiye Yüzyılında devlet yönetim geleneklerinden biri olan şefkatli yaklaşımla dünyaya örnek olmak gerekmektedir. Sosyal adaletten sağlığa, eğitimden çalışma hayatına şefkat duygusu, insanlığın vicdanını hatırlamasına yardımcı olacaktır (Türkiye Yüzyılı Şefkat Yüzyılı, 2024). Örneğin; T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın Türkiye Aile Destek Programı, Eşi Vefat Etmiş Kadınlara Yönelik Düzenli Nakit Yardım Programı, Asker Ailelerine Yönelik Düzenli Nakit Yardım Programı, Doğum Yardımı, Öksüz ve Yetim Yardımı, Şehit Yakınları ve Gazilere Yönelik Yardımlar, Afet-Acil Durum Yardımları, İşe Yönlendirme Yardımı ve Gıda Yardımları programları bulunmakta ve Türkiye'de her bireyin eşit sayıldığı toplumsal yapıda, birlik ve bütünlüğün olduğu; refah ve huzurun gerçekleştirildiği bir Türkiye Yüzyılı temeli atılmaktadır. Ziya Gökalp'in milliyetçilik anlayışında, toplumda ayırım yapılmaksızın herkesin eşit olduğu, refah ve huzurun toplumsal birliktelik yarattığı sosyal bir devlet anlayışı hâkimdir. Türkiye Yüzyılında da bu amaç, uygulamalı bir şekilde devam ettirilmektedir.

Türkiye Yüzyılı hedeflerinde barış, istikrar, istikbal ve gençlik büyük bir önem taşımaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün "Yurtta barış, dünyada barış" sözünden ilham alınarak yurtta ve dünyada Barışın Yüzyılı hedefi belirlenmiştir. Jeopolitik konumuyla stratejik bir yere sahip olan Türkiye, ilkeli taraflılık ve dengede tam bağımsızlık politikasıyla barış, istikrar ve refah oluşturmaktadır. Milli menfaatler, uluslararası ilkeler ve dengeler dikkate alınarak her alanda barışı korumak için çalışılmaktadır (Türkiye Yüzyılı Barışın Yüzyılı, 2014). Bu noktada istikrar öne çıkmaktadır. Sarsılmaz liderlik anlayışıyla Türkiye Yüzyılı'nın bir başka hedefi, İstikrar Yüzyılı olmasıdır. Güçlü bir Türkiye için siyasal istikrarın oluşturacağı güven ve politikalarla ülkedeki ve küresel alandaki krizler aşılmaktadır.



İstikrarın gücüyle güçlü bir geleceğin somut adımları atılmaktadır (Türkiye Yüzyılı İstikrar Yüzyılı, 2024). Türkiye'nin güçlü geleceği için istikbal, millettir. Milletin azmi, gücü, çalışkanlığıyla devletin istikbali parlaktır. Bu istikbalin en büyük parçası ise gençlerdir. Türkiye Yüzyılında hedeflerden 17.si bugünümüz ve yarınımız olarak görülen Gençliğin Yüzyılıdır. Bu politika, geleceğin teminatı olan gençleri “kökü mazide olan ati” anlayışıyla değerlerine bağlı, bilinçli, ufku geniş, azimli, çalışkan, donanımlı bir şekilde geleceğe hazırlamak ve en üst düzeyde yetiştirmek hedefini sürdürmektedir (Türkiye Yüzyılı Gençliğin Yüzyılı, 2024).

Ziya Gökalp'in Türkçülük düşüncesinde yer alan Türkiye Cumhuriyeti yükseltmek ve Türk milletini ileriye taşımak devletin güçlü istikbali olan Türk gençleriyle gerçekleşecektir. Milliyetçilik, Türk milletini yükseltmek ve ileriye götürmektir. Türkiye Yüzyılında hedeflenen politikalarla ve yapılan çalışmalarla, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temel düşüncesinde fikir babası olan Ziya Gökalp'in düşünceleri rehber olmaya devam edecektir.

### Sonuç

Türkçülüğün fikir babası olan ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurulmasında devlet felsefesinin temellerini atan Ziya Gökalp, Türk ve millet tanımıyla hars ve medeniyet, modernleşme ve Batılılaşma, dil ve eğitim, milliyetçilik ve sosyal danışma hakkındaki düşünceleriyle öncü bir isim olmuştur.

Ziya Gökalp, kan ve soy ortaklığına dayanmayan, aynı dil ve kültürle ortak tarihe sahip olan Türk milleti tanımıyla dikkat çekmiştir. Ona göre Türk olabilmek için Türk gibi düşünmek, hissetmek ve çalışmak yeterli olmuştur. Ayrıca Gökalp, Türkçülük ve Turancılık fikirlerindeki ince ayrımı da belirtmiştir. Türkçülük, Oğuz grubundan Türklerin bir araya gelmesiyle yakın bir ülküdür; ancak Turancılık, tüm Türklerin bir araya gelmesiyle uzak bir ülküdür. 1920'li yıllarda Türklerin bir devlet kuramayacağı düşüncesine rağmen yeniden bir devlet kurma hayalinin gerçekleşmesi gibi her iki ülkünün bir gün gerçekleşeceğine inanmıştır. Bunun yanı sıra Gökalp, hars ve medeniyet kavramlarının ayrımını da önemle açıklamıştır. Hars, milli kültürdür. Bir devletin ve milletin varlığını güçlü bir şekilde devam ettirebilmesi için milli kültürün korunması ve yaşatılması gerekmektedir. Medeniyet ise dünyadaki bilimsel ve teknolojik takip ederek gerektiğinde yararlanabilmektir. Bu nedenle hars, millidir; medeniyet, evrenselidir. Medeniyet ve modernleşmeden faydalanmak mümkündür; ancak milli kültürden ödün vermemek gerekmektedir. Türk milletinin önemli görevlerinden biri milli kültürden taviz vermeden onu korumaktır. Nitekim Gökalp için Türkçülük, milli kültürü koruyarak Türk milletini ileriye götürmektir.

Ziya Gökalp'in Türkçülük fikrini günümüz Türkiye Yüzyılı hedefleriyle ilişkilendirmek mümkündür. 2023 yılında Türkiye Cumhuriyeti'nin 100.yılıyla başlayan Türkiye Yüzyılı, yayınlanan 16+1 hedefiyle dikkat çekmektedir. Buradaki hedef sayısı tesadüf değildir. 16 sayısı, Türkiye Cumhuriyeti devlet forsunada da bulunan tarihi süreçte kurulan 16 Türk devletini sembolize etmektedir. +1 ise Türkiye Cumhuriyeti Devleti'dir. Bu hedefler sürdürülebilirlik, huzur, kalkınma, değerler, güç, başarı, barış, bilim, hak, verimlilik, istikrar, şefkat, iletişim, dijital, üretim, istikbal ve gençlik



yüzyılı ilkelerinden oluşmaktadır. Genel olarak Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin milli ve yerli menfaatlerini esas alan ve aynı zamanda evrensel ilkeleri de taşıyan hedefler bulunmaktadır. Ziya Gökalp'in ırkçı olmayan aksine toplumsal refah ve huzurun, sosyal dayanışmanın ve kültür birliğinin olduğu, aynı zamanda milli kültür ve ülkü bilinciyle örtüşen bu hedefler, devletin geleneğinin devam etmesinde ve milli politikaların oluşmasında etkili olmaktadır. Örneğin; Türk Devletleri Teşkilatı'nın faaliyetleri, Milli Savunma Sanayisinde üretilen İHA, SİHA gibi milli teknolojilerin üretimi, milli otomobil TOGG'un yapımı, Türk Silahlı Kuvvetlerinin sınır güvenliği için yapmış olduğu harekâtlar, Türkiye'nin uluslararası teşkilatlardaki milli menfaatleri üstün tutan ve aynı zamanda dünya barışını sağlayan denge politikası yürütmesi gibi birçok çalışma örnek teşkil etmektedir.

Vefatının 100. yılında Ziya Gökalp, dün Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurulmasında fikirleriyle devletin temel felsefesini nasıl oluşturduysa bugün Türkiye Yüzyılı'nın şekillenmesinde de etkili olmayı sürdürmektedir. Bedenen olmasa da fikirleriyle yaşamaya devam edecektir.

### Kaynakça

- Binbaşoğlu, C. (1995). *Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Eren, H. (1972). “*Atatürk ve Ziya Gökalp*”. Türk Dili Aylık Dil ve Edebiyat Dergisi- Dosya: Atatürk 1881-1938, 254: 172-177.
- Filizok, R. (2005). *Ziya Gökalp*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gökalp, Z. (2017). *Türk Medeniyeti Tarihi* (haz. A. Duymaz). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Gökalp, Z. (2007). *Türkçülüğün Esasları* (haz. Mustafa Koç). Bütün Eserleri Bir- Kitaplar. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gökalp, Z. (1973). *Türkçülüğün Esasları*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gökalp, Z. (2005). *Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak*. İstanbul: Bordo-Siyah, Türk Klasikleri-İnceleme.
- Gürsoy, Ş. ve Çapcıoğlu, İ. (2006). “*Bir Türk Düşünürü Olarak Ziya Gökalp: Hayatı, Kişiliği ve Düşünce Yapısı Üzerine Bir İnceleme*”. AÜİFD 47 (2): 89-98.
- Nüzhet, A. (1931). *Ziya Gökalp’in Hayatı ve Malta Mektupları*. İstanbul: İkbal Kütüphanesi.
- Parla, T. ve Gökalp, Z. (1989). *Kemalizm ve Türkiye’de Korporatizm*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tanyu, H. (1981). *Ziya Gökalp’in Kronolojisi*. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Tokluğlu, C. (2013). “*Ziya Gökalp ve Türkçülük*”. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 68 (3): 113-139.
- Tuncay, H. (1978). *Ziya Gökalp*. İstanbul: Toker Yayınları.
- Tütengil, C.O. (1956). *Ziya Gökalp Üzerine Notlar*. İstanbul: Türk Sosyoloji Cemiyeti.
- Ülken, H.Z. (2001). *Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi*. İstanbul: Ülken Yayınları.

### Elektronik Kaynaklar

- BBC 2024. Pençe harekâtları: Türkiye’nin ‘terörle mücadele’ stratejisi nasıl değişti? <https://www.bbc.com/turkce/articles/c3gyd9050y9o#:~:text=T%C3%BCrkiye%2C%20Suriye%202016%20ve,%22tampon%20b%C3%B6lgeler%22%20de%20olu%C5%9Fturdu>. (E.T.: 28.07.2024).
- Türkiye Yüzyılı, Huzurun Yüzyılı. <https://turkiyeyuzyili.com/huzurun-yuzyili>. (E.T.: 28.07.2024).
- Türk Devletleri Teşkilatı. <https://www.turkicstates.org/tr>. (E.T.: 28.07.2024).
- Türkiye Yüzyılı, Kalkınmanın Yüzyılı. <https://turkiyeyuzyili.com/kalkinmanin-yuzyili>. (E.T.: 28.07.2024).

Türkiye Yüzyılı, Gücün Yüzyılı. <https://turkiyeyuzyili.com/gucun-yuzyili>. (E.T.: 28.07.2024).

Türkiye Yüzyılı, Başarının Yüzyılı. <https://turkiyeyuzyili.com/basarinin-yuzyili>. (E.T.: 28.07.2024).

Türkiye Yüzyılı, Bilimin Yüzyılı. <https://turkiyeyuzyili.com/bilimin-yuzyili>. (E.T.: 28.07.2024).

Türkiye Yüzyılı, İletişim Yüzyılı. <https://turkiyeyuzyili.com/iletisiminin-yuzyili>. (E.T.: 28.07.2024).

Türkiye Yüzyılı, Dijital Yüzyılı. <https://turkiyeyuzyili.com/dijitalin-yuzyili>. (E.T.: 28.07.2024).

Türkiye Yüzyılı, Üretim Yüzyılı. <https://turkiyeyuzyili.com/uretimin-yuzyili>. (E.T.: 28.07.2024).

Türkiye Yüzyılı, Değerlerin Yüzyılı. <https://turkiyeyuzyili.com/degerlerin-yuzyili>. (E.T.: 28.07.2024).

Türkiye Yüzyılı, Haklının Yüzyılı. <https://turkiyeyuzyili.com/haklinin-yuzyili>. (E.T.: 28.07.2024).

Türkiye Yüzyılı, Verimlilik Yüzyılı. <https://turkiyeyuzyili.com/verimlilikin-yuzyili>. (E.T.: 28.07.2024).

Türkiye Yüzyılı, Şefkat Yüzyılı. <https://turkiyeyuzyili.com/sefkatin-yuzyili>. (E.T.: 28.07.2024).

Türkiye Yüzyılı, Barışın Yüzyılı. <https://turkiyeyuzyili.com/barisin-yuzyili>. (E.T.: 28.07.2024).

Türkiye Yüzyılı, İstikrar Yüzyılı. <https://turkiyeyuzyili.com/istikrarin-yuzyili>. (E.T.: 28.07.2024).

Türkiye Yüzyılı, Gençliğin Yüzyılı. <https://turkiyeyuzyili.com/gencligin-yuzyili>. (E.T.: 28.07.2024).

#### **Etik Kurul İzni**

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

#### **Çatışma Beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

#### **Destek ve Teşekkür**

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

#### **Ethics Committee Permission**

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

#### **Deconfliction Statement**

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

#### **Support and Thanks**

Support was not received from any institution or organization in the study.

**Extended Abstract:**

Ziya Gökalp is a pioneering thinker in the emergence and development of the idea of Turkism. His scientific studies on Turkism have significantly contributed to the spread of this ideology, which forms the foundation of the state philosophy during the establishment of the Republic of Turkey. Gökalp's understanding of Turkism is of great importance, encompassing social, cultural, political, and ideological characteristics. By examining these aspects—such as the definition of the Turkish nation, national culture and civilization, language and education, modernization and Westernization, and the concepts of nationalism and social solidarity—it is possible to understand the “Century of Turkey.” According to Ziya Gökalp, the Turkish nation consists of people who speak the same language, share the same culture, and possess a common historical consciousness. National culture reflects a nation's cultural values and way of life, while civilization denotes the development of universal principles such as science and technology. Gökalp views modernization as advancing society based on science and technology, and Westernization as accepting universal values without losing national culture and Turkish identity. In this context, he emphasizes the necessity for the Turkish nation to preserve its cultural values during these stages. Gökalp expresses nationalism and social solidarity together, stating that nationalism is responsible for ensuring the welfare and happiness of all people without discrimination, thus fostering social solidarity and unity through shared values. The contemporary reflections of Gökalp's Turkism can be seen in various areas such as the social state understanding in Turkey, the increasing activities and cooperation of the Organization of Turkic States, developments in the Turkish defense industry, and the political strategies in Turkish domestic and foreign policies. It is possible to associate Ziya Gökalp's idea of Turkism with today's Turkey Century goals. The Turkey Century, which started in 2023 with the 100th anniversary of the Republic of Turkey, draws attention with the published 16+1 goal. The number of goals here is not a coincidence. The number 16 symbolizes the 16 Turkish states established in the historical process, which are also on the state seal of the Republic of Turkey. +1 is the Republic of Turkey State. These goals consist of sustainability, peace, development, values, power, success, peace, science, rights, efficiency, stability, compassion, communication, digital, production, future and youth century principles. In general, there are goals that are based on the national and local interests of the Republic of Turkey and also carry universal principles. Unlike Ziya Gökalp's non-racist, these goals, which include social welfare and peace, social solidarity and cultural unity, and also overlap with the national culture and ideal consciousness, are effective in the continuation of the state's tradition and the formation of national policies. For example; The activities of the Organization of Turkish States, the production of national technologies such as UAVs and SIHAs produced in the National Defense Industry, the construction of the national automobile TOGG, the operations carried out by the Turkish Armed Forces for border security, and the balance policy implemented by Turkey in international organizations that prioritizes national interests and ensures world peace are examples of many works. On the 100th anniversary of his death, Ziya Gökalp continues to be effective in shaping the Turkish Century today, just as he established the basic philosophy of the state with his ideas in the establishment of the Republic of Turkey yesterday. Although not physically, he will continue to live with his ideas

## Neoliberal Tarih ve Neosapiens

### Neoliberal History and Neosapiens

Dr. Sümeyra ÇALIŞKAN\*

#### Öz

Kolektif bellek araştırmaları oldukça geniş bir alanı kapsamaktadır. Kolektif bellekte tarih ve kolektif belleğin tarihle ilişkisi de bu konuların en önemlilerindedir. Grupların, toplumların, toplulukların belleklerdeki tarih bilgisi bu alanın araştırdığı konulardan birini oluşturur. Ayrıca belleklerdeki tarih bilgisinin oluşturulması, oluşturan etkenler ve gruplar, tarihi olaylar, egemen gruplar da bu bağlamda araştırılmaktadır. Bellek araştırmaları tarihin en eski zamanlarından itibaren egemen sınıflar, yöneticiler, dini kurumların toplumlarına tarihi olayları anlayışlarınınca biçimlendiren anlatılar sunduklarını ortaya koymuştur. Günümüzde ulus devlet anlayışının egemenliğiyle tarih her devlette bu bağlamda değerlendirilir. Bunun neticesi olarak tarih araştırmalarında ulus devlet paradigmasının baskın olduğu görülmektedir. Bununla beraber tarih araştırmaları Marksizm, feminist teori, post-kolonyal yazımdan da etkilennmiştir ve önemli bir literatür ortaya çıkmıştır. Bu ve burada zikredilmeyen birçok anlayışın sirayet ettiği tarih yazımı literatürü toplumda bellek oluşturmada önemli yer edinmiştir. Bununla birlikte 1980 yılında dünyaya egemen olmaya başlayan neoliberal anlayış ve egemenliğin tarih yazımındaki kavramsallaştırması yapılmamıştır. Bu anlayışın en önemli ve hafıza kurucu eseri olan “Tarihin Sonu ve Son İnsan” dan itibaren ortaya çıkan belli başlı eserlerin oluşturduğu hafıza ile bu eserlerin tarih yazımı bakımından değeri henüz araştırılmamıştır. Diğer tarih araştırmalarının tarih yazımı geleneğindeki konumu ve özellikleri büyük oranda sınıflandırılmıştır. Ancak neoliberal

\* skepticalmodest@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2728-1821

geleneğin en önemli tarih eserleri kategorilendirilip özellikleri sorgulanmamıştır. Bu araştırmada neoliberalizmin ne olduğu ve neoliberal tarih yazımının başat eserlerinde kendini nasıl gösterdiği irdelenmiş, başlıca eserlerinden hareketle özellikleri tespit edilmiştir. Çalışmanın sınırları dolayısıyla neoliberal tarihin başyapıtı denebilecek “Sapiens” üzerinden bir değerlendirmeye gidilmiştir. Ancak bunun noksanlık yaratacağı düşünülerek “Tarihin Sonu ve Son İnsan” ve “Ulusların Düşüşü” de incelenmiş, neoliberal tarihin özellikleri saptanmaya çalışılmıştır. Neoliberal tarihin toplumun ekonomik refahı, demokrasi ve eğitim bakımından tahrip edici bir bellek kurduğu bulgulanmıştır. Bu araştırma. “Neoliberal tarih” kavramsallaştırması ve tarih yazımının özelliklerini tespit çalışması bakımından ilk olma özelliği taşımaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Hafıza ve Tarih, Tarih Yazımı, Neoliberalizm, Neoliberal Tarih, Sapiens,

### Abstract

Collective memory research covers a wide range of topics. History in collective memory and the relationship between collective memory and history are among the most important of these topics. The knowledge of history in the memories of groups, societies and communities constitutes one of the subjects of this field. In addition, the formation of historical knowledge in memory, the factors and groups that form it, historical events, dominant groups are also researched in this context. Memory research has revealed that since the earliest times of history, ruling classes, rulers and religious institutions have presented their societies with narratives that shape historical events according to their understanding. Today, with the dominance of the nation-state understanding, history is evaluated in this context in every state. As a result, it is seen that the nation-state paradigm is dominant in historical research. However, historical research has also been influenced by Marxism, feminist theory, post-colonial writing and an important literature has emerged. The historiographical literature, which is permeated by these and many other understandings not mentioned here, has taken an important place in creating memory in society. However, the conceptualization of the neoliberal understanding and sovereignty, which started to dominate the world in 1980, has not been conceptualized in historiography. The memory created by the major works that have emerged since “The End of History and the Last Man”, the most important and memory-forming work of this understanding, and the value of these works in terms of historiography have not yet been investigated. The position and characteristics of other historical studies in the historiographical tradition have largely been categorized. However, the most important historical works of the neoliberal tradition have not been categorized and their characteristics have not been questioned. In this study, what neoliberalism is and how it manifests itself in the major works of neoliberal historiography have been examined, and their characteristics have been identified based on their major works. Due to the limits of the study, an evaluation was made on “Sapiens”, which can be called the masterpiece of neoliberal history. However, considering that this would be incomplete, “The End of History and the Last Man” and “The Fall of Nations” were also analyzed and the characteristics of neoliberal history were tried to be

determined. This research. It has been found that neoliberal history has constructed a destructive memory for the economic well-being of society, democracy and education.

This research is the first in terms of conceptualizing “neoliberal history” and trying to determine the characteristics of historiography.

**Keywords:** Memory and History, Historiography, Neoliberalism, Neoliberal History, Sapiens

## Giriş

Geçmiş bilinci bireyler ve toplumlar için gerekliliktir. Bundan dolayı bireysel kimliğe ek olarak kolektif kimlikler söz konusudur. Lepeltier’in deyişiyle günümüzde geçmiş, kimliğin en güvenli sığınağıdır. Bu noktada, sığınakların inşası meselesi önemini göstermektedir. İnşa, kimliğin vazgeçilmez ayağıdır. İnsanlar geçmişi tanıma ihtiyacı duyarlar çünkü kimlikleri buna bağlıdır. “Kimlik, aidiyet, tarih ve ideoloji olguları, bellek vasıtasıyla birbirine bağlanır” (Bilgin, 2007: 211 / 219).

Toplum belleği üzerinde kurulan denetim büyük oranda erk hiyerarşisinin koşullarını oluşturmasından da kaynaklanmıştır. Kolektif belleğin biçimlendirilmesi meşruiyetle ilgilidir. Bu da oldukça hayatî bir siyasal problem olan bilginin denetlenmesi ve sahip olunmasıyla doğrudan ilgilidir. Yaşanılan zamana dair deneyimlerin önemli ölçüde geçmiş hakkındaki bilgilere dayanması bakımından bellek; geçmişin olay ve nesnelere nedensellik bağlantılarıyla bugüne bakmakta ve geçmiş etmenler günümüzle ilgili deneyimleri etkileyip çarpıtma gücü de ortaya çıkarmaktadır. Geçmişe dayanan bugünün oluşturduğu ona ait imgeler, genel olarak mevcut toplumsal düzeni meşrulaştırmaya da fayda sağlamaktadır (Connerton, 1999: 7-12 / 25-28).

Simon Clarke, neoliberal modelin dünyayı “olması gerektiği” gibi tanımlama iddiasında olduğunu belirterek maksadının hakiki dünyaya uygun bir model geliştirmekten ziyade gerçek dünyayı tasavvur ettiği modele uygun hâle getirmek olduğunu yazar (Clarke, 2007,s.104-105). Neoliberal tarihin de tam olarak tarihi, geçmişi bu tutum çerçevesinde, maksadı karşılayacak biçimde ele aldığı görülmektedir.

Neoliberalizmin kendini hakiki ve görgül olarak doğrulanabilir kılmada garip bir biçimde etkili olduğu ve kendini dayatmasında söylemsel gücün etkisinin çok büyük olduğu (Munck, 2007: 114) ifade edilmiştir. Bu hakikileştirip doğrulanabilirliğin, tarih anlatısı vasıtasıyla da ilgisi olduğu yadsınamaz. Bu tarihlerin neoliberal tasavvuru, tarihin doğal ve kaçınılmaz neticesi, düzeni olduğu biçiminde ele almaları ve geçmişten meşruiyet arayıp kurmaları yabana atılır bir durum değildir. Neoliberal tarihin söz konusu neticeyi oluşturup güçlendirmiş olması kuvvetle muhtemeldir. Zira bellek oluşturmada tarihin ontolojik bir yeri ve işlevi bulunur. Bu yüzden neoliberal tarih kategorisine ve özelliklerine ihtiyaç büyüktür.

Sembolik doğrular ve imgelerin bellekteki yeri çokça vurgulanmıştır. Bu noktada neoliberal tarih anlatısının aktardığı sembolik doğruları anlamak için ideolojisini tespit etmek gerekmektedir. Nasıl ki Whig tarih yazımı geleneği ve anlayışı, Osmanlı vakanüvislik geleneği ve anlayışı, Marksist tarih ve geleneği ve anlayışı varsa ve



eserlerde bu etkenlerin rolü sorgulanıyorsa popülerliği dolayısıyla bellek oluşturduğu şüphesiz olan bir takım eserlere de bu biçimde yaklaşılmalıdır. Dolayısıyla bu makale henüz tarih yazımı kategorisinde yeri net bir biçimde işaret edilmeyen “neoliberal tarih yazımı ve anlayışı”nı eserlerinden tespitle ortaya koyma, netleştirme çabası olarak önem taşımakta ve ortaya koyma bakımından ilki temsil etmektedir. Zira bu türden bir kategoriyi oluşturacak bir geleneğe uygun birçok “tarih eseri” varsa da konuları ve anlayışı net bir biçimde çizilip işaret edilmemiştir. Neoliberal tarih yazımının son zamanlardaki en temel eserleri, başta Sapiens olmak üzere tespit ve tetkik edilmekte, oluşturulmak istenen hafızanın tarihle bağı sorgulanmaktadır. Zira bu eserlerin “çok satan” olmaları dolayısıyla yadsınamaz bir bellek oluşturmuş oldukları düşünülmektedir. Öncelikle “neoliberalizm”in ne olduğu açıklama gereği yerine getirilmektedir. Neoliberal anlayışın, tespit edilen eserlerdeki yansımaları işaret edilmektedir. Ancak bunların hepsinden önce “bellek oluşturma”nın önemini anlayıp takdir edebilmemiz gerekir. Bu yüzden kolektif belleğe dair oldukça önemli kimi bilgilere vâkıf olma gereği dolayısıyla öncelik bu hususa hasredilmiştir. Nihayetinde son yıllarda egemen kılınmak istenen bir tarih belleği ve kökenleri ortaya koyulmaya çalışılmaktadır.

Nitekim bu literatürün son popüler eserinin sözünü ettiğim çerçeveye uygun olarak hazırlandığını en iyi kendi ifadeleri dışı vurmaktadır. Buna göre; tarihin önemli bir kısmında çoğu insan imparatorlukta yaşamıştır. “anlaşıyor ki gelecekte de öyle olacak, ancak bu kez imparatorluk kelimenin gerçek anlamıyla küresel olabilir ve tüm dünya üzerinde egemenlik kurma vizyonu her an hayata geçebilir.” (Harari, 2015: 209). Bu “imparatorluğu” neoliberal ideoloji bağlamına aşağıda yer verilmiştir.

## 1. Kolektif Bellek ve Tarih

Geçmişin; kimlik projelerinden dolayı çeşitli çerçevelerle yapılandırılması, düzenlenmesi, çarpıtılması ve belirli yer, tarihî geçmişe dair insanların görüşleriyle ilişkilendirme türleri kolektif bellek alanının ilgisini çekmiştir (Boyer, 2015: 14-18). Yaşanan dönüşümle devletler ve uyruklarının algıları değişirken tarih anlatısıyla beraber yeni kolektif bellekler biçimlendirilmiştir.

Thompson’a göre; oluşturulan bir kolektif bellek, kendi başına muazzam bir tarihsel gücü ortaya çıkarabilir. Hikâyeler değerleri aktarmak amacıyla sıklıkla kullanılır ve bu süreçte anlatılan olayın doğru aktarılması değil “hangi sembolik doğrular”ın aktarıldığı önemli olur (Thompson, 1999: 123). Sapiens’in de neoliberalizmin<sup>1</sup> belleğini oluşturduğunu, bunu icra ederken tarihi önemli oranda bu maksada meyyal ele aldığı görülmektedir. Mevcut tarih araştırmalarının sınıflandırılmış olması tarih okuyucusuna perspektifin ne olduğuna dair bir kavrayış verirken neoliberal tarih

1 Günümüzde dünya hegemonyasında bulunan güçlü devletlerden biri olan ABD’ye hâkim olan neoliberalizm ordo-liberalizmdir ancak tanımın yaygın kullanımı “neoliberalizm” olduğu için bu makalede de neoliberalizm terimi kullanılacaktır. Bu kullanımda işaret edilmek istenen temelde uygulamaları ve dünya görüşüyle “ordo-liberalizm”dir. Fakat yaygın olarak kullanılmadığı için içinde bulunulan sistem “neoliberalizm” olarak bilinelemektedir. Bundan dolayı bilinenden farklı bir konudan söz ediliyor algısına karşı genel olarak kullanıldığı gibi burada da “neoliberalizm” terimi kullanılmıştır.

Bununla birlikte neoliberalizmin başka ekolleri ve kuramcıları da bulunur. Mesela Chicago Okulu ve temsilcileri Milton Friedman, George Stigler gibi isimler de bulunur (Palley, 2007: 42). Milton Friedman’ın da Hayek’ten etkilenmiş olduğu kaydedilir (Munck, 2007: 107). Güçlü demokrasi ve demokrasinin temel aldığı kapsamlı siyasal kavramı reddetme konusunda neoliberal üç okulda da görüş birliği bulunur (Brown, 2021: 94).

çerçevesindeki eserler doğrudan “başarılı olduğu için çok satan” algısıyla yayılmaktadır. Bu makalenin Sapiens temelinde neoliberal tarih yazımının özelliklerini soruşturma nedeni bir “başyapıt” olması nedeniyledir. Eserin “başyapıt”lığı bilimsel tarih yazımı kriterlerine göre başarısından değil, bilimin çeşitli kollarını kendinden önceki mirastan daha bağlamsal olarak maksada uygun kullanma biçiminin saptanması, kısa sürede birçok dile çevrilmesinden gelmektedir. Ancak bilimsel bakımdan sınıflamasının yapılmamış olması ve ideolojisinin açığa çıkarılmaması, hangi geleneğin izlerini taşıdığına araştırılmamış olması büyük bir noksanlıktır. Bu külliyyatın ilk eseri olarak Francis Fukuyama’nın Tarih’in Sonu’nu konumlandırmak hatalı olmasa gerektir. Ancak Fukuyama ideolojisini çok açık ifade ederken Sapiens bunu açıktan yapmaz ancak bilimsel verileri kullanma biçimiyle zımnen ifade eder. Bunda da “bilimselliğin itibar ve imajundan faydalanma isteğini görmemek mümkün değildir zira eseri “bilim”sel alan ve verilerden faydalanmayı odağına almıştır. Fakat bilimse verilerin neoliberal ideoloji bağlamında ele alındığını, neoliberal anlayışa uygun tarih yazımı ortaya koyduğu da görülebilmektedir. Diğer yandan Fukuyama’nın tarihin nasıl neoliberal egemenliğe yazgılı olduğunu ortaya koymak için modern doğa bilimleriyle temellendirme yoluna gitmiş<sup>2</sup> olduğu hatırlanmalıdır. Sapiens’in birçok bakımdan “Tarih’in Sonu ve Son İnsan”dan etkilenmiş olduğu görülmektedir. Fukuyama, Hegel’den hareketle son insan düşüncesine gelirken Sapiens, modern bilimle bu konuyu güncelleştirip eserin sonunda “Tanrı insan” safhasına geçileceği düşüncesini evrimle destekleyerek neoliberal çerçevede Tarih anlatısı, hafızası oluşturduğu bulgulanmıştır.

Enzo Traverso geçmişin, şimdiki zamana eşlik ettiğini, medyanın da abartıp kamusal iktidarın keyfince yönettiği bir hafıza olarak kolektif imgeleme yerleştiğini ifade eder. Bellek toplumsal kimlikleri “tarihsel bir süreklilik” içerisine katarak onlara yeni bir anlam yani içerik ve yönelim vererek yapılandırır (Traverso, 2009: 2-5). Neoliberal tarihlerin kısa sürede dünya üzerinde geniş yankılarla tanıtılması ve yazarlarının mütemadiyen öne çıkarılmasını da bu bağlamda düşünmek gerekir. Söz konusu eserlerin yaptığı da tam olarak tarihsel bir süreklilik kurarak yeni anlam, içerik ve yönelim vermektir ki bu hususa aşağıda yer verilmiştir.

Samir Amin “egemen güçler egemen oluyor zira kendi söylemlerini kurbanlarına dayatabiliyorlar” (Amin, 2016: 18) teşhisinde bulunur. Temelde egemen iktisat anlayışının tezahürünü betimlese de ifade ettiği durumu neoliberal tarihlerde de görürüz. Mesela Sapiens bir tarih, insan evriminin tarihi olarak ortaya çıkar ancak manzarası bu iktisat anlayışını gösterecek biçimdedir. Amin bunu şöyle açıklar “uzmanları” yaptıkları tahlillerin ve ondan çıkardıkları sonuçların bilimsel ve dolayısıyla nesnel, tarafsız ve aksinin düşünülemez olduğuna insanları inandırıyorlar. Oysa bu doğru değil ve gerçeğin karşı kutbundaki hayali bir sistemle ilgilidir. Var olan kapitalizm apayrı bir şeydir (Amin, 2016: 18). Neoliberal tarihlerde hem kapitalizm hem de tarihin de neredeyse bütünüyle bu vasıfta ele alındığı görülmektedir.

Foucault, popüler hafızayı, mücadelede çok önemli bir faktör olarak konumlandırmıştır çünkü kişilerin hafızasını kontrol eden kişi, dinamiklerini de kontrol eder

2 Harari’nin Fukuyama ile birçok tema ve konuda ortak yazmış olduğunu ve bunların azımsanmayacak benzerlikler taşıdığını belirtmek gerekir. Fukuyama’ya göre; modern doğa biliminin mantığı dünyamızdaki birçok olguyu aydınlatmakta; gelişmiş demokrasilerin yurttaşları olarak konumlarını tayin etmiştir. Bkz: Fukuyama, 2012: 17

(Mitszal, 2003: 61-63). Bu yüzden Sapiens’de açıktan ifade etmediği Avrupa kapital emperyal egemenliğine dair belleği evrim ile alır, doğal bir hikâye olarak sunulur. Bu da Fukuyama’nın Tarihin Sonu tezinin bir versiyonu olduğunu düşündürür ancak kabul ettirilebilir bir formda yaparak belleği savunma araçlarını pasif tutma yolunu seçer. Nitekim Fukuyama’ya göre liberal demokrasi “ insanlığın ideolojik evriminin” son noktasıdır ve “nihai insanî hükümet biçimi”dir. Liberal ekonomik ilkeler yani serbest piyasa yaygınlaşmış ve bu üçüncü dünya ülkelerinde de “eşi görülmedik bir maddi refah” a yol açmıştır (Fukuyama, 2012: 12-18). Fukuyama’nın ilk savı son derece sübjektif bir yargıdır, ikinci yargısıysa tarihsel verilerle uyuşmamaktadır ve bununla ilgili bilgi aşağıda verilmektedir.

Brown’a göre Soğuk Savaş’ın bitimiyle ilan edilen demokrasinin küresel zaferi ironiktir zira neoliberalizm, demokrasinin anlam ve içeriğini piyasaların anlam ve içeriğiyle doldurmakla kalmamış halkın yönetimi olan demokrasi ilkeleri, uygulamaları, kültürü, öznelerine, kurumlarına hücum etmiştir ve etmektedir. Bu anlayış hayatın bütün alalarını doğrudan parasallaştırmaya dahi ekonomik terim ve ölçülerle çerçeveleyip tartmaktadır. (Brown, 2017: 9-10). İşte Neoliberal tarih anlatısı, bu durumun kabullendirilmesi ve bir anlamda methiyesi olarak nasıl bir bellek kurmaktadır, “tarih” in aydınlatma vazifesini ne oranda taşımaktadır soruları kendini bu yüzden derinden hissettirir. Bu soruların cevapları da neoliberal tarihin özelliklerinin bir kısmını da kendiliğinden verir.

Kolektif bellek<sup>3</sup> o denli önemli bir konudur ki üzerinde duran isimler bu konuda önemli ikazlarda bulunmaktan kendilerini alamamışlardır. Bu bağlamda Tzetvan Todorov, “hafızaya el koyulmasın” dan söz etmiştir. Bu tutum sadece totaliter rejimlere has bir tutum değildir. Hafızanın koşulsuz övgüsüne karşı, “kendini koru” uyarısını akıldan çıkarmamak gerekir zira hafıza, öfke yahut coşkunun eline teslim edilemeyecek kadar mühim bir meseledir (Ricoeur, 2012: 105). Hafızanın bu derece önemli olması neoliberal tarihin tespitini zorunlu kılmaktadır.

Kolektif bellek ürünü “tarih” ler tarihin aksine şu yönleriyle de kendilerini belirgin biçimde gösterirler: Özel, tek bir adanmış bakış açısı, belli bir grubun temel yapısını yansıtır, Kendiliğe sahip olmayan şekilde, Bilinçli, Dürtüler ve harekete geçiren istek / ihtiyaçların ve olayların yorumlanmasında belirsizliklere tahammülsüzdür, Olayların “geçmiş zamanda olma” durumunu yadsır, Geçmiş bugüne ilişkilendirir (Wertsch, 2004: 20/ 44). Bu özelliklerin neoliberal tarihte bütünüyle olduğunu burada belirtmekte fayda vardır zira özelliklerinin ele alındığı kısımda tekrar edilmemiştir. Özellikle Sapiens’in evrimi araçsallaştırarak sözüm ona bir “büyük tarih” dönemlendirmesi, kurum, sınıfları, diğer medeniyet gelişmelerini ve tarihselliği yadsıması bunun başlıca göstergeleridir.

## 2. Neoliberalizm ve Neosapiens

Sembolik doğrular ve imgelerin bellekteki yeri çokça vurgulanmıştır. Bu noktada neoliberal tarih anlatısının aktardığı sembolik doğrular eserleri üzerinden tespit

3 Kolektif bellek ve tarih ilişkisi oldukça kapsamlı bir konudur ve birçok yönü bulunmaktadır. Bundan dolayı bu çalışmanın sınırlılığı dolayısıyla pek az kısmına değinilmiştir. Detaylı bilgi için Bkz: Çalışkan, 2023.

edilmelidir. Nasıl ki Whig tarih yazımı geleneği<sup>4</sup> ve anlayışı gibi yukarıda ifade edilen çeşitli gelenek ve anlayışlar varsa popülerliği dolayısıyla bellek oluşturduğu şüphesiz olan neoliberal tarihler ve sonuncusu olan “Sapiens” e de bu biçimde yaklaşılmalıdır. Neoliberal<sup>5</sup> tarih yazımının mevcut son bellek kurucu eseri, tarih vasıtasıyla “neosa-piens” oluşturmakta, tarihi de buna uygun biçimde ele almaktadır. Bu ise neoliberal tarih geleneğinin bir devamı olarak kendini göstermektedir.

Yeni liberalizm anlamına gelen neoliberalizm, adını 1830-1914 yılları arasındaki sömürgecilik çağında İngiltere liderliğinde yürütülen politikalarından alır. 1970’lerde ivme kazanıp 1980’de yürürlüğe giren küresel ekonomi politikasının adı olarak kullanılmışsa da genellikle ideoloji ifade etmeyen “küreselleşme” kelimesi yaygınlıkla kullanılmıştır (Kazgan, 2016: 11). Neoliberalizmin kendine özgü bir ideoloji ve propagandası bulunur. Yönetici sınıfların üst kesimlerinin (en zenginlerinin) gelir ve güçlerinin tekrar tesis edildiği bütünüyle yeni bir toplumsal düzendir (Dumenil ve Levy, 2007: 26).

1930’larda neoliberaler İngiltere egemenliğindeki 19. yüzyılın egemenlik düzeyinin hâkim olması gerektiği inaniyor ancak ulus çağının da geri döndürülemez olduğunu kabul ediyorlardı. Düşünceleri, ulusu korumak ama “etkisizleştirme” gereği üzerindeydi. Uluslar “dünya ekonomisi”ni bozma gücünden nasıl yoksun bırakılabildi sorusu üzerinde durmuş, dekolonizasyonun ekonomik özerkliğin yıkıcı arzusu olmadan gerçekleşmesini tahayyül etmişlerdir. (Neoliberalizm hâkim olduğunda

---

4 Sapiens, Whig anlayışının temeli olan ilerleme anlayışını aynen üretir. Ve buna günümüz bilimsel gelişmelerini ekleyerek sentez de bulunur. Bununla birlikte Batı’ya has kılarak Bilimsel Devrim’e kadar kültürlerin ekseriyetinin ilerlemeye inanmadığını ifade ederek “ilerleme ideali”nin bilim ve Batı’yı geliştirdiğini, dünyanın birçok bölgesinin bir takım yoksulluklardan arınmış duruma geldiğini savunur. Nihayetinde “Gilgamiş Projesi” ile ölümsüzlüğün ulaşılabılır olacağını da iddia eder (Harari, 2015: 263-269).

Ancak garip olan evrim sürecini ele aldığı kısımda insan zekâsının ilerleyerek doğanın gizemlerini keşfedip tarım ve hayvancılığı geliştirdiği anlatısını “tamamen fantastik hikâye” olarak nitelendirmesidir. Ona göre “insanların zamanla daha zeki olduklarına dair hiçbir kanıt yoktur” (Harari, 2015: 91).

Bu türden, yeri geldiğinde ret yahut kabul, görmezden gelmenin neoliberal tarihin bir özelliği olduğunu belirtmek gerekir. Yahut Sapiens “ilerleme”yi insanların değil kurduğu hiyerarşide Batıların evrimsel gelişimine has görmektedir. Bu çalışmanın ele aldığı diğer neoliberal tarihler olana Tarihin Sonu ve Ulusların Düşüşü de evrim vasıtasıyla olmasa da yetkinlik ve gelişmeyi bütünüyle Batı’ya atfeder.

5 Neoliberal tarihe olan ihtiyaç yaşanan kimi gelişmelerden etkilenmiş görünür. Neoliberalizmin egemen olmasından sonra işlerliği için Dünya Ticaret Örgütü’nün kurulması bazı gelişmeleri tetiklemiştir ve muhtemelen Fukuyama’nın temelde felsefeden etkilenen eserinin kâfi gelmeyeceği anlaşılmış olmalıdır.

Hayek’in dünya ekonomisinin görünmezliğinin hayatlığını düşünüyordu ancak Dünya Ticaret Örgütü’nün kurulması bu ilkeyi kaldırdı ve bilgilerin yayılmasıyla büyük bir kampanya başlamış 1999’da Seattle’daki DTÖ toplantısı iptal edilmiştir. Bu tepkisellikler üzerine, anlayışa bir “halk” oluşturma gereği duyuldu, halkla ilişkilere önem verildi. İnsan haklarına dayanan yeni bir yüz oluşturuldu, yayın seli ortaya çıkarak anlayışın propagandası yapıldı. Protestocuların aklını çecek söylemler üretildi ancak liberal kapital hakların önceliği de ifade ediliyordu. Hayekçi tasarının zaferi olan anlaşma 2001’de DTÖ üyesi birçok ülke parlamentosunda parlamenter denetim ve saydam tartışma olmadan onaylandı (Slobodian, 2020: 494-499). 2008 ekonomik krizinde uygulanan neoliberal politikalar neticesinde halkların perişanlığına rağmen zengin kesimin servetindeki olağanüstü artış fakirliği 19. Yüzyıla kıyaslanabilir düzeye çekmiştir. Servet sahiplerinin ekonomik birikimi dünyadaki yoksulluğu sonlandırarak miktarın dört katını bulmuştur (Harvey, 2008: 1-2). Diğer yandan neoliberalizme yönelik eleştirileri içeren önemli bir külliyyatın (Wendy, 2021: 35) bulunması da önemlidir. Dolayısıyla “tarih”in doğallaştırıcılığına, geçmişle meşruiyete ihtiyaç duyulduğu, en azından neoliberal tarihin buna muazzam katkıda bulunacak bir teleoloji ürettiği yadsınamaz bir durum teşkil etmektedir.

Bu makalede öncelikle Sapiens ve Tarihin Sonu, Ulusların Düşüşü baz alınmışsa da söz konusu yazarların şu eserleri de neoliberal tarih bağlamında değerlendirilmelidir. Daron Acemoğlu ve J. Robins’in Dar Koridor’u, Francis Fukuyama’nın “Our Posthuman Future”, Yuval Noah Harari’nin “Homo Deus”unu da paralel okumaya tabi tutmak gerektiğini belirtmekte fayda var. Bu makalenin kapsamı dolayısıyla bu eserler üzerinde çalışılmamıştır.

hayata geçecektir) Bu düzende maksat piyasaları herkes için serbestleştirmek değil, bu biçimde kılıflamaktı. Neoliberalizm için demokrasi tehdit anlamına geliyordu. Kapitalizmi demokrasiden koruyacak bir aşlamaya ihtiyaç duyuluyordu. “Küresel” piyasa’yı devletlerin müdahalelerinden korumak için tasarlanan birçok kurum ordo-liberallerin fikirlerine dayanıyordu (Slobodian, 2020: 17 /170). Neoliberal tarih eserlerinde bu anlayışların baskınlığı kendini gösterir ki bu çalışma bu maksada hasredilmiştir.

Neoliberal ideolojinin başat isimlerinden olan Friedrich A. Hayek, II. Dünya Savaşı sona erdiğinde “özgürlükleri güvene alma” için yöntem geliştirmeye yoğunlaşmıştı. ABD medyası, üniversiteleri, meslek kuruluşları vd. vasıtalarla görüşleri yayılmış, ABD başkanı Ronald Reagan ile İngiltere Başbakanı Margaret Thatcher hayata geçirmiştir. Thatcher’ın “bunun alternatifi yok” lafzı yol göstericilik ve inandırıcılık maksadıyla kullanılmıştır (Kazgan, 2016: 9-20). Bu “alternatifsizlik” neoliberal tarihte de başat konumdadır ve kendini tarihin maksadı, doğal neticesi ve en yetkin-üstünü olarak konumlandırmış biçimde gösterir

SSCB’nin resmen dağılmasından bir ay önce George H. W. Bush, Amerika’yı etkisine almış neoliberalizmin önemli kuramcılarında Friedrich A. Hayek’e Başkanlık Özgürlük Madalyası takdim edip “ufkun ötesine baktığı ve özgürlüğün zaferini öngördüğü”nü ifade etmiştir (Slobodian,2020: 474) . Hayek, Harari’nin sözünü ettiği dünya İmparatorluğu’nun 1. Dünya savaşından sonraki kuramcılarında başı çekendir. Yalnızca Hayek değil Röpke’nin de aralarında bulunduğu ve Cenevre Okulu adı verilen neoliberal dünya tasavvurunun kurucuları Amerikan düşüncesine yön vermiş, SSCB’nin yıkılmasından sonra Amerika’nın neoliberal dünyaya öncülük yapmasıyla da fikirleri Dünya Ticaret Örgütü’nde son kurumsal biçimini almıştır. DTÖ’nün teorileştirilmesine yardımcı olan ekolün üç kuşak düşünürlerinin kökleri 1920’lere kadar dayanmaktadır (Harvey,2004: 130-131, Slobodian,2020 s. 51).

Kendini modern iktisat kuramının değişmez hakikatlerine dayanan bir doktrin olarak sunan neoliberalizmin (Clarke, 2007: 91) kuram ve uygulamaları aktivistlerden akademisyenlere birçok muhalefete yol açmışsa da büyük bir hâkimiyet tesis etmiş durumdadır ve en fazla sosyal bilimler, kamuoyunun düşüncesi ve politikacılar üzerindeki nüfuzu oldukça baskın olarak sürdürmektedir (Shaikh, 2007: 78). Neoliberal düşünürler olan Tumliir, Petersmann ve DTÖ’nün taslağını hazırlayan ekibe göre hedef Avrupalı neoliberal anayasacılık düşüncesinin ölçeğini dünya ölçeğinde büyütme, DTÖ’yü ticaret Anayasasına dönüştürme ve bu Hayekçi kuramsallığa dayanılıyordu. 1990larda kurulan DTÖ söz konusu arzuların bir kısmını yerine getirdi. Hayek, “Özgürlüğün Anayasası” kitabını Amerika’da büyümekte olan “meçhul uygarlık” a adanmıştı. Neoliberallerin tasavvurundaki meçhul uygarlık zorunlu olarak küreseldi ve “demokrasiden” kaynaklı olası bozulmaları sınırlayacak kurumlarla tasarlanmıştı. Seçmenlerin erişimi dışında çalışan uluslarüstü organlarca belirlenen kurallara sahipti. Bölüşüm eşitliği ve sosyal adalet taleplerine karşı güvenle korunduğu bir dünyaydı. SSCB’nin yıkılışına müteakip Wilhelm Röpke’in yeğeni ulus-devletlerin egemenliklerinden gereğinden fazla yararlandıklarının anlamalarının vakti geldiğini yazmıştı (Slobodian,2020: 464-476). Sapiens bu anlayışa neredeyse eksiksizce uygun bir “tarih” anlatısı kurduğunu anlaşılmaktadır, önceli olan neoliberal tarihlerde de benzer unsurlar kendini gösterir ki bu konu aşağıda detaylandırılmaktadır.



İnsanın Homo Erektus, Sapiens gibi evrelerden geçerek “Homo Sapiens” olduğu tezi yeni değildir. Ancak Yuval Noah Harari'nin “Sapiens”i neosapiens'in icadı olarak kendini gösterir, Avrupa kapitalist emperyalizmi, evrimin neticesi olarak örülmüştür. Bununla birlikte neoliberal tarih çerçevesindeki başlıca eserlerden biri olduğu görülen “Tarihin Sonu ve Son İnsan” bu girişimin ilk örneği durumundadır. Yazarı Francis Fukuyama tarihin, “bir maksada gidiş” olduğunu temellendirmeyi amaçladığını ifade etmiştir. Onun temellendirmesinde modern doğa bilimi, kaçınılmaz biçimde toplumsal değişimi kapitalizme götürmüştür. Doğa bilimleri kapitalizmi kaçınılmaz kılmış bu da ekonomik ve politik liberalizme yol açmıştır (Fukuyama, 2012: 17 / 131). Söz konusu liberalleşme tarihte emperyal devletlerin müdahaleleriyle vuku bulmuştur ancak neoliberal tarih, “doğal netice” olarak konumlandırılan bir tarih yazımını geliştirir.

Bu tutumun neoliberalizmin modern iktisat kuramının değişmez hakikatlerine dayandığını iddia etmesiyle (Clarke, 2007: 91) ne denli özdeş olduğunu, tarih kulvarındaki anlatı olarak tesis edildiğini işaret etmek gerekir. Bu doğallaştırma Sapiens'de evrim kuramının tarih anlatısına eklenmesiyle taçlandırılmıştır. Ele alış biçiminde sınıflar ve özellikle kapitalist egemen sınıf görünmez yahut iyi görünür kılınmıştır.

İlk olarak evrimle ilgili “Ölümcül savaşlardan çevre felaketlerine pek çok tarihsel kötülük, bu çok hızlı gerçekleşen sıçramadan kaynaklanıyor” (Harari, 2015: 25) cümlesiyle, tarihin bütün kabahatlerini evrimde bir döneme yükler görünse de cümledeki “ölümcül savaşlar” ve “çevre felaketleri”ne yol açan egemenleri masun tutar, kapitalizmin öldürme potansiyeliyle doğayı bütünüyle sömürme olgusunu gözardı eder. Özellikle kapitalist emperyalizmin yüksek savaş gücü ve çevreye verdiği zarar normal bireylerin eylemiyle kıyaslanamayacak denli büyük olduğunu gözden kaçırmamak gerekir.<sup>6</sup> Bu noktada Sapiens'in tarihin en önemli olgularından biri olan “sınıf” ve “kurum”ları da tarihten büyük oranda attığını görürüz. Bunun yerine “Evrende hiçbir tanrı, millet, para, insan hakkı, yasa ve adalet insanların ortak hayal gücü dışında var olmaz” (Harari, 2015: 41) ifadesi minvalinde anlatı örgüsünü kurmuştur. Oysa sözü edilen unsurlar kurumsallaşmayla yaptırım, ceza, şiddet gücüyle tarihte varlık göstermişlerdir. Sınıf ve kurumların yerine “hayal gücü” uydurmacası bağlamında Peugeot şirketini örnek vererek “dünya çapında 200 bin kişiyi istihdam etmektedir...çoğu birbirine tamamen yabancıdır. Bu yabancılar o kadar etkin bir işbirliği yapmaktadır ki, 2008'de Peugeot 1,5 milyondan fazla otomobil üretmiş.. Kısacası, Peugeot SA'nın fiziksel dünyayla temel bir bağı yoktur.” (Harari, 2015: 41-42) soyutlamasıyla günümüz neoliberal kapitalizminin bağlamından soyutlayarak maksada uygun bir bellek oluşturmuştur. Zira söz konusu Avrupalı şirketin çalışanları “işbirliği”nden ziyade neoliberalizmin yarattığı en önemli fiziksel bağ olan üçüncü dünya ülkelerinin açık gümrük politikası ve ucuz işçiliklerinin neticesiyle bu denli gelişmiştir. Savını güçlendirmek için 14. yüzyıldan farazi bir örnek vererek hukukun girişimciliği baltalandığını, “sınırlı sorumlu şirketleri hayal ettiklerini” ifade eder. Ancak Avrupa'da burjuva iktidarının kurulmasından sonra kendi hukuklarını yürürlüğe koyduklarını, 16. yüzyıldan sonra sömürgeleştirmenin başladığına dair tarihsel bilgileri (Tilly, 2016) yani kurumları ve sınıf tezatlarını ortaya çıkaran “tarih”i bizzat yok sayar. Oysa Sapiens, kapitalizmin ilerde yer verilecek üçüncü dünya ülkeleri aleyhine işleyen neoliberal biçiminin haki-

<sup>6</sup> Harari'nin bu “yok edici insan” tasavvurunun ve insanın tarih öncesine dayalı anlatısının bilimsel olarak geçerli olmadığı da ifade edilmiştir. Bkz: <https://www.psychologytoday.com/ca/blog/busting-myths-about-human-nature/201707/get-the-science-right> (Erişim Tarihi: 19.08.2024).

ki betimini vermeyerek kapitalist kurumları ve işleyişlerini de perdenin gerisine iter ki eserinin üçüncü ve dördüncü kısımlarını bu biçimde belleğe uygun serimler. “..bu tür şirketler ekonomik ortamın başlıca aktörleri hâline geldiler ..alışmış durumdayız ki..hayal gücümüzde yaşadığını unuttuk. Sadece zihinlerimizde var olmalarına rağmen..” derken esasen bizzat “tarih”i buharlaştırarak nasıl tarih yazacağını da gösterir. Şirketlerin sadece ekonomik ortamın aktörleri olmadığı da burada görünmez kılınır. Tarihin sonu ve Ulusların Düşüşü’nde de bu tarihsellik ve önemli olgular yer almaz. Sapiens, yalnız “tarih”i buharlaştırmaz, hatalı bir durumla savını güçlendirmeye de çalışırken tarihteki hatalı bir uygulamayı istismar eder ki bu tarih bilgisi ve kavrayışını köreltici bir durumdur. Ona göre;

İnsan olan Armand Peugeot, şirket olan Peugeot’yu nasıl kurdu? Büyücülerin ve sihirbazların tarih boyunca tanrıları ve şeytanları yarattığı gibi ve yine binlerce Fransız Katolik papazın her pazar günü kilisede İsa’nın vücudunu yeniden yarattığı gibi. Tüm olay hikâyeler anlatmanın ve insanların bu hikâyelere inanmasını sağlamanın etrafında geliştirdi.”

Diyerek efsaneye ayınlardaki ekme ve şarabın İsa’nın eti ve kanına dönüşümünü somut anlamıyla ele alır. Oysa “gerçek mevcudiyet öğretisi” yani İsa’nın bu ayinde sembolik yahut gerçek mevcudiyeti konusunda bir kararsızlık bulunur. Yani bütünüyle bu biçimde kabul edilmez ancak mesela bundan ziyade Sapiens’in tarihteki bir hatayı, savını güçlendirmek için kullanıyor olmasıdır. Bu husustaki esas mesele yasaların şirketlerin faydasını bir biçimde yapılması yani “kurum”ların hangi güç odağında olmasıyla ilgilidir. Neoliberal anlayışa uygun tarih yazan Sapiens’in bu tutumu esasen ne yeni ne de eşsizdir. Bu yaklaşımda Friedrich von Hayek’i baskın olarak görürüz. Zira Hayek, insan davranışını açıklama kaynağı olarak akıl ve genetik dışında, genetik ve “rasyonel olmayan kültür deposu”nu(Slobodian, 2020: 429-431) işaret etmiştir. Hayek’in birçok kuramlaştırma ürününü Sapiens yahut Tarihin Sonu’ndan öncelenmiş olmasını tesadüf olarak kabul edilemeyecek düzeydedir. Makalenin bundan sonraki kısmı neoliberal düşüncenin, hafızaya “tarih” olarak nasıl işlendiğini ele almaktadır. Bunun açıkça anlaşılması, neoliberal ideolojinin unsurlarına paralel olarak ele alınan “tarih”lerde kendini nasıl gösterdiğini çözümlenmekten geçmektedir.

Temelde Hayek, neoliberal düzenin karmaşık bir süreç sonunda “doğal” olarak ortaya çıktığını, korunması gerektiğini vazediyordu. Bu yaklaşımın gerisinde de proto Avrupa Birliği olan AET’ nun kurulup Afrika devletleriyle neoliberal anlayışa dayalı anlaşma yaparak sömürge durumunun dezavantajları Afrika için sürdürmesi gelmiştir zira Avrupa, Afrika ürünlerine karşı tarımını korumaya almıştı. İki kıta arasındaki uçurum derinleştirilmiştir çünkü anlaşma görüşmelerinde Afrikalı delegeler dahi bulunmamakta, sömürge imparatorluklarını sürdürmenin bir aracı olarak görülmekteydi. Afrika’nın aksine Amerika ve Avrupa kendi tarım ürünleri ve gerek gördüklerinde korumacılığa başvuruyordu. 1970’lerde Afrika devletleri korumacı politika izlemeyi düşünüp anlaşmalardan rahatsızlıklarını dile getirdiklerinde büyük bir rahatsızlık baş göstermiş ve bu tutum “sistem hatası” olarak konumlandırılmıştır. ”Doğal” dünya düzenine göre Afrika’nın sanayileşmesi gereksiz görülmüş, Avrupa’ya göre bir rol biçilmiştir. Bunda da Amerika’yı da etkisine alan neoliberal görüş etkin olmuştur (Slobodian, 2020: 348-355 / 434). Fukuyama’nın tarihine göre de merkantilizm, bağımlılık teorisi gibi entelektüel “serap”ların birçok insanı kapitalizmin gelişmesinden



alıkoymuştur. “Dünya ekonomisi” teknik ilerleme ve iş bölümüne dayalı, son derece üretici ve dinamiktir ve son derece birleştirici bir güce sahip olarak dünya üzerindeki toplumlara “dünya pazarı” vasıtasıyla maddi olarak birbirine bağlama ve farklı toplumlara “ayrı ekonomik hedef ve uygulamaları yaratma” yeteneği (Fukuyama, 2012: 150-151) taşımaktadır.

“Doğal neticelenme” Sapiens’in dokuduğu anlatıda da merkezi konumda bulunur. Evrimle başlayan tarih anlatısında, tarım devrimine yol açan etken bizzat “buğday”dır ve ihtiyacı doğrultusunda Sapiens’e yön veren (Harari, 2015: 94-95) etkendir. Ayrıca Roma’nın çöküşünden Yugoslavya’nın parçalanışı ve katliamlara kadar ortaya çıkan “belaların” esas sebebi de evrime bağlanır. Bu açıklamaya göre Sapiens’in “milyonlarca yıl boyunca birkaç düzine bireyden oluşan gruplar halinde evrimleşirken” tarım devrimi sonrasındaki birkaç bin yıl nedeniyle kitlesel işbirliğini sağlayacak içgüdü evrimleşmemiştir (Harari, 2015: 114). Burada da tarihteki ve günümüzdeki egemen-sömürülen ilişkisi ele alınmayarak “doğal”laştırma yoluna gidildiği görülür. Muhtemelen evrimleşen “birkaç düzine” neoliberal egemen sınıfa tekabül etmektedir. Bu noktada Sapiens’in diğer bazı önemli tarihsel olguları biyolojiyle harmanlayarak neoliberal “kullanılabilir bir geçmiş” sunduğuna detaylandırma gereği iktiza etmektedir.

Bunlardan ilkinde göre yani evrimi Avrupa’nın gelişimini evrime bağlama girişimine geçmeden önce yine tarih “hokus pokus”una başvurduğunu görürüz Ona göre “arkaik insanlar”ın davranış örüntüleri on binlerce yıl sabit kalabilirken Sapiens birçok davranışlarını on ve yirmi yılda değiştirebilmektedir. Bu savını desteklemek için verdiği örneğin<sup>7</sup> tarihin en kırılğan dönemlerinden bir yüzyılı seçmiş olmasına dikkat etmek gerekir çünkü 15. yahut 20. yüzyıla kadar olan bir yüzyılı seçmez tarihsel olarak kritik bir yüzyılı seçer. Ve görüleceği gibi bu tarihsel bir durumdur, evrimsel ise neden durup bu yüzyılı bulmuştur sorusunun “evrimsel” “genetik” bir cevabı yoktur. Bu örnek bir tarafa bıraksak dahi Sapiens’in en büyük, en önemli ve tehlikeli biyo-tarihsel tahrifini, tarihin biyolojiyle, tahrif edilmiş biyolojiyle tahrifidir. Bu konuya gelmeden önce kimi hazırlayıcı bilgiler veren Sapiens’e göre “..hâlâ hayvanız ve fiziksel, duygusal ve bilişsel becerilerimiz hâlâ DNA’mız tarafından şekillendiriliyor”dur (Harari, 2015: 50).

Biyoloji ve tarihin ilişkisini özetlemesine göre biyoloji Sapiens’in kapasite ve davranışı için başlıca parametreleri belirler ve “tarih bütünüyle” bu biyolojik alanın sınırlarında gerçekleşir. Bu alan “olağanüstü” geniştir ve bundan dolayı “tarihsel evrimi”ne bakmak gerekmektedir (Harari, 2015:51). Bu biçimde başlayan bir girizgâhtan sonra, ilgili sayfaya kadar tarihsel mücadele, kurum, olguları “hikâye- mit” olarak kurgularken adeta bir silah olarak geliştirdiği yeni “mit” konumlandırmasını bam teline vurmak üzere Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi’ne gelir. Bildirgedeki “insanların eşit olması” ifadesi bağlamında insanların “üstün” ve “sıradan” olarak ayrılmasının “hayal ürünü” olduğunu ifade etmenin kolay olduğunu ama insanların eşit olduğunun da “mit” olduğunu savunarak neoliberal kapitalizmin meşruiyetini evrim ve biyolojiyle haklı çıkarmak istercesine “insanlar biyolojik olarak eşit midirler?” (Harari, 2015: 117)

<sup>7</sup> 1900’de doğan ve yüz yaşına kadar yaşayan bir Berlinli’yi düşünün. Çocukluğunu II. Wilhelm’in Hohenzollern İmparatorluğu’nda, yetişkinliğini Weimar Cumhuriyeti’nde ve Nazilerin Üçüncü İmparatorluk’unda geçirirken, öldüğünde demokratik ve birleşmiş Almanya’nın bir vatandaşıydı. DNA’sı tamamen aynı kalmasına rağmen bu Berlinli yaşamı boyunca birbirinden çok farklı sosyopolitik sistemlerde yaşamıştır. (Harari, 2015: 45).

sözde sorusunu sorarak devam eder “..Biyoloji bilimine göre insanlar yaratılmamış, evrimleşmiştir. Ve evrim kesinlikle eşitlikçi değildir. Eşitlik fikri yaratılış inancıyla iç içe geçmiştir..” der. Müteakiben Amerikalıların Hristiyanlık inancını almalarıyla bu inançtaki her insanın ilâhi bir güç tarafından yaratılmış olması dolayısıyla Tanrı katında eşit olmaları anlayışını belirtir ve Hristiyanların Tanrı, yaratılış, ruhlara dair “mit”lerine inanmıyorsa eşitliğin de anlamsız olduğunu, evrimin eşitlik değil farklılık üzerine kurulduğunu belirtir ve ekler:

“..her insan diğerlerinden az da olsa farklı bir genetik kod taşır ve doğumundan itibaren farklı çevresel etkilere maruz kalır. Bu durum..hayatta kalmaya farklı şekilde etki eden farklı özellikler geliştirmelerini sağlar. “Eşit yaratılmıştır” ifadesi bu yüzden “farklı yönde evrimleşmiştir” olarak tercüme edilmelidir.” (Harari, 2015: 118).

Bu ifadeler biyolojik verilerin olduğu kadar biyolojik verilerle tarihin tahrifidir. Zira Lewontin ve diğerlerinin (Lewontin, Rose vd., 2015) çalışması biyolojinin nasıl tevil edildiğini ve genetiğin organizma ve çevreden kesinlikle daha baskın olmadığını ortaya koymaktadır. Yani genetik miras, organizma ve çevresinden daha etkili olamamaktadır (Lewontin, Rose, vd., 2015). Yaşam şartları, kültür, mutluluk gibi etkenler refahla doğrudan bağlantılıdır. Bunun anlamı kültürel ve ekonomik durumun iyileştirilmesi yahut kötüleştirilmesi insan ve toplumların gelişimini genetikten çok çok daha fazla etkilediğidir. Ancak Sapiens’in eşitlik arayışını biyolojiyle baltalama maksadı hakikat arayışından etkilenmemiştir. Genlere dair ortaya atılmış, bilimsel olmayan bazı “mitleri” hemen kabullenerek tarihe tevil etmiştir. Anlaşıldığı üzere mirasçısı olmayı üstlendiği egemen ideolojiye uygun tarih yazmayı tercih etmektedir.<sup>8</sup>

Pek de şartı olmayan bir biçimde Fukuyama da eşitlik ve özgürlüğün gerilim içerisinde olduğunu, özgürlüğün eşitsizlik yaratmadan hayata geçirilemeyeceğini (Fukuyama, 2012: 430-431) savunur. Yine Sapiens gibi demokrasiden haz etmediğini de görürüz. Fukuyama’ya göre özgürlük ve eşitliğin yetkin tesis edilmemiş olması değildir sorun. Esas problem hoşnutsuzluk, demokrasinin kesin zafer kazandığı yerde ortaya çıkmaktadır zira hoşnutsuzluk özgürlük ve eşitlik yüzünden çıkmaktadır (Fukuyama, 2012: 418). Eşitlik, özgürlük, demokrasi hususlarının neoliberal egemenliği baltalama potansiyelinin de Hayek ve diğer neoliberalere dayandığını hatırlatmakta, tarihin neoliberal bellek oluşturmada nasıl kullanıldığını vurgulamakta fayda var.

Bu noktada Brown’un işaret ettiği bir durumun vurgulanması özellikle gereklidir. Ona göre; İnsanlarda doğal ve ısrarlı bir demokrasi arzusu bulunmamaktadır. Halk tarafından değer görmesi, yetiştirilmesi, gözetilmesi gerekir; çarpıtılması ve kötüye kullanılması tehlikesini doğuran sayısız ekonomik, toplumsal, siyasi erk karşısında tetikte ve dirençli olması gerekir. Çoğunluğun demokrasi için eğitilmesi gerekir (Brown, 2017: 11). Eşitliğin “doğal olarak” bulunmadığı teziye bunu kati olarak baltalayacak bir hamledir.

<sup>8</sup> Sapiens, sonraki bölümde bu tutumunu yumuşatır ve zengin ve fakir ailelerde doğup büyüme, eğitim almanın yaşamın önemli etkisi olacağını ifade eder. Ancak toplumların “hayali hiyerarşi” ve adil olmayan ayrımlara ihtiyaç duyduğunu savunarak ayrımcılığın olmadığı büyük toplum olmadığını ifade ederek olumlama yoluna gider. (Harari, 2015: 140-143) Hiyerarşileri “hayali” olarak konumlandırmasını “sınıf”ı dolayısıyla siyaseti tahtından indirmeye hizmet ettiğini ifade edebiliriz. Bu “hayali”lerin geçmişte olduğu gibi günümüzde de somut bir zemini bulunur.

Yine Brown'un işaret ettiği üzere neoliberal akıl bu demokratik ideal ve arzuları reel liberal demokrasilerden tahliye etmekle meşguldür. Anti-demokratlar tarafından yıkılabileceği yahut engellenebileceği gibi, demokrasinin dağılması içerisinde boşaltılması da mümkündür. Üstelik demokrasi arzusu ne verili ne de yozlaşmayan bir şeydir. Rousseau ve Mill gibi demokrasi kuramcıları dahi demokratik ruhları şekillendirmenin zorluğunu kabul etmişlerdir (Brown, 2017: 17-18). Neoliberal tarih, kurduğu tarih masalıyla bunu yapmaktadır.

Genler kadar organizmanın çevresi, kültürü, ekonomik refahıyla biçimlenmesi verisine karşın Sapiens'e göre; kültür zihinsel bir enfeksiyon yahut parazit gibidir ve tesadüfen ortaya çıkan ve etkisine aldıkları kişilerden faydalanan "zihinsel parazitlerdir." Post-modernistlerin de kültürlerin insan iyiliğini umursamayarak kendilerini yaymaya çalıştığını ifade eder. Milliyetçilik 19 ve 20. yüzyıllardaki ölümcül salgındır. Savaşların, baskıların, nefretin ve soykırımın sebebi olarak bir ülkeden diğerine yayılmış ve insanlardan ziyade kendisine faydası olmuştur (Harari, 2015: 242). Peki, ifade ettiği "üstün Batı kültürü"nü'nün kültürün bu özelliğinden bağımsız olduğunu mu düşünmek gerekir?

Fukuyama'ya göre de din ve milliyetçilik rasyonel olmayan bir anlayış olarak ekonomik davranışları çeşitli biçimlerde etkileyerek ulusların refah yahut acılarına katkıda bulunmaktadır. Oysa ekonomik liberalizm halklara ekonomik gelişmenin "en optimal" yolunu sunmaktadır. Yine ona göre çağımızda ekonomik kuvvetler, bütünleşmiş bir "dünya pazarı" yararına ulusal engellerin kaldırılmasını talep etmektedir ve henüz genç olan milliyetçiliğin varlığı sonsuza kadar yaşayacağı anlamına da gelmemektedir (Fukuyama, 2012: 300-301 / 349).

Neoliberal tarihin ideolojik bakımdan kültürü bu biçimde ele almasının da neoliberal ideolojide önemli bir yeri bulunur. Peki, milliyetçiliğe neden özel odağına almıştır sorusu gündeme gelir ki bunun nedeni yukarıda yer verilen "ulus'u etkisizleştirmedi."

ABD egemenliğindeki neoliberalizm (gümrüklerle ve yasalarla korunmayan) "dünya pazarı"ni dilediğince kullanmaya mani olma potansiyeli yüksek olan milliyetçilik ve ulus devlet anlayışına karşıdır. Buna, 1945 yılından sonra "insan hakları" düşüncesinin yayılmasını eklemek gerekir. Neoliberaler sosyal ve ekonomik hak taleplerini sınırlama ve yatırımcı-şirketlerin hak sahibi olduğu küresel bir rejimi kurumsallaştırma peşinde olmuşlardır (Slobodian,2020: 213). Bu noktada Sapiens'in Amerikan Bağımsızlık Bildirisi'ni ele alması kilit noktadır. Görüleceği gibi neoliberal tarihin bu eserinde bu durum "doğal" meşruiyetini biyolojiyle bulur. Fukuyama gibi Sapiens de eşitlik arayışının zenginlerin özgürlüğünü kısıtlayacağını dolayısıyla özgürlükle çeliştiğini ifade eder. Amin'e göreyse "eşitlik" olmadan özgürlük bir vahsettir (Amin, 2016: 54).

Buna karşın Sapiens'in "tarih"e gömerek M.Ö. 8.500 yılında yaşanan kıtlık ve sefilik bağlamında günümüze verdiği mesaj son derece neoliberaldir. Zira söz konusu dönemle ilgili yapılan yoruma göre; ne açlık ne de acı çekme evrimin geçer akçesidir. Esas olan DNA sarmallarının kopyalanmasıdır ve bir şirketin başarısı nasıl çalışanların mutluluğu değil banka hesabının doluluğuyla ölçülüyorsa bir türün evrimsel "başarısı" da DNA kopyalarının sayılarıyla ölçülmektedir. "Evrime dair verilen bu muazzam

bilgiye müteakip yapılan bağlam dışı yorumsa konumuzla doğrudan ilgilidir: “..hangi aklı başında birey homo sapiens cinsini sayısı artsın diye kendi hayat standartlarını düşürür?” (Harari, 2015: 97). 1945 yılından beri kuramlaşmaları güçlenen Cenevre Okulu’ndan Wilhelm Röpke’nin de biyolojik özcülükle, kimi ırkların rasyonel düşünmeden uzak olduğu ve ulus-devletlerin elinde ölümcül güç doğuracağı yönünde tezleri bulunduğunu, biyolojik ırkı çözümlemesinin merkezine aldığı (Slobodian,2020: 278-279) belirtmek gerekir. Neoliberal imparatorluk bağlamında “NeoSapiens” tarihi yazan Harari’nin neoliberal külliyattan fazlasıyla etkilendiği ve tezlerini “bilim”den faydalanan bir “tarih”le taçlandığı açıktır. Fukuyama bunu felsefe ve modern bilim ve tarihi harmanlayarak yapmaya çalışmış, Sapiens evrimle “doğal”laştırmıştır. Ulusların Düşüşü’ye daha ziyade tarihle iktifa etmiş ancak kültürü de önemsemişlerdir.

Bu bağlamda değerlendirilecek bir diğer Sapiens ifadesine göre “kültür genellikle sadece doğal olmayan şeyleri yasakladığını ileri sürer ama biyolojik bir perspektiften bakınca her şey doğaldır” (Harari, 2015: 154). Oysa insan “kültür”le biçimlenen bir varlıktır. Genlerinden de baskın olan doğal, kültürel ve ekonomik ortam unsurları bulunur, yazılı tarihsel verilerin bütün tanıklığının gösterdiği üzere insan asla sadece biyolojisinden ibaret olmamıştır. Tarihteki hatalı uygulama ve inanışları işaret edip yeni bir hatalı inanişe gark olmamak gerekir. Kaldı ki tarihte birçok cürmün kaynağı “kültür ve din” değil bunları temsil ettiğini ifade eden iktidar odakları, güç gruplarıdır. Ancak neoliberal tarih, iktidarı sorunsallaştırmaktansa hatalara “ontoloji” payesi vermeyi daha makul bulur, hafıza kılar. Neoliberal tarih 1880’lerde emekleme safhasında olan, 1980 sonrası yerinden edilen önemli bir gelişim sağlamış “refah devletleri” (Özdemir, 2007) uygulamalarına son veren neoliberal düzenin hâkimiyetini biyoloji ve tarihi kullanılabilir bir geçmiş bağlamında düzenler.

Sınıfların taleplerinin “doğal” olarak olmadığını ifade eden Sapiens biyoloji bilimine dayanarak insanlara bahşeden bir yaratıcı olmadığını, hiçbir maksadı olmayan bütünüyle körü körüne ilerleyen evrim süreci bulunduğunu savunur: “..bu da insanların “doğmasını” sağlıyor. “Yaratıcı tarafından bahşedilmiş” aslında “doğmuş” olarak tercüme edilmelidir (Harari, 2015: 118). Bu cümlelerin devamında biyolojide “hak” denen bir şey olmadığı organlar, beceriler ve özellikler olduğunu ifade eder. Bağımsızlık Bildirgesi’nin biyolojik tercümesinin “tüm insanların farklı evrimleştiğini, insanların mutasyona uğrayabilen bazı özelliklerle doğduğunu...” biçimde olacağını beyan eder. Kitabın genel teması bu anlayış çerçevesindedir. Ancak sorun bu anlayıştan ziyade yazarın tarih yazımıyla ilgili ilkesiz tutumuyla da ilgilidir çünkü kitabın sonunda, doğal seçilimin insanı biyolojik olarak belirlenmiş sınırlara sahip kılmasının “21. yüzyılın şafağında artık geçerli” olmadığını ilan etmesi son derece keyfidir. Ona göre homo sapiens söz konusu sınırları aşıp doğal seçim yasalarını kaldırarak yerine kendi akıllı tasarımını koymaktadır (Harari, 2015: 388). Biyolojideki bilimsel gelişmeleri de bu bağlamda ele almaktadır. Sapiens’in yaratıcı anlayışının eşitlik anlayışına hatalı biçimde yol açtığı savı neredeyse bütünüyle Hayekçi mirastan edinilmiş olduğunu görürüz.

Hayek de toplumun, kamu menfaatinin ve halk egemenliğinin “saçma mefhum” olduğunu söyler. Bu egemenlik anlayışının hatalı bir biçimde ilk tasarımcı yahut başka bir iradi eyleme dayandığını ifade ederek siyasal kurumların bu unsurlardan değil insanlar arasındaki görüşlerden doğduğunu, egemenliğin tam da teolojik olmasından

dolayı hatalı ve tehlikeli olduğunu (Brown, 2021: 80-81) ifade etmiştir. Sapiens, Hayek'in siyasi kurumlar çerçevesindeki akıl yürütmesini evrim ve gen vasıtasıyla güncelleştirir. Dolayısıyla Sapiens, egemen sınıf dışındaki sınıfların “doğal” olarak evrimini tamamlayamamış durumda olduğunu ve adalet arayışlarının “biyolojik” olarak noksan olmalarından neşet ettiğini ve haklarının biyolojik olarak olmadığını ifade etmiş olur. Ancak bilimsel gelişmelere egemen olununca doğal seçilimin “keyfi” olarak ortadan kalktığını da ifadeden çekinmez. Özellikle bu çelişki de diğer disiplinleri maksatlı kullanma durumunu kanıtlamaktadır.

Fukuyama da ortaya çıkan durumu “doğal”laştıran analogiyle sorunu çözme yoluna gitmiştir. O da sorunu çarpıtmıştır zira ne “tam eşitlik” ne de eşitlik taleplerine yüklenen anlam Fukuyama'nın ele aldığı biçimiyledir. Ona göre “tam eşitliğin” önünde doğal engeller bulunur zira toplumda yetenek ve özellikler de eşitsiz dağılmakta herkes yetenekli şair, ressam, piyanist olamamaktadır. Güzellik ve yakışıklılık eşit dağıtılamamaktadır “ama” kapitalist düzenden kaynaklanan eşitsizlikler de bulunmaktadır. Eşitsizlikler kapitalist ekonomi tercihinin “kaçınılmaz neticesidir” ve modern ekonominin üretkenliği rasyonel iş bölümünü getirmektedir ve bu da sermaye ve bölgeler arasında kayma yaratmakta, “kaçınılmaz olarak” kazananlar ve kaybedenler ortaya çıkmaktadır. Eşitsizlik gerekli ve giderilemezdir ve eşitsizlere benzer onuru sağlama çabaları diğer insanların özgürlük ve haklarını kısıtlar. En nihayetinde Bağımsızlık Bildirgesi'ndeki ve Anayasa'daki temel hakların kısıtlanmasına varır (Fukuyama, 2002: 366-373). Görüleceği gibi neoliberal tarih, dönüp dolaşır anayasa-daki eşitlik ve hak kavramlarını boşa düşürmeye çalışmaktadır. Ve bu görüşlerin de öncelini Hayek'te buluruz ki bu tesadüf olmasa gerek. Hayek'e göre “tarihsel olarak evrimleşmiş kendinden düzen” yerine toplum için rasyonel örnek tasavvurlar geçirmeye çalışması sosyal demokrasinin en büyük hatasıdır. Çünkü insan doğasını, tarihi, değişimi, toplumsal işbirliği dolayısıyla özgürlük ve adaleti yanlış anlamıştır (Brown, 2021: 121). Farklı evrimleşme tezinin biyolojik olarak hatalı olduğu yukarıda gösterildi. Tarihsel olarak da hatalıdır zira Amerika'da yaşayan ve Avrupa'dan göç etmiş alt sınıflardan, İrlandalılardan oluşan bu devlet Amerikan Bağımsızlık Savaşından sonra kapalı gümrük politikası izledikten sonra gelişmişlerdir, öncesinde Avrupa'nın ezilen sınıflarındandırlar. Refahın insanın gelişimine katkısının ifadesi kapitalist neoliberal ekonomik düzenin geniş kitlelere zarar verdiğini ifade etmek anlamına gelirdi ki neoliberal tarihlerin maksadı bu idealin zıddıdır. Sapiens'de ise kapitalizmin önceki yüzyıldaki kölelik ve sömürsünden ders alındığını fakat bundan dersler çıkarıldığını ifade edilerek, mevcut düzen biraz daha sürdürürsek büyük bir zenginlik oluşacağını ve buradan da insanlara fayda geleceğini savunur. Bu yönde önemli işaretler olduğunu belirtir. Kitabın genel teması bu anlayış çerçevesinde olduğunu gözden kaçırmak tarihsel belleğin nitelikliliğine ve tarihsel seyre zarar verecektir.

Bundan daha önemlisi Sapiens'de Hayekçi neoliberal anlayışı oldukça baskın bir biçimde görmemizdir. Brown; toplumsalın varlığı ve fikrinin neoliberalizm tarafından imha etmeye çalıştığını ifade eder. Hayek tarafından “anlamsız bir sözcük” olması nedeniyle reddedilen, Thatcher tarafından var olmadığı ilan edilen “toplum” bugün aşağılayıcı bir ton kazanmıştır Çünkü kimi kesimlerde “toplumsal adalet savaşçıları” (SJW) toplumsal eşitlik, medeni haklar, pozitif ayrımcılık, hatta kamu hizmeti olarak eğitim gibi istibdat yönetimleriyle özgürlüğü baltaladıkları iddiasıyla



kötülenmektedir. Zira neoliberalizmin 1980'lerden beri ilan ettiği maksadı sosyal devlet ve sosyal yarımından geriye kalan her şeyi tümünden kaldırmaktır. Bu vesileyle demokrasinin siyasal eşitliğe olan bağımlılığı da bir köşeye bırakılmış olur. Hayek, toplum fikrinde ve toplumu idealleştirmede tehlike görür. Bireylerden mürekkep bir toplama hatalı bir biçimde kişiselleştirme; dağınık düzenin gayrişahsi ve "kendiliğinden" süreçlerinin ortaya çıkardıklarının.. düşünülüp taşınılmış insan yaratımının neticeleri olarak kavranan hatalı bir animizme dayanır. Bu kişileştirme ve animizm belli şeylerin "toplum için değerli" olduğu ve devletçe desteklenmesi gerektiği bir "hüsnükuruntu" ortaya çıkarıyor. Toplumun "tasarım ürünü" olduğu, daha rasyonel bir tasarımla yani düzeni, yenilikçiliğin ve ilerlemenin hakiki temeli olan evrimleşmiş gelenekleri ve özgürlükleri dizginleyecek bir tasarımla iyileştirilebileceği inancına da kapı açıyor. Toplumu bir adalet sahnesi olarak üretme hatasına sebep oluyor. Toplumun, bireylerin dışında var olduğuna inanılırsa ve bu düzenin kasıtlı bir inşanın sonucu olduğu düşünülürse, tasarımcılar tarafından adaleti gözetecek şekilde tasarlanabileceği fikrine ulaşılır. Bu da hem piyasalara hem de ahlaki yasalara sınırsız devlet müdahalesine kapı açar<sup>9</sup> ki bu tür bir müdahalenin kendine has bir "hız"lanma eğilimi bulunur. Söz konusu düzen "kendiliğinden" ortaya çıkmıştır, kalıcı ve geçerlidir. Hayek "eşitsizliğin" gelişmede temel nitelikte olduğunu ve evrimin adil olamayacağını ilan etmiştir. Medeniyetin kaybedenlerin zayıflık, başarısızlık ve şansın etkilerini ardına bırakmadan evrimleşmemektedir (Brown, 2021: 38-46) Sapiens'in, bu anlayışı biyolojik evrime gömerek tarihinin çerçevesini çizen bir hafıza oluşturduğu yeterince açıktır sanırım. "Tarihin Sonu" modern bilimle bunu yapmıştır ve Ulusların Düşüşü tarihin ve üstün Batı kültür ve kurumlarının doğal neticesi olarak ortaya çıktığını betimlemektedir. Sapiens'in bu noktaya kadar insanların tarihteki kurumlarına, anlayışlarına, sınıflara "mit" hikâye" sınıflaması yapması gibi bu noktada da "hak"ların olmadığını "özgürlüğün" biyolojide bulunmadığını beyan etmesini ideolojisiyle birlikte anlarız. Aslında neoliberalizmin toplumu yok saymasına paralel biçimde Sapiens'in de tarihteki toplumu yok saydığını görürüz. Kültürü, sınıfı, mücadelesiyle tarihteki toplumsallık da mit ve hikâye olarak nitelenip bertaraf edilmiştir. Ulusların düşüşü ve Tarihin sonu da anlatılarıyla diğer toplumları ve tarihlerini anormal bir konuma yerleştirirler.

"Tıpkı eşitlik, haklar ve sınırlı sorumlu şirketler gibi özgürlük de insanın icat ettiği ve ancak hayal güçlerinde yaşattığı bir kavramdır. Biyolojik açıdan bakıldığında insanların demokrasilerde özgür, diktatörlüklerde özgürlüklerinden mahrum yaşadıklarını söylemenin hiçbir anlamı yoktur." (Harari, 2015: 118)

Bu ifadede de neoliberalizmin yok saydığı, kaldırmak istediği daha yerinde bir ifadeyle egemenliğine zararlı gördüğü bir unsuru Harari'nin tarihin camından itelediğini ve neoliberalizmin arzu ettiği egemenliğine mani olabilecek inanış ve güçleri kapı arasından tarihe soktuğunu açık bir biçimde görürüz. Zira tarih, neoliberalizm için kukla sahnesinden farksız gibidir. Sahnenin ekseriyeti neoliberalizmin

9 Fukuyama buna karşı çıkarak tarihsel sürecin liberal ekonomiyi doğal olarak doğurduğunu ifade eder. Sapiens'de piyasalar ve devlet ile bireyler-toplum arasındaki gerilime kısaca değinilir ancak nihayetinde geçmiş yüzyıllar ile kıyas yapılarak mevcut durum olumlanır, süslenerek daha güzel bir masal haline getirilir. Aile ve topluluk yaşamının ideal olmaktan uzak, piyasadaki baskıcı olarak nitelenerek tüm tarihe genellenir. Bireyin piyasa ve devlet arasındaki sıkışması gerçek dışı olarak konumlandırılır. (Harari, 2015:350-355). Bu tutum yani önceki yüzyıllara ait olumsuz durum-olayları işaret ederek mevcut durumu yüceltme, olumlama, sorunsuzlaştırma Sapiens'de kendini özellikle özellikle kapitalist Batı anlatısı ve mevcut düzen anlatısında gösterir. Bu neoliberal tarihin bir özelliği olarak diğer iki eserde de görülmektedir.

beğenisince süpürülmüş ve dekore edilmiştir. Söz konusu ifadenin “demokrasi” ve beraberinde gelen talepleri aşındırmaya “bilimsel” olarak hizmet etmesi yanında “tarih”i nasıl yok saydığı, insanların bunlara sahip olmak için verdikleri mücadeleleri, köle ve köylü isyanlarını, bağımsızlık savaşlarını görünmez kılarak insanı biyolojisine indirger ki bu da tahrif edilmiş biyolojik bilgi çerçevesindedir. Bu ifadeye şirketleri de katmasıysa “tarafsız” tarihçi görünümüne hizmet etmek maksadı taşır görünür.(Zira kölelik ve sömürgecilik gibi artık reddi kabil olmayan meseleleri kınar gibi görünse de neoliberal egemenliği ve düzeni masalsılaştırır<sup>10</sup> ve son bölümde savaşların artık azalmış olduğu minvalindeki anlatısının aslında tekabül ettiği, egemen bulunan neo-liberal egemenliğin neticesi olduğunu ifade etmez.

Bunun kadar önemli diğer bir neden neoliberal düşüncenin mündemcinde yer alan anlayıştır. Bu anlayışa göre; demokrasi tehlikelidir. Wilhelm Röpke’ye göre; refah devleti ruhunda özetlenen eşitlik hakkı ulusal ve küresel ölçekte uygulanamazdı, akılsızcaydı. Eşitsizliği kapitalist toplumun kaçınılmaz özelliği olarak kabul etmek gerekliydi. Eşitsizlik “uluslararası” işbölümü için kaçınılmaz ve sürekli bir statükoydu. Yine o’na göre sömürgecilik sonrası uluslar için kalkınmanın bazı yolları ve olası gelecekler başından itibaren elenmişti (Slobodian, 2020: 285).

Neoliberalizm iyi hayat ve gerçek özgürlük demek olan insana mahsus olan etik ve siyasi özgürlük, yaratıcılık, sınırsız düşünme ve icat etme kapasitelerinin geliştirilme imkânını ortadan kaldırmaktadır. İnsanı asil ve güzel bir tefekkür nesnesi kılan unsur bireysellik, özgünlük, hayat doluluk, üstün doğamızın geliştirilmesidir ki neoliberalizm bunları bir kenara iter. İnsan olmak “salt hayat olmak”tan<sup>11</sup> ibarettir, insanlığı yutar. Liberal demokrasinin içeriğini boşaltmakla demokrasinin anlamını dönüştürdüğü, demokratik arzulara boyun eğdirmekle demokrasi rüyalarını tehlikeye atmaktadır (Brown, 2021: 51-52). Bundan dolayı Sapiens’in diktatörlükte yaşamakla demokraside yaşamak arasındaki olgusal farkı nesnellik çabasıyla aktarması zordur. Nitekim bütün dünyaya kendi düzenini, mütemadiyen kendine faydası olan ve muhatabının zelil duruma düşmesi pahasına ihya olan bir düzeni dayatan bir sistem taraftarlarının diktatörlüğü sorunlu bulmaması doğal görünmektedir. Esas sorunlu diğer nokta, bir yandan üstün Batı kültüründen, kazanımlardan söz ederken diğer yandan bu türden kazanımların olmadığı imparatorluklara övgü düzebilmesidir. Bunun ideolojisinden hareketle, tarih zeminini de biçimlendirme olduğu şüphesizdir. Ancak özgürlük ve eşitlik bağlamında “tutarlılık, durgun zihinlerin oyun alanıdır (Harari, 2015: 171) cümlesiyle ön almaya başvurduğunu da belirmeden geçmemek gerekir. Çünkü doğadan tarihe, siyasetten bireysel ilişkilere tutarlılığın baskın rolünü ve ehemmiyetini takdir edemeyip yadsıyacak bir zekânın herhangi bir mesleği icra salahiyeti zayıftır.

Sapiens’in mit ve hayal ürünü statüsüne hapsedmesinin de neoliberal düşünce için hayati bir anlamı bulunur. Zira küresel piyasayı ulusal hükümetlerin müdahalelerine bütünüyle kapatmak için tasarlanan bir dizi kurum ordo-liberallerinin fikirlerine dayanır. Hayek’in “siyaseti tahttan indirme” fikri neoliberal tasavvurun ilk kısmıdır

10 “Dünya tek bir ekolojik ve tarihsel küre olarak birleşti, ekonomi daha önce görülmemiş şekilde büyüdü ve insanlık bugün eskiden sadece masallarda anlatılan bir zenginliği yaşıyor.” (Harari, 2015: 368)

11 Sapiens’in insanı; tarihi ve kültürüyle, kurumlarıyla adalet arayışıyla mit olarak konumlandırıp “hâlâ hayvanız,” “biyolojik canlı” olarak tasvir etmesi ve ilerde görüleceği gibi mutluluğu için ilaçları telkin etmesi tastamam bu anlayışı besler, güçlendirir, hizmet eder.



(Slobodian,202: 545). Dolayısıyla diktatörlük yahut demokrasi, cumhuriyet yahut imparatorluk üzerine düşünüp muhakemede bulunarak eylemde bulunacak bilinçli kitleler “neoliberal egemen” için istenir bir durum değildir. Üstelik “büyük filozof tarihçi Harari”, bize tarihte de olmadığını söylemektedir.

“Siyaset”in günlük içi boş kullanımından çok daha fazla anlamı bulunur. Marx’a göre siyaset üretim tarzının bir atığı- sınıf çatışmasının gerçekleştiği sahneyken Schmitt’e göre savaş ve ulusal kimliği örgütleyen dost düşman ayrımıdır. Ancak temelde siyasetten farklı olan siyasal; müşterek varoluşun düşünülüp biçimlendirildiği ve yönetildiği müzakereler, eylemler, güçler ve değerler sahnesini tanımlar. Dolayısıyla adalet ve düzenin koordinatlarını çizmekle kaçınılmaz olarak ilgilendiği gibi güvenlik, ekoloji, zaruret ve acil durumlarla da ilgilidir (Brown, 2021: 66).

Sapiens, biyoloji ve tarihten devşirdiği bu kullanışlı kılıç ve kalkanla tarihi stratejik olarak da kullanır. Mesela artık kimsenin reddemeyeceği Avrupa sömürgeciliği ve siyahilere dair yargılara bir kısım ayırdığını görürüz (Harari, 2015: 147-148) ancak daha sonra endüstriyel hayvancılık söz konusu olduğunda bu kısmın “Atlantik’teki köle ticareti, nasıl Afrikalılara yönelik bir nefretten doğmadıysa, modern hayvan sanayisi de hayvan düşmanlığından kaynaklanmaz. Köle ticaretinde olduğu gibi, kayıt-sızlıktan kaynaklanır.” (Harari, 2015, s. 338) cümlesiyle bir çeşit meşruiyete dayanak yapıldığını anlarız. Nitekim sözünü ettiği endüstriyel hayvancılık kapitalizmin yani belirli bir sınıfın, mevcut egemen güçlerin icraatıdır. Peki tarihsel sınıfları, kurumları, mücadeleleri bu şekilde “mit, hikâye, hikâye yaratma kapasitesi” olarak değerlendirmesinin neden kabullenildiği de diğer bir sorundur. Bu da postmodernizmin açtığı bir yoldur ve tarih yazımında bu türden ciddiyetsizliklerin temelini oluşturur. Fakat bu türden yaklaşımlar her zaman kabul görmemekle birlikte Sapiens’in bu yaklaşımıyla kabul görmesini nasıl açıklamak gerekir?

Samir Amin dünyaya egemen olan liberal ekonomik anlayışın temeli olan ABD öncülüğündeki hegemonyaya eşlik eden ideoloji olan postmodernizme dayanan “saf-sata”ları (Amin, 2016 s. 14-16) işaret eder. Postmodernizm, savunulan saf ekonomiye eşlik eden ve liberal sistemin sınırları çerçevesinde etkili olan ve uyum sağlayan bir söylemden ibarettir (Amin, 2016: 15). Anlaşılacağı üzere “Sapiens”<sup>12</sup> bugün ABD’nin neoliberal egemenliğinde Avrupa merkezliği çarpıtılmış bir biyoloji ve tarihle empoze eden bir bellek çalışmasıdır. Liberal kapitalizmin Fukuyama’dan sonraki “bilimsel” vaazını bilinçaltına enjekte etmeye çalıştığını ifade etmek hatalı olmaz.

### Neoliberalizmin Tarih Yazımsal Karşı Devrimi

Sapiens; Fransız İhtilali’nden beri “özgürlük ve eşitlik” temel değer olarak görülmeye başlandığını fakat bunun “iyi durumdakilerin özgürlüklerini kısıtlayarak

12 Fukuyama kitabının sonlarında “fiziksel güzellik ve maddi bolluk” içindeki yaşamı son insanın yaşamı olarak niteler ve bunun Batılı politikacıların vaadi olduğunu belirtir. Ardından birkaç bin yıllık insan yaşamının tarihinin gerçekten bu mu olduğunu sorarak yaşamda hem mutlu hem de hoşnut olunduğunda artık insan değil de sadece homo sapiens türünden hayvanlar olacağımızdan korkmalı mıyız? Sorusunu sorar (Fukuyama, 2012, s. 392-393)

Harari’de ise sapiens hayvanlardan bir tür olarak görülür, kitabın sonunda “Homo Sapiens’in Sonu”, “Tanrıya Dönüşen Hayvan”(388 /407) olur. Esasen Fukuyama’nın gündemini güncellemiş gibi görüldüğünü de eklemek gereklidir.

sağlanabileceğini” göz önüne alındığında özgürlük ve eşitliğin çelişkili olduğunu gösterdiğini savunur. O’na göre; 1789 beri tüm dünyanın siyasi tarihi bu çelişkiyi giderme çabaları olarak görülebilir (Harari, 2015: 170-171). Bu “tarih”te nasıl bir dayatma olduğunu açmak gerekirse Sapiens “iyi durumdaki”lerin yani kapitalist sınıfın “özgürlük”lerini nasıl kazandığını gündeme getirmez. Burada Brown’ın işaret ettiği özgürlüğün çıplak iktidar ve hak sahipliği iddialarına indirgenmesini, toplumun inkâr edildiğini ve eşitliğin yerin dibine batırılarak demokrasinin sulandırılıp liberal özencilik haline getirildiğini görürüz. Bu yaklaşımla toplumsal adalet alçaltılmakla kalınmaz kaba ve kışkırtıcı bir üstünlükçülük de kurulur (Brown, 2021: 57) ki bu önceki ve burada alınmayan pasajlarda, diğer neoliberal tarihlerde de baskın ve keskin bir biçimde kendini gösterir. Tarihsellik veçhesinden bakarsak; Tilly’nin başarılı biçimde gösterdiği gibi Avrupa’da kapitalist sınıf ortak kullanım alanlarından hayvanlara, ormanlara ve avlanma alanlarına kadar hemen her şeyi (Tilly, 2016) mülkiyetlerine geçirmişlerdir. 1789 “iyi durumdakilerin” özgürlüklerini kısıtlamaktan ziyade taşkınlıklarını kısıtlamayı şiar edinmiştir ve Sapiens’in başaşağı ettiği tarih de tam olarak budur. Fukuyama’nın da aynı hususu ifade ettiğine yer vermiştik ki neoliberal tarihin, tarihi tahrif etme özelliğini baskın bir biçimde taşıdığını gösteren başlıca örneklerden biridir. Zira “kapitalist birikim”i doğal sayıp nasıl ortaya çıktığını yani tarihin bir kısmını gölgede bırakır. Bunun kadar önemli diğer bir husus tarihi süreci maksada uygun bir sürece derç ederek tarih olmaktan çıkarmasıdır. Bu tahrif edilmiş Neosapiens mitine göre;

Tüccarlar, fatihler ve peygamberler “biz ve onlar” ikiliğinin ötesine geçebilen ve insanlığın potansiyel olarak birleşebileceğini öngören ilk insanlardı. Tüccarlar için tüm dünya tek bir pazardı ve tüm insanlar potansiyel müşteriydi. Bu yüzden de her yerde herkes için geçerli olabilecek bir ekonomik düzen tesis etmeye çalıştılar. Fatihler için tüm dünya tek bir imparatorluk ve tüm insanlar potansiyel tebaaydı, peygamberler içinse tüm insanlar potansiyel inananlardı. Onlar da her yerde herkes için geçerli olabilecek bir düzen tesis etmeye çalıştılar.” (Harari, 2015: 177)

Bu ifadenin sekülerler kadar dindarlara da benimsenir kılma maksadı taşıdığı çok açıktır zira peygamberler “evrensel din”ler vahyettiklerini ifade etseler de bu dinlerin de biz ve onları vardır ve kutsal kitaplarında bunu kanıtlayacak birçok ifade bulunur. Tarihteki Fatihlerin kurdukları siyasi yapıların da daima “onlar”ı olduğuna dair de Atinalılar ile Persler’den bugüne tamamının “onlar”a sahip olduğu görülür. Sapiens’in favorisi olan “tüccarlar”ın da katien onlar’a sahip olduğu bilinir. Tarihteki mesel de tam olarak “onlar”ın olması değil “onlar” sınıfına reva görülebilirlikler, eylemler ve söylemler düzeyinde neler olduğu ve yapıldığı olmuştur Mesela İngiliz tüccarlar Hintli tüccarların ellerini kesmiş, ticaretlerine mani olmuş, Hint ticaretini yerle yeksan etmişlerdir (Chang, 2002: 22-23 /51-52). Tüccarlar için dünya katien tek Pazar olmuştur, dünyaya sadece kendilerinin satacakları Pazar muamelesi yapmış “onlar” daima alıcı olmak üzere zarara uğratılmış, Çin’e savaş açılmıştır. Dolayısıyla “Geçtiğimiz üç bin yıl boyunca insanlar bu küresel vizyonu gerçekleştirmek için birbirinden hırslı girişimlerde bulundular.” (Harari, 2015: 177) sözünün tarihsel masal dışında bir olgusallığı yoktur. Ancak neoliberal anlayışın dünya tasavvuruna uygun hale getirilmiş mitik bir tarihtir zira yer verildiği gibi neoliberalizm sermaye ve iş gücünün sınırlara takılmaksızın dünya üzerinde özgür olmasına dayanır. Bu anlatı, tarihi bu ideale uydurma çabasıdır.

Yeni bir imparatorluğun kurulma aşamasında olduğunu ifade eden Sapiens, buna uygun olarak da tarihi biçimlendirir. Ona göre İmparatorluklara yöneltilen iyi işlemedikleri ve çok sayıda milleti etkili olarak yönetemedikleri eleştirisi “tarihsel bakış açısıyla tamamen anlamsız”dır zira “geçtiğimiz 2500 yıl” en yaygın siyasi örgütlenme olmuştur (Harari, 2015: 195). Bu mantık düzeyi son derece alt düzeydedir zira yaygın olması niteliğinin iyi olduğu anlamına gelmemektedir. Mesela tarihin başından beri insanlar işkenceye ve cinayete de başvurmuştur anca bu nitelik bakımından iyi olmayla ilgili değildir. “Çok istikrarlı olan imparatorluklar” savının da dayanağı pek yoktur. Bu noktada Sapiens’in bilinçli bir biçimde tarihsel bilgi, verileri sayısız kez tahrif ve teville başvurduğunu, uygunsuz genellemelerde bulunduğunu ve bunu “eleştiriden caydırma” maksadıyla icra ettiğini ifade etmesek olmaz. Bu caydırma yöntemi öylesine fazla veriyi çarpıtıp, hatalı yorumlayıp, çok fazla genellemelere başvurur ki bütün hataları işaret etmek yeni bir kitapçık yazmaya yol açacak cinsten olur ve akademik meşguliyet buna çok az imkân ve tatmin vereceği için geçiştirilmesine yol açılır. Bu yöntemin “karşıdevrim tarih yazımı”nın bir özelliği olduğu da ifade edilmeye uygundur. Ancak burada konumuz bağlamında belli başlı bazı hususlara yer verilmesi gerekmektedir.

Evrim’den başlayıp “İmparatorluklara gelen ve kurulmakta olduğunu ilân ettiği “yeni küresel imparatorluğa” (Harari, 2015: 210) uygun tarih yazan Sapiens’in saiki-ni anlamak için dünya sistemini meşrulaştıran diğer çalışmalara göz atmak gerekse de burada kısaca bağlama uygun olan bir teşhisi belirtmekle iktifa edilecektir. Samir Amin, Negri ve Hardt’ın ileri sürdükleri emperyalizmsiz imparatorluk safhasında olunduğunun doğru olmadığını işaret etmiş, verileriyle göstermiştir. Post-emperyalizm olarak meşrulaştırılmaya çalışılan bu safhada bilakis karşılıksız kaynak aktarımıyla muazzam güce ulaşmıştır (Amin, 2016: 24).

Neoliberal tarihin, özelde Sapiens’in de yaklaşımı emperyalizmsizliğe uygun olarak biçimlenmiş ve dünyada savaşların olmadığını ifade etmiş, özellikle Sovyetler Birliği’nin dağılmasından sonra Balkanlar, Ortadoğu, Afganistan, Afrika’da kendini gösteren savaşları yok sayarcasına savaşların çok çok azaldığını ifade etmiştir (Harari, 2015: 363-364). İçerisinde bulunduğumuz coğrafyanın son yüzyıllarına tanık olurken bu sanal tarihi göze sokarcasına yazmasının nedeni de “emperyalizmsiz imparatorluğa” uygun olmasıdır. Sadece savaşlar değil Samir Amin’in dikkat çektiği üzere “sermaye birikimi ve sermayenin yenden üretimi gereğiyle” olan veçheleri (Amin, 2015: 24-25) göz ardı ediyor. Nitekim emperyalizmin yalnızca 19. yüzyılın baskın vasfı olan postal ve silahla icra edilmediği yönüneyse neoliberal tarihlerde değinilmiyor ki bunun detayına aşağıda yer verilmiştir. Dahası Sapiens’de ifade edilen peygamberler ve fatihler 17. yüzyıl sonrası oluşup gelişen tüccarların zihniyetine ve tutumuna sahip gibi gösterilerek müteakip tarih bir yönüyle meşrulaştırılıyor. Sapiens’in de yaptığı esasen tam olarak buna tekabül etmektedir. Batı düzenini idealize eden Tarihin Sonu ve Ulusların Düşüşü’nde de aynı özelliği görürüz. Diğer bütün rejimler, yönetimler “aşağı ve kötü” “yetersizlik” içerisinde ele alınır. Bunun Avrupa merkezcilikten neşet ettiğini de belirtmek gerekir.

Avrupa merkeziliğin kendini en bariz gösterdiği bir ifadeye göre “Modern çağda Avrupalılar “üstün Batı kültürünün rehberliğinde” bilinen dünyanın büyük bir bölümünü fethetmişlerdir. Görüleceği gibi silah ve saldırganlık, emperyalizm yerini

“üstün Batı kültürüne bırakmıştır. Bu cümlelerin devamında emperyal politikanın ele geçirdiği yerlerdeki dil soykırımından söz etmekten ziyade “Fransızca, İngilizce ve İspanyolca öğrendiler” der ve ekler; “insan haklarına, kendi kaderini tayin hakkına inanmaya başladılar ve Batı ideolojileri olan liberalizm, kapitalizm, komünizm, feminizm ve milliyetçiliği benimsediler. (Harari, 2015: 205). Bu Wilhelm Röpke’nin “Batılı Geist”ın nihai zaferini anlatan anlatısıyla (Slobodian,2020: 323) örtüştüğü açıktır. İla- veten bu yaklaşımın da Hayekçi bir güncelleme olduğu ifade edilebilir. Çünkü Hayek de büyük ölçüde evrimsel biyolojiye dayanmış, uyarlanma ve rekabet vasıtasıyla evrimleşmeye dair biyolojik ilkenin, insanların toplumsal düzenlerinin bütün boyutla- rının kökeninde olduğunu düşünmüştür. Kültür-medeniyetlerin evrimi hem gelenek- lerin içinde gelişir hem de diğerleri arasında rekabet şeklini alır. Başarılı geleneklerin üstün gelmesini ve diğerlerinin sönümlenmesini mümkün kılar (Brown, 2021: 111). Batı kültürünün bu biçimde diğerlerinden üstün olduğu tezi Sapiens’de baskın olmak üzere neoliberal tarihlerin tamamının baskın temasıdır.

Bu bağlamda da tekrar metodolojik bir tahrife başvurulduğunu görürüz. Zira “İn- san hakları” “komünizm” “feminizm” “milliyetçilik” tarihsellik bakımından, adlan- dırma bakımından Avrupa külürüne ait olduğu doğrudur ancak tarih boyunca insan hakları, ekonomik haklar, milli-kültürel haklara dair mücadeleler daima olmuştur. Burada terimlerin “tarihsellik”lerinden hareketle bütün insanlık tarihindeki arayış ve mücadeleler Avrupa tarih ve külürüne has kılınmaktadır ve bunun kabul edilebilir tarafı bulunmamaktadır.

“20. yüzyıl boyunca Batı değerlerini benimseyen yerli gruplar, bu değerler adına Avrupalı işgalcilerle eşitlik iddia ettiler” tarihsel olarak doğru değildir. Esasen tarihin başından itibaren kendilerinde bulunan “insani değerler” uğruna Batı tarihselliğinde kendini bulan ifadeleri kullanmışlardır. Ancak mit ve hikâye olarak flulaştırdığı tarih- sel süreci bu bağlamıyla ele almadığından görünmez olmuştur ve maksadına uyduğu anda görünür kılmayı yeğlemiştir. Söz konusu ayırımın bilincinde olmak çağımız için en önemli araçlardan biri olarak kendini göstermektedir. Mesela “İnsan hakları” te- rimi, tarihsellik bakımından Batı’ya ait olabilir ama insanın tarihinde daima olmuş, aranmış, mücadelesi verilmiştir. Sapiens’te Batı’nın kültürel ve biyolojik üstünlüğüyle kurmakta olduğu yeni imparatorluğa dair “evrensel” tarihinin en dikkat çekici diğer bir ifadesi “...dünyanın tüm Sapienslerinin bugün içinde yaşadığımız küresel dün- yada birleştirdi” sıfatını ticaret, imparatorluklar ve evrensel dinlere (Harari, 2015: 237) atfetmesi de ayrıca dikkat edilmesi gerekli ifadesidir. Öncelikle “tüm sapiensler” ifadesiyle bir çeşit hiyerarşinin kurulduğu ve bunun “evrim”e dayandırılan yeni bir tür ırkçılık olduğunu belirtmek gerekir. Ve daha önemlisi “dünyanın tüm sapiensle- rini” birleştirdiği tezidir. Zira Batı emperyalizminin yarattığı eşitsizlik, kapitalim ve emperyalizm evrensel dinler, imparatorluklar ve tarihin kapital emperyal olmayan bütün tüccarlarına atfedilmektedir ki bu tarihi tarih olmaktan çıkaran bir hamledir. Buna ek olarak mevcut ekonomik emperyalizmi gizlemektedir. Zira ifade ettiği “tek bir küresel topluma geçiş, muhtemelen insanlık tarihinin dinamiklerinin kaçınılmaz bir sonucuydu” (Harari, 2015: 237) ifadesi mevcut ekonomik iktidarın ve gelecek pla- nının arzusunun dışavurumudur. Tarihin Sonu ve Ulusların Düşüşü’nde de doğal netice, tarihin sonucu, en yetkin netice biçiminde kaçınılmazlıkla aktarıldığını ifa- de etmek gerekmektedir. IMF, Dünya Bankası, DTÖ, nükleer ve atom silahlarının

dayatmaları ve darbeler tarihten atılmıştır. Neoliberal tarih emperyalizmin bu vasıtaları yerine tarihin, modern doğa bilimlerinin, evrimin, yetkinliğin neticesi anlatısını ikame etmektedir.

Liberal kapitalist dünya imparatorluğuna dair önermeler “ilâhi hakikatlerin faziletine sahip, “aklın gereğidir ve yakın tarih tarafından doğrulanmıştır (Amin, 2016: 14) Sapiens’deyse tek “nesnel gerçek” biyolojik hakikat ve onun getirdiği netice olarak sunulduğu görülmektedir. Sapiens de “alternatifin olmadığı”nı “bilimsel gerçekler”e dayanarak açıkça ifade eder. Ona göre; insanın mutluluğu biyokimya sistemimizdedir ve zamanımızı politika ve sosyal reformlarla, siyasi mücadele ve ideolojilerle ilgilenerken geçirmeyi bırakmak gerekir. Çünkü insanı gerçekten mutlu kılan yegâne etmen olan biyokimyamızı manipüle etmeye odaklanılmalıdır. Mesela prozac rejimleri değiştirmez ama insanları depresyondan çıkarabilmektedir. Para, statü, mülk, evler vb. mutluluk getirmemekte gerçek mutluluk serotonin, dopamin ve sitosin sayesinde olmaktadır, kaynaklar kimyamızı değiştirecek tedavilere ayrılmalıdır (Harari, 2015: 380). Bu tezi için verdiği bunalım ve intihar oranları bilgisinin hangi ülkelerin hangi sınıflarında, ekonomik etkenin durumuna dair istatistik vermediğine de değinmek gerekir. Bu bağlamdaki insan hayatının anlamlılığına dair spekülasyonları da burada ele alınmamıştır ancak maksatlılığı bağlamında okunduğunda tarihle çeliştiği görülür. Zaten Sapiens’de dinlerin, imparatorlukların, tüccarların tarihselliklerinden soyutlanıp maksada uygun anlatılması, bütün imparatorlukların, bütün tüccarların aynı maksat ve zihin yapısına sahipmiş gibi bugüne uygun hale getirilmesinin motivasyonunu gösterir. Nitekim tarihçiler İran’dan Hindistan’a ticaret için giden 10. yüzyıl ve 17. yüzyıl tüccarları yahut İngiliz tüccarları arasında dahi önemli bir tarihsellik farkını göz önünde bulundururken (Goddard, 2018: 20) Sapiens düzeyinde bir “tarihsellik” dışı tarih yazımının revaç bulmasını, bu denli öne çıkarılıp başarılı ilan edilmesini başka türlü açıklamak çok zordur.

Burada esas nokta Samir Amin’in işaret ettiği politikanın yürürlükte olmasıdır. Amin; küreselleşmenin derinleşmesinin uluslara meydan okuma anlamına geldiğini belirtir ve kapitalizmin nihayetinde özgürleştirici dönüşümü sağlayacağını empoze ederek insanları uyutup sistemin dayattığı esas problemlerin anlaşılmasına mani olarak gerekli mücadelenin önünü kesmeyi amaçladığını belirtir. Bu “İmparatorluk” devlet karşıtı stratejisiyle kendi menfaatleri doğrultusunda deragülasyon talep eden, kamu müdahalesini sınırlandırmayı öneren taleplerle örtüşür. Ulus karşıtı söylemle ABD’yi askerî ve polisiye bir süper dünya gücü olarak kabullendirme maksadı taşıyor (Amin, 2016: 28). Ve her devlet gibi Amerika da bazı stratejileri izlemektedir. Yine Amin’e göre; küresel imparatorluk iddiasındaki Amerika’nın da kendi “Mein Kampf”ı, kitle örgütleri, vaizleri bulunmaktadır (Amin, 2016: 76). Sapiens’in telkin ettiği ve dokuduğu tarihin birebir örtüşmesi tesadüf kabul edilecek türden değildir.

Buraya kadar “dünyanın tüm sapienslerini birleştirdiği iddia edilen ve sözü edilen “küresel tek bir toplum” söyleminin de esasına yer vermeden olmaz. Zira tarih dönüşümlerle doludur ve dönüşümler benzer olguların farklı görünmesine yol açar. Tarihi kavrayışı güçlendirmek için kullanmama durumunda bu dönüşümler görünmez kalır yahut bilinçli bir görünmezliğe itilir. Bunlardan biri de günümüzde güçlenip egemen olmuş bulunan “neoliberal düzen” yahut “küresel imparatorluk” un işleyiş düzenidir. Emperyalizmin 19. yüzyıldaki sık savaşlı, yaygın istilalı durumunun aksine olan



durum ile 20. yüzyıldaki değişen biçimini açıklamak bu bağlamda özellikle gereklilik kazanmaktadır. Bu da yukarıda yer verilen neoliberal başat kuramcılarının 1914 öncesindeki Avrupa emperyalizminin uluslarının varlığına rağmen nasıl sürdürüleceğine dair çözümlenmeleridir. Ulus devleti etkisizleştirip piyasalar için açık tutma ve devletlerin müdahalelerini ve demokrasiyi uluslarüstü kuruluşlar vasıtasıyla etkisiz kılma yani gümrükler, planlama, müdahale, vergiler, ülkedeki sanayi, tarım gibi ekonominin en temel konularında Batılıların söz hakkı sahipliğinin devamının tesis edilmesi isteniyordu ki Bu sömürgecilüğün biçim değişimi anlamına gelmekteydi.<sup>13</sup> Yukarıda yer verildiği gibi Afrika ülkeleriyle sömürge koşullarını sürdüren anlaşmalar gerçekleşmiştir ve günümüzde sürmektedir. Bağımsızlık savaşına müteakip 50 yılda büyük bir güç olan Amerika'ya karşın dünyanın birçok ülkesi hâlâ gelişmekte olan"lığı sürdürmektedir. Zira söz konusu "dünya pazarı" eşitsizlik üzerine bina edilmiştir. Bunun korunması için de harekete geçilmiş, mücadele edilmiştir.

1973 sonrası harekete geçen Afrika devletlerine tehdit gözüyle bakılmış ve yayınlar ve açıklamalar selinin de katkısıyla sindirilmişlerdir. Bu türden hareketler devlet egemenliğini kötüye kullanıp "dünya ekonomik düzenini" bozduğunu düşündükleri için neoliberaler ulusal hükümetlerin otoritesini atlatmanın yollarını aradı. 1980'lerin başında bu, Dünya Bankası yardımı ve IMF desteği için Washington Konsensüsü araçlarıyla üçüncü dünyanın borç taksitlerini yükselterek ölümcül darbeyi indirmesini getirdi. Hayek, Statükoyu savunmak için neoliberaler "düzen uyumdur" tezini savunmak için bir çerçeve ethos önerdi. Hayek'in ulvi dünya ekonomisi savunması bu bağlamda güçlendi ve ona göre bu gibi taleplerin "sinoptik yanılığ"ına karşı dünya ekonomisini kutsallığı savunulmalıydı (Slobodian, 2020: 393-402). Nitekim Amerika'ya egemen olan neoliberal anlayış dünyaya bu düzeni ekonomik araçlar, darbeler ve tehditlerle dayatmış ve sürdürmüştür.

Bu sistem ve süreci yani tarihi es geçerek temelde bir neoliberal tarih yazımı örneği olan "Ulusların Düşüşü" nü de bu minvalde okumak gerekir ki bu çalışmanın kapsamı dışındadır. Bununla birlikte bu eserin de neoliberal tarih kategorisine ait olduğu son derece açıktır. "Tarihin Sonu ve Son İnsan" da aynı biçimde biçim değiştirmiş yeni sömürü düzenini gözardı ederek anlatısını kurmuştur.

Mesela Ulusların Düşüşü'nde sanayileşmenin Avrupa ve Amerika'daki gelişiminin korumacılık ve devlet destekliliğine dayanmasını görmeyiz. Daha ziyade masal kitabına yaraşır biçimde "..Amerika'da yayıldı, gördüler, ilham alındı, şevkle benimsendi" (Acemoğlu ve Robinson, 2104: 58) fiilleriyle aktarılır ki bunun tarihsel olgusallıkla ilgisi yoktur. Ayrıca sömürgeleştirilmiş ve üçüncü dünya ülkeleri arasındaki teknolojik dağılımın orantısızlığının esas nedenlerine katiyen değinilmediği görülür. Artık kimsenin yadsıyamayacağı Kölelik ve sömürgeciliğe değinilir ancak yukarıda yer verilen 1. Dünya savaşından sonraki biçim değişimini göremeyiz. Yahut Söz ettiği Afrika yahut az gelişmiş ülkeleri yöneten ve "sömürgeci kurumlar" adını verdiği yönetimlerin ABD ve Avrupa yönetimleriyle bağları, yaptıkları anlaşmalara da<sup>14</sup>

13 Detaylı bilgiye Slobodian'in önemli eserinde ulaşmak mümkündür. Özetlemek gerekirse; dünya hükümeti zaruret gereği kaynakları eşitlik yahut sosyal adalet mantığına göre tahsis etmek yerine piyasayı kılıflamaya odaklanacaktı. Sosyal mevzuat bir tür "en çok kayırlan ulus" mantığıyla yönetilecekti (Slobodian, 2020: 183/274-275).

14 Harvey Şiliden Irak'a çeşitli müdahalelerine dair bilgiler verir ki ""Tarihin Sonu yahut "Ulusların düşüşü" bu ülkelere olan neoliberal müdahaleyi, müdahale neticesinde emperyalere bağlı yöneticileri işaret etmez. Bu

rastlanmaz. Bunun yerine 1688’de İngiltere’de tesis edilen nizam masalsi bir biçimde ABD ve Batı Avrupa’yı da kapsayacak biçimde hatalarla, anakronizmlerle ve tarihsellikten soyutlanmış biçimde aktarılır ki bu anlatının” muzaffer liberal kapitalizmin güzelliği ve istisnailiği” imgelemine katkısı büyüktür. Ele aldığı 3. dünya ülkeleri yahut Afrika ülkelerinin tarihselliklerini, olayların bağlamını da çok az görürüz. Mesela söz ettiği Şili’deki Pinochet yahut Meksika’nın durumu neoliberal darbe yahut reçetelerle doğrudan ilgidir ama bu ilgi, neoliberal hâkimiyetin kuruluşu görünmezdir. Yazarlar adeta güzel giydirilmiş afacan bir çocuğu(Britanya-libeeral ekonomi) kıta kıta gezdirip takdir toplatır.<sup>15</sup> Oysa kıyafeti hata ve anakronizmle örülmüş ihtiyar yamyam bir kamburdur. İnsan hakları, adalet parfümüyle unutulur sanır çünkü parlamentosu vardır ama bu parlamento demokratiklik bakımından gerçekte 1930lara kadar yoktur. En fecisi de neoliberal yazımın en bariz özelliği sayılabilecek olan “anlatıyı destekleyecek biçime sokma”nın hemen her fırsatta, sinir bozucu bir ısrarla karşımıza çıkmasıdır. Son olarak diğer tüm ülkelerin “sömürücü kurumları”nı işaret eder ancak Britanya, ABD ve diğer Avrupa ülkelerinin kurumlarını sömürücü kurum olmaktan çıkarmış olmasıdır. Bunun garabeti “dünya”yı sömüren kurumların, sömürücü kurum olmaktan çıkarılmış olmasında yatmaktadır. “parlamentosu olan kapsayıcı” devletler olarak handiyse takdir edilmeleri garabetiyle, kapitalizm ve emperyalizmin talan ve vahşeti bu vasıtayla tarihin çuvalına tıklıp görünmez kılınmıştır. Kitabın nihayetinde tüm zaman ve yerlerle kıyası yapılan bu “muhayyel kurum” tarihin en değerli, yetenekli, insani oluşumu olarak resmedilmiş olur ve tarihin sonuna bayrağı dikilen olur. Tarihin Sonu’nun bir başka versiyonu ve ilanıdır. Teleolojik bir maksatla tarihin dehlizlerine inilmiş ve bu depodan çıkarılmış malzeme istenen resmi oluşturacak şekle sokulmuştur.

Özetle; Neoliberal politikaların Küresel Kuzey’de egemen olup Güney’de darbeler, cuntalar, işgaller, yapısal düzenlemelerle disipline edilerek dayatılması ve bunun sürerliliği durumu (Brown, 2021: 55) anlatılmaz yani neoliberal düzenin egemenliği ve korunma durumu. Sapiens’de de bu geçerlidir ve dünyaya barışın egemen olduğu bunun da yenedünya imparatorluğunun muazzam kazanımı olduğu (Harari, 2015: 367) ifade edilir. Bu durumda neoliberal tarihin bir takım özellikleri kendini doğrudan gösterir ki derli toplu hali ilgili kısmında verilmiştir.

Neoliberal tarihin “teleolojik” yazımına uygun biçimde tarih yazımı ve metodolojisini uyarlamasına dikkat çekmek gerekir. Maksatlılığa hizmet eden diğer önemli yaklaşım da tarih yazımıyla ilgilidir. Bu yazımda insan, pasifleştirilmiştir. Sapiens’e göre eylemde bulunan, insan değildir. Her ne kadar bu sayfaya kadar insanın mit

---

müdahaleleri de insan hakları, mülkiyet hakları ve özgürlük söylemleriyle gerçekleştirildiğini yani yazarların Britanya “kapsayıcı kurumları”nın muazzam özellikleri için “neoliberal” düzen tesisine fayda sağladığı bağlamını ve bu bağlamdaki gelişmeleri büyük oranda es geçer. Mesela Latin Amerika yönetimleri “sömürgeci kurumlardır” ama bu yöneticilerin ABD ile bağı nedir? Emperyal hegemonya kurumların oluşum ve işleyişini nasıl etkilemektedir? Neoliberal tarih baskın biçimde bu bağı göstermez, Ulusların Düşüşü’nde o ülkelerin sömürücü kurumları vardır sadece. Bu siyasi bağlamın özeti için Bkz: Harvey, 2015: 14-37.

<sup>15</sup> Bu tutumun da Hayekçi bir anlayış barındırdığını rahatlıkla ifade edebiliriz. Zira Hayek, Rousseau’nun temsil ettiği halkçı demokrasiden ziyade Britanya sistemini önemli bulmuş Rousseau’yu sert biçimde eleştirmiştir. Britanya geleneğini “kendiliğinden gelişmiş” kabul ederken kuta demokrasisini “çirkin vesveselerle dolu, rasyonalist, romantik ve ütopyacı” olarak niteler ve halkçı ve devletçiliğini eleştirir. Fransız cumhuriyetçi geleneği totaliter demokrasi kökenine yerleştirir ve rasyonalist ütopyacı düzen düşüncesinin peşinde koştuğunu ifade etmiştir. Biritanya ampirist liberal geleneği hakiki liberalizm olarak konumlandırılır. (Brown, 2021: 79 /111)



kurma, ötekileştirme, dünyayı felakete sürükleyen icraati gerçekleştirme konusunda bol bol yazsa da bunlar bir tarafa bırakılır. (Nasıl olsa tutarlılık durgun zihinlerin oyun alanıdır) Ona göre tarihte seçimde bulunan insan yoktur, “tarihin yaptığı seçimler” vardır ve bunları açıklayamayız ancak bunlar hakkında önemli tespitlerde bulunabiliriz. Bu tespitlerden ilki tarihin seçimlerinin “insanlığın faydası için yapılmamış oluşudur” ve tarihin ilerlemesiyle “insanların iyilik ve mutluluğunun geliştiğine” dair hiçbir kanıt bulunmamaktadır (Harari, 2015: 241). Bu yargıyı ele almak kanaatimce bu kitabı açıklayabilmek için en önemli anahtarlardan biridir. Burada tarihte eyleyen ve düşünen, bununla hareket eden insanın eylemliliği, seçimleri “tarih”e atfedilerek yine tarih dışı bir tarih hikâyesi kuruluyor. Ve yine tarih hakkında yalnızca kendine yorum alanı açarak, istediği yorumu vaaz etmek için tarihin seçimlerinin açıklanamayacağını fakat hakkında önemli tespitlerde bulunabileceği yüzeysel ayrımında bulunur ki bu da safsatadır.

Bu bir kenara bırakılsa dahi insanlık tarihindeki maksatlı eylemleri, adalete dayalı yahut arayan isyanları, kanunları bir tarafa bırakır ki bu tutum büyük oranda ideolojiktir. Zira bu anlayış zımnen “tarihin sonu” yani liberal kapitalizmin egemenliğin ilanının bir yansımasıdır. Bu anlayış kapitalizmin ve içerisindeki dönüşümlerin doğa yasaları misali boyun eğilmesi gereken “insanlık dışı” “sosyal ötesi” güçlerin eseri olduğu, alternatifsizliği kabullenme anlayışını doğrular. Dolayısıyla Amin’in ifade ettiği gibi katıyen “sosyal ötesi” güçlerin eseri değildir. Bilakis sosyal ilişkilerin ve çatışmaların, dengenin ürünüdür ve farklı sosyal dengelere denk düşen değişik olası seçenekler daima olacaktır (Amin, 2016: 159-160). Ve yine en önemlisi insanların eylemliliğinden hoşnut olmayan Hayek’in yaklaşımının birebir aynıdır. Hayek’e göre; dünya ekonomisi (sistemi) ulviydi ve aklın ötesinde çalışıyordu. Aklın kötüye kullanılması sistemin yıkımına yol açabilirdi. “Sosyal adalet serabı” peşinde önceden tasarlanmış bir ekonomik eşitlik düşüncesi talep etmek, rekabetin yaratıcı kapasitesinin önünü kapatmak, piyasanın fiyat sinyallerini çırpıp ve sonunda hiçbir beynin tasarlamadığı ama milyonlarca bireyin özgür çabalarıyla gelişen “bir uygarlığın” yıkıcısı olmaktı. Üçüncü Dünya ülkelerinin talep ettiği “sinoptik yanılğı”na karşı dünya ekonomisini kutsallığı savunulmalıydı (Slobodian, 2020: 405-406). Fukuyama’nın Bildirge ve Anayasa’yı değiştirmeye varacağı ifadesinin kökeni sayılabilir. Diğer yandan Sapiens’in yaptığı, Hayek’in tasavvurunu tarihin özü olarak uyarlamaktır, “büyük filozof” tarih üzerine düşünmemekte, düşünülmüş bir kıyafeti “tarih”in bedenine geçirmektedir. Söz konusu eserler, her ne kadar mevcut ekonomik iktidar için bir tarih yazımı olsa da tarihin mevcut durumda da değişmekte olduğu ve değişebileceği açıktır. Ancak Neoliberal tarih, tarihi ve insanı dolayısıyla mevcut yaşayanları uygun gördüğü noktada eylemsizleştirdiği tarihi anlatısıyla bir Neosapiens yaratır.

Sapiens’e göre “tarihin dinamikleri” ( bu ifade zımnen amaçlı insanlar yoktur, bu amaçla tarihte eylemde bulunmamış, tarihi etkileyip yön vermemiştir demektir) insanların iyiliğini ve mutluluğunu artırmaya dönük değildir. ... Tıpkı evrim gibi, tarih de bireysel organizmaların mutluluğunu yok sayar, dikkate almaz. Bireyler de genellikle tarihin akışını kendi lehlerine değiştirebilmek için çok bilgisiz ve güçsüzdürler.” (Harari, 2015: 243). Bu açıkça Neoliberal egemen anlayışının tarihe yüklenmesidir. Görüleceği gibi neoliberal tarih Ranke’den beri gelişen bilimsel tarih yazımı anlayışının yarattığı kültürel görkem neticesi olan “tarih”lerden değildir.

Alıntı yapılan ifadenin empoze ettiği zımni fikirlerden biri egemen güçler dışındakilerin eylemliliğinin beyhude olduğudur. Zira Avrupa’da komünizm korkusu ve işçi hareketleri neticesinde kapitalist egemenin kısmi feragatleri neticesinde 1980’lere kadar “refah devleti”<sup>16</sup> uygulamalarıyla toplumun genelinde bir gelişme olduğu (Özdemir, 2007) kaydedilmektedir. Amin mevcut egemen güç dengelerini “alternatifsiz” kabul etmenin halkları “atalete” sürükleyeceğini (Amin, 2016: 181-182) ve insan eylemliliğini pasifleştiren anlayışların benimsenmemesini salık verir ki tarihteki gelişmeyi sağlayan etkenlerden birinin bu olduğu da aşikârdır. Roma döneminin yoksunluklarında dahi pleblerin eylemlilikle önemli yaşam haklarını kazandığı (Vico,2007) kaydedilir ki bu yalnızca bir örnektir.

Lakin Sapiens’e göre; daha önemli ve faydalı soruları bilimsel sorular olmadığından cevaplamak gerekmez zira bilimin “ne olması gerektiği”ne dair bir tutumu yoktur. Yalnızca din ve ideolojiler bu türden soruları cevaplamaya çalışırlar (Harari, 2015: 272). İnsan yaşamı bilimden ibaret olmadığına göre bu soruları sormanın da cevap aramanın da gereği yoktur anlamına gelir ki bu eksiksiz bir diktatörlük, neoliberal totaliterlik, “libdatarlık”tür. En önemlisi de bu sayfaya kadar din ve ideolojilerin mit ve hikâye sınıfına konumuna itildiğini hatırlatırsak Amin’in işaret ettiği alternatifsizliği nasıl bilim vasıtasıyla kanıtlamaya çalıştığını görürüz. Ancak Sapiens, insanların arayışını baltalamaya uygun olarak “insanları emperyalizmden kurtararak saf, günahsız, otantik medeniyetleri... amaçlayan düşünce ekolleri ve siyasi hareketleri” naiflik yahut “kaba milliyetçilik ve dar kafalılık” (Harari, 2015: 207) olarak niteler. Burada yine egemene karşı çıkmamayı vaaz ederken tarihteki mücadelelerin nitelemesini sözüm ona betimleyerek önemsizleştirir, küreselleşmenin haz etmediği milliyetçiliği ve hak arayışlarını da pejoratif bir biçime sokarak mahkûm eder. Neoliberal tarihin Avrupa merkezci, liberal kapitalist hegemonyayı meşrulaştırıcı tarih kurgusunun Avrupa tarihine yakından bakan kısımlarında da tarihin belleğe ve maksada uygun yeniden inşasına tanık oluruz. Bu ayrı bir makalenin çalışması olacak denli geniş bir konu olduğu için bu çalışmanın kapsamına alınmamıştır. Fakat en önemli açıklaması değerlendirilerek ideoloji ve tahrifi daha net gösterilmeye çalışılmıştır.

Sapiens, tarihin dinamiği ve biyolojik evrimin neticesi çerçevesine oturttuğu insanlık tarihi anlatısında, bir dönüm noktasını ele alır. Buna göre 1802’den önce Asya ve Avrupa arasındaki teknolojik farkın çok büyük olmadığına dair bilgi verir ve Osmanlı ve Çin İmparatorluklarıyla aradaki farkın derin olmadığını ifade ederek sorar “peki nasıl oldu da bir sonraki yüzyılda kendileriyle dünyanın geri kalanı arasındaki farkı böylesine açabildiler? Neden askeri-endüstriyel-bilimsel sanayi, örneğin Hindistan’da değil de Avrupa’da gelişti?... İngiltere’nin hemen arkasından Çin değil de Fransa, Almanya ve ABD geldi” (Harari, 2015: 279-280).

16 İnsanların özgürlük ve eşitlik talep ve kazanımlarına neoliberalizm önemli tahriplerde bulunmuştur. 1930’lardan sonra refah devleti uygulamaları ve sömürgecilik sonrası belli bir gelişme olmuşken neoliberalizmle tekelleşme, piyasalaşma, taşeronlaşma ve sosyal hakların kaybı, demokrasinin yitimi, servet dağılımındaki eşitsizlik egemen olmuştur. Neoliberal aklın tırmanışa geçmesiyle, toplumsala yönelik saldırı şirket saldırılarını arttırmış, eşitsizliği meşrulaştırmış, toplumun savunmasız üyelerine yeni ve dizginsiz bir saldırı başlatmıştır. Hukuk önünde “resmi” eşitlik dışında eşitliğe dair kaygıların meşruluğu yok edilmiştir. Ortaya çıkan “özgürlük” siyasal ilkelere baskın çıkmakla kalmamış, kendinden başka ilke bırakmamıştır (Brown, 2021: 32 / 53). Anayasadaki eşitlik ve özgürlüğe tarihsel-biyolojik yorumun bu bağlamda ele alınması gerektiği yeterince aşikârdır.

Esasen bu sorunun cevabı<sup>17</sup>, Türkiye'nin de aralarında bulunduğu hâlâ "gelişmekte olan" ülkeler için hayati önem taşır. Kitabın verdiği cevaba göre; sanayileşme ekonomik ve siyasi bir etken olarak mühim bir fark yaratmıştır ve Rusya, İtalya, Avusturya bu farkı kapatırken Osmanlı ve Çin akamete uğramıştır. Bunun nedeni; Avrupa'da ortaya çıkıp olgunlaşması "yüzyıllar" alan değerler, mitler, hukuki araçlar ve sosyo-politik yapılar bu ülkelerde bulunmadığı gibi kolaylıkla kopyalanıp içselleştirilememesiydi. Buna karşın ABD ve Fransa hemen İngiltere'nin ardından ilerlemiştir çünkü bu devletler İngiliz mitlerinin ve toplumsal yapılarının en mühim veçhelerini paylaşmaktaydı. Oysa Çinliler ve Türkler farklı biçimde düşündükleri ve toplumlarını farklı biçimde örgütlediklerinden bu farkı hızla kapatamamışlardır. (Harari, 2015: 279-280) Dahası 1500 ile 1850 arasında Avrupa teknolojik, siyasi, askeri ve ekonomik potansiyel biriktirmiş ve bu "bir anda" belirgin hâle gelmiştir. Öncesinde ifade edilen Asya ve Avrupa'nın görünürdeki eşitliği "seraptan" ibarettir. Biri çamur ve ahşaptan diğeri çelik ve beton kullanarak kule inşa eden ustalar gibidirler. "Kritik eşik geçildiğinde ahşap ve çamur kule ağırlığı koruyamayarak çökerken diğeri "gözün göremeyeceği" yüksekliğe ulaşmıştır (Harari, 2015: 280-281). Bu anlatının "tarih"i yine "doğal" seyrin neticesi olarak kurguladığı açıktır ve yine Wilhelm Röpke'nin bir anlayışının uyarlamasını görmemek, göz ardı etmek kabil değildir.

Röpke'ye göre de; üçüncü dünyada sanayileşmenin koşulları bulunmamaktaydı. Küresel zenginlik eşitsizliklerini kültürel özcülükle açıklayıp bugünün zengin ülkelerinin durumunu, modern teknoloji ve onun sınai kullanımı zorunlu koşullarına ek olarak "ruhlarına" yanıt veren tikel bir ekonomik örgütlenme biçimine sahip olmalarından kaynaklandığını ifade etmiştir. "Bu ruhun oldukça kısıtlı alanlarda yani özgür dünyanın tam gelişmiş sınai ülkelerinde" bulunabilmesi "rahatsız edici" ama gerçek bir olguydu (Slobodian,2020: 284).

Fukuyama'da da benzer bir yaklaşım görüldüğünü hemen belirtmek gerekir. Onun yorumlamasında da "dünya tarihi piyasasının" kararı, mevcut toplumsal örgütlenme biçimini doğurmuştur. Liberal demokrasinin karşısında yaşam gücüne sahip başka alternatifler<sup>18</sup> görünmemektedir ve bu onun üstünlük ve nihailik iddialarını kabul etmek anlamına gelmektedir. Bütün dünya tarihi sürecini aşmayı başarmış rejim-sistemdir ve kendini kabul ettiren bir sistem olarak tarihin başından beri var olan sorunu çözmeyi ve insanların ihtiyaçlarını karşılamayı başarmış sistemdir (Fukuyama, 2002: 185-186). Peki, hangi insanların sorununu çözüp ihtiyacını karşılamıştır sorusunu sormak gerekir ki neoliberal tarihin "insanlık"ın genelini dikkate alarak yazmadığını

17 Bu konuyu bellek ve tarihsel dönüm noktası bağlamında ele alan çalışma için Bkz: Çalışkan, 2023

18 Harvey 1953 yılında Irak'ta petrol yataklarını millileştiren Musaddık'ın CIA vasıtasıyla devrildiğini ve o tarihten beri de Amerika'nın gücünü, kapitalist ilkelere dayanan ekonomiler tesis etme maksatlı dış politikalar izlediğini belirtir. Bu politika çerçevesinde, daha önce Latin Amerika ülkelerinde uyguladığı politikaları henüz bağımsız olan ülkelere de dayatmıştır. İmtiyazlı ticaret ilişkileri, hamilik, örtülü baskı, klientelizm söz konusu başlıca denetim silahlarıydı ve bu vasıtayla birçok devleti kendisine bağlamış, her türlü karşı hareketi güç yoluyla bastırmış, çeşitli politikalarla sindirmiştir. Gelişmiş kapitalist devletlerle de eşgüdümleme ve SSCB etkisi dışındaki ülkelere "kalkınma" götürmek için DTÖ, OECD, Dünya Bankası gibi kuruluşlar tesis edilmiştir. Hegemon olarak, söz konusu ülkelere mülkiyet sahipleri ve egemenlere liderlik etmiş bu sınıfları arkasına alarak burjuva gücünün egemenliğinin baş aktörü olmuştur. İlimli ancak kapitalist olmayan, sosyalist yada komünist de olmayan her türlü halk hareketi yahut demokratik akımı zorbaca bastırmış, kapitalizmi dönüştüren sosyal demokrat yahut halkçı girişimler acımasızca bastırmıştır. Avrupada dahi sosyal demokrasiyi çökmek için elinden geleni yapmıştır. Buna karşılık sert diktatör Arjantin, Suudi Arabistan gibi rejimler ABD menfaatlerine hizmet ettiğinden kayıtsızca desteklenmiştir (Harvey,2004: 45-51)

hatırlarsak cevabın mahdut kesimi kendini gösterir. Daha önemlisi yine fail olarak insan değil sistem ve dünya tarihinin işaret ediliyor olmasıdır.

Bu noktada tarihsel veri ve olgulara başvurma gereği iktiza etmektedir zira özellikle ABD ve Fransa neden hızlıca kültürleriyle “adapte” olmuşken basit teknolojiye rağmen Çin ve Osmanlı olamamıştır açıklaması bilimsel tarihçilerin tatmin olamayacağı bir anlatıdır. (Fukuyama’nın açıklaması için de bu ifade geçerlidir.) Aynı zamanda Sapiens’in buraya kadar yer verilen ideolojisini de daha iyi kavramamızı sağlar.

Tarihsel verilere göre; Sanayi İnkılabının gerçekleştiği İngiltere 1842’ye dek yedek parçalar dahil olmak üzere sanayi makinalarının ihracatına izin vermemiştir. İlgili alet ve makinaların tesis ve kurulumu için önemli olan kalifiye işçilerin de ülke dışına çıkarılmaları, kaçırılmalarının 1719 yılından itibaren yasaklanmıştır. Aksi duruma cezalar koyulmuş, ülke dışında bulunanların ülkedeki mülk, hak ve vatandaşlıklarının kaldırılması gibi ağır yaptırımlar uygulanmıştır. İşçi yasakları ancak 1825 yılında kaldırılmıştır. (Chang, 2002: 54-55). Görüleceği gibi Çin ve Osmanlı gibi ülkeler kültür yahut düşünceden ziyade engelleme, ambargo’ya maruz kalmışlardır. Bunun kadar önemli diğer bir olgu Osmanlılar ve Mısır 1827 yılında Navarin’de bütün donanmasını İngiltere, Fransa, Rusya emperyalizm ortaklığı karşısında kaybetmiş, 1838 yılında Balta Limanı Anlaşmasıyla serbest ticarete açılmıştır. Liberal ticaretin anlamını kavramak için yine tarihsel verileri ele almak gerekmektedir. Öncülüğü yapan İngiltere’nin neden öncü olduğu ve ABD, Fransa’nın da neden gelişmeyi yakaladığı da bu tarihsel verilerdedir.

Başta kapitalist İngiltere ve ABD olmak üzere Avrupa devletleri “korumacılık” politikalarıyla gelişmiş ve sanayi devrimini gerçekleştirip, sonradan tesis etmenin zararlarını önemli ölçüde azaltmışlardır. İngiltere, sanayisinin tehlike altına girdiğini fark ettiği andan itibaren (1699) sömürge bölgelerinden “mamul mal” ithaline yasak koymuştur. Bundan öncelikle İrlanda’nın yün sanayisinin son bulmasıyla, bu ülke etkilenmiştir. Hindistan’dan ise son derece üstün, mevcut en etkin pamuklu mamul imalat sektörü olan pamuklu ürünlerin ithaline de yasak koyularak çok büyük zararlar verilmiştir. İngiltere, Amerika kolonilerinde imalatın gelişimine mani olmak için bir takım politikalara başvurmuştur. Uygulanan politikaların maksadı, bölgeyi sadece hammadde üretimiyle sınırlamak ve İngiltere ile rakip olabilecek hiçbir imalata müsaade etmemek olmuştur. Ayrıca bu bölgelerin pazarlarını, İngiliz tüccar ve imalatçılarıyla sınırlama politikası da güdülmüştür. Amerikan kolonileri, “hammadde” üretimine itiliyor, Britanya’nın imalatına zararı dokunabilecek olan imalattan caydırılmak amaçlanıyordu. katma değeri yüksek çelik ürünlerin üretilmesi ve sömürgelelerin tamamından, İngiliz ürünleriyle rakip olabilecek bütün ürünler ithalatı da yasaklandı (Chang, 2002: 22-23 / 51-52).

Britanya’nın 1840’larda tedrici olarak laissez-faire politikasına geçmeden önce korumacı yüksek gümrük tarifeleriyle beraber “infant” yani gelişmemiş-bebek sanayilerini koruyup geliştirmiş, ithal Hint kumaşına karşı korumacı politika izlenmiş ve Hint ekonomi-sanayisine darbe vurulmuştur. Bu politika diğer Avrupa devletleri ve bağımsızlığını kazanmaya müteakip ABD tarafından da uygulanmıştır. Koruma, birçok gelişmiş ülkenin kalkınmasında anahtar bir rol oynamıştır, bunu güçlendirecek ek politikalar da uygulanmıştır. Amerikan Bağımsızlık savaşının çıkmasının önemli

nedenlerinden biri bu politikalar olmuştur. ABD ve Britanya, müdahaleci sanayi ve ticaret politikalarını yetkin olduktan sonra da etkin olarak uygulamayı sürdürmüştür. Bu politikalar “infant” sanayinin geliştirilmesine katkı sağlamak üzere ithal mallara önemli vergiler getirme üzerine şekillenmiştir. Yerli imalatçıların ithal ürünlerin girişiyle ortaya çıkacak rekabetten korunması amaçlanmış ve bu yolla ortaya çıkacak mamulün ihracatı için primlerle desteklenmesi gibi politikalar izlenmiştir. İngiltere laissez-faire’i savunma ve teşvik etmesi esasen kendi yükseldiği merdiveni, geriden gelenlerin tırmanmasına mani olmak için itelemiştir. Laissez-faire politikası İngiltere’de de çok uzun sürmemiş 1846 sonrası ve 1850’lerde gerçek anlamda başlamış ve 1880’lerde kimi Britanyalı güçlü imalatçıların koruma kararı talep etmiştir. Yüzyılın sonuna gelindiğinde imalat alanındaki üstünlüğün yitirmeye başlanmasıyla yeniden korumacı politika tatbik edilmiş ve 1932’de serbest ticarete son verilmiştir. ABD ise korumacılığı en fazla uyguladığı dönemde dünyanın en hızlı büyüyen ekonomisi olur. Japonya, Güney Kore ve kalkınan Asya ülkeleri bu minval üzere politikalar izlemişlerdir (Chang, 2002: 47-50).Çin ve Osmanlı İmparatorluklarının düşünce ve toplum yapısının farklı olduğu doğrudur ancak Rusya’dan Kore’ye kadar gelişmiş ülkelerin gelişmesini sağlayan “nesnel politikalar” olduğu görülebilmektedir. Bunun anlamı neoliberal açıklamaların ne doğal, ne evrim, ne tarihin dinamiği olarak “alternatifsiz” olduğudur. Aynı zamanda coğrafyamızda izlenmesi gereken politikaların da hatalı olduğunu göstermektedir.

Bu çerçevede neoliberal tarihleri okumanın daha sağlıklı olacağı açıktır. Bu noktada söz konusu eserlerin sonraki bölümlerindeki Avrupa tarihinin ele alınışını değerlendirmek, Avrupa merkezliği ele almak gerektiğini belirtmek gerekir ancak bu çalışmanın konusu değildir.

### Sonuç ve Değerlendirme

Slobodian dünya ekonomisi, dolayısıyla hepimizin yaşamını hangi ilkelerin yönetmesi gerektiğini belirlemek için süren bir mücadelenin öyküsü olduğunu ancak zaferi olmadığını (Slobodian, 2020: 54) ifade eder. Bununla beraber kolektif belleğin durumu, mücadelenin seyrini biçimlendirecek en önemli hususu teşkil eder ve mücadelenin anlaşılabilmesi için öncelikle belleğin savunma araçlarıyla, (özellikle “gerçek tarih”le) teçhiz edilmesi gerekir. Bunun için de kavramsallaştırma, kategorilendirme vasıtasıyla okuyucuya sunulanları bir nebze somutlaştırarak daha iyi tanımak gerekir. Bu makale de bu maksatları karşılamak için bir giriş çalışmasıdır.

Kolektif bellek çalışmaları her inanç, ideoloji, devlet ve tasavvurun bir “tarihsel bellek” oluşturduğunu göstermiştir. Bu belleklere dair çalışmalar tarih araştırmalarındaki kavrayışa bir boyut daha eklemiştir. 19. yüzyıldan beri bilimsellik iddiasını güçlendiren ve buna uygun çalışan tarihçiler toplumu aydınlatmak, kültürü geliştirmek için önemli çabalar sarf etmiş, kimi hataların kaçınılmaz malullüğüyle beraber kavrayışı güçlendirip tarihi anlamaya katkı sunun geniş bir külliyat ortaya koymuştur. Bu külliyatın bir kısmı Marksizmden bir kısmı, feminizmden bir kısmı kapitalizmden, bir kısmı milliyetçilikten ve diğer birçok çeşitli ideoloji ve inançlardan etkilenmişlerdir ancak bu etkilenmeye rağmen önemli bir bilimsellik çabası ve subjektifliğin sınırlanması çabasını gösterdikleri görülmüştür. Ortaya çıkan metodolojik ilkelere



azami ölçüde uyulmaya çalışıldığı görülmüştür. Bunda 19. yüzyılda egemen olan insan hakları ve Marksizmin toplum ve insana, geleceğine dair bir vicdan ortaya koymuş, kitleleri etkilemiş olması da etkili olmuş olabilir. Bu süreçte çeşitli anlayışlardan etkilenmiş tarih eserleri günümüze kadar yazılmış ve yazılmaktadır ancak “neoliberal tarih yazımı” kavramsallaştırması henüz yapıp özellikler saptanmamıştır. Bu çalışma neoliberal egemen dönemde neoliberal tarihin ortaya koyduğunu savunmaktadır. Burada da belli başlı özellikleri sıralanacaktır.

Bilhassa Sapiens’de ve ardından Fukuyama’da görüldüğü gibi bu tarih yazımı “teleolojiktir” yani tarih neoliberal egemenlik için sürüp gelmiş, bu egemenliğe hizmet etmek için çalışmıştır. Ulusların düşüşünde de tarih İngiliz yönetiminin nadideliğini ortaya çıkarmıştır anlayışını ana fikir olarak görürüz ancak olumsuzluktan da söz edilmiştir. Bununla beraber olumsuzluktan söz etmenin dogmatik görünmemeye hizmet eden bir tutumdan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Zira Sapiens’de de anlatı teleolojik kurulmuştur ancak metin içinde olumsuzluktan söz edildiğini görürüz. Tarih yazımı ve metodolojisinin gelişimiyle güçlenen kavrayışlar karşısında kısır bir teleolojik görüntü verilmek istenmemiş olsa gerektir ancak anlatılar baskın bir biçimde bu özelliktedir. Metin ve tarih teleolojik görüşle oluşturulduktan sonra iradilik yahut olumsuzluktan söz etmek tarih yazımsal bir taktikten, imaj oluşturmaktan kaynaklanmıştır demek hata olmaz. Bu yüzden Neoliberal Tarih temelde “Neoliberal Tarih Mitolojisi” adlandırmasını hak edecek özelliklere sahiptir demek yerinde bir betime tekabül eder. Bu mitolojik kuramın belli başlı özellikleri şu biçimde özetlenebilir.

Bu tarih anlayışında hakikat arayışından ziyade hakikat iddiasının kanıtlanma çabası baskındır. Olgulara kulak vermekten ziyade ideolojik ses eklenmiştir. / Toplum ve bireyden ziyade ekonomik sistem ve ona egemen sınıfların hegemonyasına önem verilmiştir. /Bilhassa bu iki özellikten dolayı tarihi olay ve süreçler baskın bir biçimde seçmeci ve göz ardı edicidir. /Bu tarih yazımı fatalist yani kadercidir.(aynı zamanda bu anlayışı telkin edicidir) Bu fatalizm teleolojik olmasından kaynaklandığı gibi Sapiens’de evrimin kaderci rolle ele alınmasıyla kati olarak vurgulanmaktadır. /Bu yaklaşımla insana tarihte pasif bir rol verildiği gibi günümüz ve gelecekte de eylemlerinin ve bir noktada yaşamlarının kıymetsiz olduğu telkin edilmektedir. / Medeniyetlerin önemli bir kısmı ikinci sınıfsallaştırılmıştır. /Geçmiş gibi günümüz de hatalı anlatılmakta, geleceğin insanın elinde olmadığı telkin edilmektedir. Dolayısıyla esasında tarihi tasfiye eden bir tarih anlatısı inşa edilmektedir. Tarih ve insan kavrayışını noksan kılan bir tarih türüdür. /Tarihe dair yahut tarihteki hakikatler aranmamakta, kabul ve ilan edilmiş bir hakikat tarihsel verilerin subjektif ve tahrif edilmiş biçimde kullanılmasıyla “kanıtlanma”ktadır. /Emperyalizm ve sınıf başta olmak üzere toplumsal gerçeklikler ve farklılıklar tarihten büyük oranda silinmiş yahut önemi hafifsenmiştir. /Kati bir kültürel özcülük ve Avrupa-merkezcilik egemendir ve yeniden üretilmektedir. Tüm tarih bu Avrupamerkezcilik tahtının gerisinde reverans halindeymiş gibi bir portre çizilmektedir. /Tarihsel süreklilikler göz ardı edilmektedir yahut kasti olarak perde arkasına itilmektedir. /Tarihsel süreçsellik ve bağlamsallık neredeyse söz konusu değildir. / Özellikle Sapiens’de Marksizm ve İslâm örneğinde olduğu gibi din ve ideolojiler ve bu türden kategoriler aynı kategori altında değerlendirilerek analitik düşünmeden uzaklaştırıcıdır. Bir çocuğun boyama kitabı resim sanatına ait olmadığı gibi bu türden analitik araçlardan yoksun ifadeler de tarih düşüncesi

değildir. /Rasyonel nitelikli kategoriler ortadan kaldırıp tarih-dışı karşılaştırmalarla ikame edilmiştir. /Analitik olmaktan ziyade uyarlamacı zira teleoloji daha önce başka ideolojilerin de meşruiyet aracı olmuştur. /Kavrayışı güçlendirici değil zedeleyici anlatı yapısına sahiptir. /Objektiflik çabasının yansımasından ziyade keskin bir sübjektiflik kendini dışa vurmaktadır. /Post-modern tarih eleştirisini metodolojik fayda için kullanmak yerine maksatlılığın aracı olarak kullanır. /Çok disiplinli ancak tek maksada- ideolojik maksada odaklı. Disiplinler bir teleoloji altında disipline etmeye güdümlü. / Tarihsel anlayış bakımından kaliteli bir kavrayış oluşturamayacak düzeyde ve faydalanılan disiplinlerin kalitesini de bu düzeye çekilmiştir ancak neoliberalizmin kendisi de insanlığa nitelikliliği layık bulmadığından tarih anlayışı da bundan etkilendiği anlaşılmaktadır.



### Kaynakça

- Acemoğlu, D. & Robinson, J. (2014), *Ulusların Düşüşü*, (Çev.Faruk Resim Velioğlu), İstanbul: Doğan Yayıncılık
- Amin, S.(2016), *Liberal Virüs*, çev: Fikret Başkaya, Yordam Kitap
- Bilgin, N. (2007), *Kimlik İnşası*, İzmir: Aşına Kitaplar
- Boyer, P. (2015), “*Anılar Ne işe yarar: Hatırlamanın biliş ve kültürle ilgileri*” Zihinde ve Kültürde Bellek içinde (Çev. Yonca Aşçı Dalar), İstanbul, s. 14-18.
- Brown, W. (2017), *Halkın Çözülüşü*, (Çev. Barış Engin Aksoy), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Brown, W. (2021), *Neoliberalizmin Harabelerinde*, (Çev. Bülent Doğan), İstanbul: Metis Yayınları.
- Chang, H. (2002), *Kicking Away the Ladder*, Anthem Press, London, Cambridge
- Clarke, S. (2007), “*Neoliberal Toplum Kuramı*” Neoliberalizm-Muhalef Bir Seçki içinde (Çev. Şeyda Başlı, Tuncel Öncel), İstanbul, s. 91-105.
- Connerton, P. (1999). *Toplumlar Nasıl Anımsar*. (Çev. Barış Engin Aksoy), İstanbul: Metis Yayınları.
- Çalışkan, S. (2023). *Kadro Dergisinden Ekşi Sözlüğe Kolektif Bellekte Osmanlı İmparatorluğu*, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Dumenil, G. & Levy, D. (2007), “*Neoliberal (Karşı) Devrim*” Neoliberalizm-Muhalef Bir Seçki içinde (Çev. Şeyda Başlı, Tuncel Öncel), İstanbul, s. 25-41.
- Fukuyama, F. ( 2012), *Tarihin Sonu ve Son İnsan*, (Çev. Zülfü Dicleli). İstanbul: Profil Yayınları.
- Harvey, D. (2014), *Yeni Emperyalizm*, (Çev.Hür Güldü). İstanbul: Everest Yayıncılık,
- Harvey, D. (2015), *Neoliberalizmin Kısa Tarihi*, (Çev.Aylin Onacak). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Huyssen, A. (1999). *Alacakaranlık Anıları*, (Çev. Kemal Atakay), İstanbul, Metis Yayınları.
- Kazgan, G. (2016), *Liberalizmden Neoliberalizme*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- LeGoff, J. (2020). *Tarihi Dönemlere Ayırmak Şart mı?* (Çev. Ali Berktaş), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Lewontin, R. C., Rose, S, & Kamin, L.J. (2015), *Genlerimizden İbaret Değiliz*, (Yay. Haz. Gülden Kurt Gevinç) İstanbul: Yordam Kitap.
- Margalit, A. (2004), *The Ethics of Memory*, London, England.
- Misztal, B. (2003), *Theories of Social Remembering*, Maidenhead, Philadelphia,USA.
- Munck, R. (2007). “*Neoliberalizmin Siyaseti*” Neoliberalizm-Muhalef Bir Seçki içinde (Çev. Şeyda Başlı, Tuncel Öncel), İstanbul, s. 106-122.

- Özdemir, Süleyman (2007), *Küreselleşme Sürecinde Refah Devleti*, İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Palley, T. (2007), “*İktisat Biliminde Paradigma Kayması*” Neoliberalizm-Muhalef Bir Seçki içinde, (Çev. Şeyda Başlı, Tuncel Öncel), İstanbul, s. 42-58.
- Quataert, D. (2013), *Sanayi Devrimi Çağında Osmanlı İmalat Sektörü*, (Çev. Tansel Güney).İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ricoeur, P. (2012), *Hafıza, Tarih, Unutuş*, (Çev. M. Emin Özcan), İstanbul: Metis Yayınları.
- Saad-Filho, A. & Johnston, D. (2007), “*Giriş*” *Neoliberalizm-Muhalef Bir Seçki içinde* (Çev. Şeyda Başlı, Tuncel Öncel), İstanbul, s. 13-24.
- Shaikh, A. (2007), “*Neoliberalizmin İktisat Mitolojisi*” Neoliberalizm-Muhalef Bir Seçki içinde (Çev. Şeyda Başlı, Tuncel Öncel), İstanbul, s. 76-90.
- Slobodian, Q. (2020), *Küreselciler: İmparatorluğun Sonu ve Neoliberalizmin Doğuşu*, (Çev. Ahmet Fethi Yıldırım). İstanbul: Vakıfbank Kültür Yayınları
- Thompson, P. (1999), *Geçmişin Sesi*, (Çev. Şehnaz Layıkel), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları
- Tilly, C. (2016), *Avrupa’da Devrimler 1492-1992*, (Çev. Özden Arıkan). İstanbul: Alfa Yayınları
- Traverso, E. (2009), *Geçmişin Kullanma Kılavuzu*, (Çev. Işık Ergüden), İstanbul: Versus Kitap.
- Vico, G. (2007), *Yeni Bilim*. (Çev. Sema Önal), Ankara: Doğu Batı Yayınları
- Wertsch, M. (2004), *Voices of Collective Remembering*, Cambridge University Press,
- Yuval Noah, Harari (2015), *Hayvanlardan Tanrılara Sapiens*, Kolektif Kitap, İstanbul.

**Etik Kurul İzni**

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

**Çatışma Beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

**Destek ve Teşekkür**

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

**Ethics Committee Permission**

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

**Deconfliction Statement**

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

**Support and Thanks**

Support was not received from any institution or organization in the study.

### Extended Abstract

The study of historical knowledge in the collective memory of individuals, communities and nations constitutes a branch of collective memory studies. In the last century, works of history have generally been prepared within the paradigm of the nation-state and memories have been dominated by narratives within the context of this paradigm. However, since the 19th century, the understanding of the scientific rigor of history has also become dominant. These written and disseminated works have gained an important place as the memory of large segments of society. Historical researchers have been influenced by ideas such as Marxism, feminist theory and post-colonialism, while paying attention to being scientific. The historical narrative of neoliberalism, which is the dominant ideology today, has not yet been categorized. This article aims to fill this gap.

Since 1980, it is understood that the “neoliberal order” has also started to create memory through historical narrative. It is thought that the historical memory that neoliberalism wants to create cannot be determined without knowing what neoliberalism is and its understanding of human and world imagination. Therefore, the elements of the neoliberal understanding that dominates our period have been identified. After this determination, some of the popularized history books were evaluated. As a result of this evaluation, especially due to the limited space of this article, three works were analyzed.

Undeniable similarities were found between the main works of memory-forming history that were found to be written in accordance with the neoliberal understanding. The fact that these similarities are prioritized by neoliberal theory has been taken into consideration. The first prominent example in this regard is Francis Fukuyama’s “The End of History and the Last Man”.

Yet, the most important historical works of neoliberalism have not yet been categorized and their characteristics have not been questioned. In this study, what neoliberalism is and how it manifests itself in the major works of neoliberal historiography have been examined, and their characteristics have been identified based on their main works. Due to the limits of the study, an evaluation was made on “Sapiens”, which can be called the masterpiece of neoliberal history. It is investigated how the neoliberal conception of man and the world in this work deals with the writing of history. The dominant influence of Friedrich A. Hayek and Wilhelm Röpke, who have an important place in the neoliberal understanding of society and the world, has been found. However, considering that only Sapiens would be incomplete, “The End of History and the Last Man” and “The Fall of Nations” were also analyzed and the characteristics of neoliberal history were identified. Methodological comparison, utilization of scientific findings, historical research methods and conformity with “history” were also questioned.

An attempt has been made to shed light on the use of interdisciplinarity in the context of neoliberal understanding. This article is a first in terms of conceptualizing “neoliberal history” and trying to identify the characteristics of historiography. It is proposed that the main themes of neoliberal history such as the last man, sapiens, liberal culture construct “Neosapiens” and aim to create a historical memory in accordance with it.

## Aka Gündüz'ün Çocuk Piyeslerinde Öne Çıkan Kavramlar

### Prominent Concepts In Aka Gündüz's Children's Theater

Dr. Öğr. Üyesi Süleyman UZKUÇ\*

#### Öz

Türk kültür ve sanat hayatında şair, gazeteci, hikâye ve roman yazarı kimliğiyle öne çıkan Aka Gündüz'ün uzun bir yazı hayatı olmuştur. Millî edebiyat prensipleri doğrultusunda verdiği eserlerinde odak noktası vatan, millet, doğa, bayrak sevgisi ve aile kavramları öne çıkmaktadır. Yetişkinler için yazdığı eserlerin yanında Türk çocuklarını da ihmal etmeyen Aka Gündüz, bu temalar ışığında çocuk edebiyatı alanında da eserler vermiştir. Bu tarz ürünlerinde didaktik bir tavır takınan yazar, belli kavramları öne çıkarmak ve Türk çocuklarına bunları benimsetmek gibi bir misyon edinmiştir.

Aka Gündüz, genç Cumhuriyetin ilk yıllarında hayata geçirilen okuma-yazma seferberliğine omuz veren önemli edebiyatçılarımızdan biridir. Erken gençlik yıllarında Makedonya'da tanıştığı bir Bulgar kızının Türkler hakkındaki olumsuz ifadelerinin etkisiyle yazarda uyanan milliyetçi düşünceler, Aka Gündüz'ün bu seferberliğe katılmasında önemli motivasyonlardan biri olur. Tüm bu düşünce ve yaşanmışlıklar yazarın edebiyat anlayışının şekillenmesinde de etkilidir. Yazar bu itibarla Türk milletinin yediden yetmişe her ferdinin açlığını hissettiği kendi diliyle yazılmış, kendi penceresinden anlatılan millî ve manevi mevzuları, yabancı ve tehlikeli tercüme eserlere muhtaç bırakmadan anlatmak istemiştir.

Bu çalışmanın amacı Aka Gündüz'ün çocuklara yönelik yazdığı Gazi Çocukları İçin I-II-III başlıklı piyeslerinde öne çıkan kavramları tespit etmektir. Bu amaçla söz

\* suzkuc@selcuk.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7921-1203, Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi

konusu piyesler nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak incelenmiş ve eserlerde öne çıkan kavramlar belirlenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu analizler neticesinde Türklük, öz güven, Atatürk, millî birlik, mesuliyet bilinci, millet, ülkü, yerli malı kullanımının önemi, öğüt, kibarlık gibi kavramlar üzerinde durulduğu görülmektedir. Söz konusu bu kavramlar yazarın şahsi ve edebî hayatı ile dönemin sosyal ve siyasi ortamı ışığında anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Aka Gündüz, çocuk edebiyatı, çocuk piyesi

### **Abstract**

Aka Gündüz, who stands out in Turkish cultural and artistic life as a poet, journalist, story and novel writer, had a long writing life. The focal point of his works in line with the principles of national literature is the love of homeland, nation, nature, flag and family. Aka Gündüz, who did not neglect Turkish children in addition to the works he wrote for adults, also produced works in the field of children's literature in the light of these themes. The author, who adopts a didactic attitude in such works, has adopted a mission to emphasize certain concepts and to make Turkish children adopt them.

The aim of this study is to identify the concepts that stand out in Aka Gündüz's plays for children titled Gazi Çocukları İçin I-II-III. For this purpose, the plays in question were analyzed using document analysis method, one of the qualitative research methods, and the prominent concepts in the works were determined. Descriptive analysis method was used to analyze the data obtained. As a result of these analyzes, it is seen that concepts such as Turkishness, self-confidence, Atatürk, national unity, sense of responsibility, nation, ideal, the importance of using domestic goods, advice, politeness are emphasized. These concepts were tried to be interpreted in the light of the author's personal and literary life and the social and political environment of the period.

**Keywords:** Aka Gündüz, children's literature, children's theater

## 1. GİRİŞ

Rizeli Fincioğlu ailesinden Binbaşı Kadri Bey ile bir Çerkez kızı olan Melek Hanım'ın oğulları olarak dünyaya gelen Aka Gündüz'ün doğum tarihi ihtilafıdır. Asıl adı Hüseyin Avni Finci olan yazarın ismi Kuleli Askerî Lisesine başlayınca kendi arzusu dışında değiştirilerek Enis Avni şeklini almış, sonradan kendisi müstear ad olarak Aka Gündüz'ü benimsemiştir.

Babası Binbaşı Kadri Bey'in vazifesi gereği imparatorluğun çeşitli yerlerinde görev yapması, ailenin yerleşik bir düzene sahip olmaması nedenleriyle aile bu durumdan menfi anlamda etkilenmiştir. Eğitim ve kültür seviyesi yüksek olan annesi Melek Hanım'ı erken yaşta kaybetmesi üzerine annesinin birikiminden yeterince istifade edememiş ve üvey annesiyle anlaşamaması, hafızlık eğitimine başlamasının yolunu açmıştır. Bu dönemlerde babasının 1,5 yıllık mahkumiyeti yazarın kimsesiz kalmasına gerekçe oluşturmuş ve çok istediği askerlik mesleğine ulaşmasına engel olmuştur (Oktay, 2008).

Eğitim hayatına Selanik İncili Mektep'te başlayan yazar, yine Selanik'teki Şemsi Hoca Mektebine devam eder. Bu okullar onun fikir dünyasına ilk şeklini veren kurumlardır. Ardından Selanik Askerî Rüştiyesine kaydolarak hayallerindeki mesleğe adım atmış olur. 1896-1897 Türk-Yunan Savaşı sırasında Selanik'ten ayrılarak İstanbul'daki amcasının yanına sığınır.

Amcası vasıtasıyla II. Abdülhamit ile tanışmış ve onun oluruyla Galatasaray Sultanisine kaydolmuştur. Ama onun arzusu bu yönde değildir, askerliğe karşı duyduğu derin özlem burada fazla tutunamamasına neden olur ve nihayetinde Kuleli Askerî Lisesine kaydolar. Lise eğitimi için ise Edirne Askerî İdadisine başvurur. Sağlık sorunlarının baş göstermesi üzerine tahsilini tamamlayamaz. Paris yolunu tutan yazar, Sanat ve Hukuk alanları üzerine eğitim alır fakat bu okulları da tamamlayamadan yurda dönüş yapar. Döndükten sonra siyasi buhranlar yaşar ve bu durum onun sürgün edilmesine hatta kısa bir süreliğine hapis yatmasına yol açar. II. Meşrutiyet'in ilanını müteakip ortaya çıkan 31 Mart Vak'asını bastırma gayesiyle bir araya gelen Hareket Ordusu'na gönüllü olarak katılır. Bu dönemde Türkçülük akımı en yüksek kerteğe ulaşmıştır ve Aka Gündüz, bu akımın bir neferi olarak Yeni Lisan hareketinin bilinen isimlerinden olur.

İlk olarak İttihat ve Terakki'ye yakın olması sebebiyle hapis yatan yazar, daha sonra bu yönetimi tenkit ettiği için Anadolu'ya sürgün edilmiştir. Dünya Savaşı'nın neticesinde birçok vatansız isim gibi yazar da Malta'ya sürgüne gönderilmiştir. 21 Şubat 1921'de İtilaf Devletleri ile gerçekleşen Londra Konferansı neticesinde Türk ve İngiliz esirlerin karşılıklı mübadelesi esnasında Aka Gündüz de özgürlüğüne kavuşmuştur. Yaşamının bundan sonraki sürecini Ankara'da geçiren yazar, Cumhuriyet'in ilk yıllarında milletvekili seçilerek uzun yıllar bu görevi ifa eder. 1954 yılında gırtlak kanserine yakalanır ve sıkıntılı geçen dört yılın ardından, 7 Kasım 1958 tarihinde hayata gözlerini yumar.

Yazar 1901 yılında Servetifünun edebî hareketinin etkisiyle kaleme aldığı Pembe Gül manzumesinin altına Enis Saffet imzasını atarak Mecmua-i Edebiye'de boy gösterir (Güneş, 2007). Aka Gündüz mahlasını ise ilk kez 1911'de Genç Kalemler dergisinde

yazdığı Kayıkçı adlı hikâyede kullanmıştır (Oktay, 2008). Aka Gündüz imzasıyla roman, hikâye, şiir ve piyes türlerinde verdiği eserlerle edebiyat dünyasında sağlam bir yer edinen yazar, Millî Mücadele Dönemi ve sonrasında çocuk edebiyatı sahasında da eserler vermiştir.

Osmanlı İmparatorluğunun dağılışının arifesinde yaşanan siyasi krizler ve yazarın ferdi yaşamışlıkları, dili başta olmak üzere Türk'ün kültürel unsurlarına hassasiyet geliştirmesine vesile olmuştur. Bu gerekçelerle Yeni Lisan hareketine katılan Aka Gündüz'ün eserlerinde millî kültür unsurlarına fazlaca yer verilmiştir. Yazar, Türk tarihinin en çalkantılı dönemlerinden birinde yani 19. yüzyıl sonlarında Trablusgarp, Balkan, I. Dünya ve Kurtuluş Savaşlarını bizzat yaşamış, genç Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş sürecine yakından şahitlik etmiştir. Yaşadığı tüm bu tecrübeler, yazarın çocuklar için kaleme aldığı eserlerinde millî mücadele, vatanperverlik, millete duyulan sevgi, diğerkamlık, dayanışma ve millî birlik, yerli malına öncelik verme, mesuliyet, tutumlu olmanın önemi, toprağın bakımı, hayvanların yararları ve Türk insanının çalışkanlığı gibi hususlarda değerler eğitimi öncelikle, eğitici ve bilinç uyandırıcı bir tutum benimsemesini sağlamıştır. Bu kavramları eserlerinde işleyerek millî bilinci uyandırmaya ve Anadolu'daki özgürlük ateşine destek olmaya çalışmıştır. Çocuklar için yazdığı eserlerin muhtevasına bakıldığında seçtiği karakterlerin aksiyoner, gayretli, zorlukların üstesinden gelen, gözü pek ve fedakâr oldukları görülmektedir. Eserlerinde ele aldığı bu başlıklarla Türk çocuklarına ecdadının sahip olduğu vasıfları hatırlatmaya çalışmıştır.

Cumhuriyet Dönemi'nde sanat hayatının en parlak günlerini yaşayan yazar, toplumsal sorunlara değinerek aynı zamanda çözüm önerilerinde bulunmuştur. Bu dönemde çocuklar için kaleme aldığı Gazi Çocukları İçin I-II-III isimli piyes serisinin sonunda birtakım değerlerin öne çıkarıldığı öğütler ve dersler vererek yerli malı üretme ve tüketmenin önemi üzerinde ağırlıkla durmuştur.

Eğitim, bir toplumun yetiştirdiği yeni nesilleri geleceğe hazırlama noktasında son derece önemlidir. Bütün insanlığın olduğu gibi Türk milletinin de hayatı tarih sahnesine çıktığı günden bugüne bir kimlik oluşturmak ve onun etrafında istikrarlı birliktelikler kurma arayışıyla geçmiştir. Kimliğin oluşması ve devletin inşası süresinde; ortak acılar ve sevinçler üzerinde yükselen değerler manzumesi kültür olarak ifade edilmektedir. Kültür veya ortak hafıza, kimliğin; kimlik de milletin temelini oluşturmaktadır (Kayabaşı ve ark., 2021). Toplumlar kendi yapılarına, gelenek ve göreneklerine göre oluşturdukları eğitim anlayışları vasıtasıyla nesilden nesile değer ve kültür aktarımını gerçekleştirirler. Bu bağlamda eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerden bir tanesi de çocuk edebiyatı ürünleri aracılığıyla yapılan ileti ve değerler aktarımıdır (Kuru, 2018b). Çocuklara yönelik yazılan ve farklı metin türlerini içeren eserler, özellikle değerlerin aktarımı noktasında öğrenme ortamlarında önemli bir yere sahiptir. Bu bakımdan bir yazarın eserinde öne çıkan kavramlar onun düşünce dünyasını yansıtmaması bakımından önemlidir.

Aka Gündüz yaşadığı dönemin atmosferi içinde kendi düşüncelerini oluşturmuş ve yazarın edebi olarak öne çıkan özelliklerinden biri, eserlerini bu düşünceleri çocuklara aktarmak için aracı kılmasıdır. Değer aktarımı, estetik bir kaygıya sahip ve olumlu değerler öğretme amacıyla olan nitelikli eserlerin yeni nesille karşılaşması



sayesinde anlam kazanır (Şimşek, 2006; Şirin, 2000; Yalçın ve Aytaş, 2012). Bu amaç doğrultusunda eğlendirirken öğreten ve çocuk edebiyatı ilkelerine ters düşmeyen ürünler ile çocuklara hem kendi kültürlerinin değerleri hem de evrensel değerler daha kalıcı bir şekilde aktarılabilir. Aka Gündüz bu yolu tercih eden bir yazardır.

Aka Gündüz, çocuklara yönelik yazdığı eserlerde değer aktarımına fazlaca başvurmuş ve taze zihinlerde okuma zevkini artırmayı, çocukları zararlı yayınlardan korumayı ve yabancı kültürler yerine millî kültür konularının işlendiği eserleri ortaya koymayı amaç edinmiştir (Doğan, 2001). Aka Gündüz, bu amacı doğrultusunda içerisinde bulunduğu dönemin bireysel ve toplumsal ihtiyaç durumlarından dolayı ortaya çıkan değerleri, özellikle çocuklara aktarmak için yoğun çaba sarf etmiştir. Bu çabanın ve işlediği değerlerin altyapısını daha iyi anlayabilmek için yazarın hayatına ve yaşadığı dönemde cereyan eden siyasi ve sosyal olaylara hâkim olmanın önemi aşîkârdır.

Bütün bunlar ışığında bu araştırmanın temel amacı, Aka Gündüz'ün çocuklar için yazdığı piyeslerde öne çıkan kavramlar olarak belirlenmiştir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Aka Gündüz'ün çocuklara yönelik piyeslerinde öne çıkan kavramları belirlemeye yönelik bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılmak istenen olay ve nesnelere hakkında yazılı kaynak teşkil eden basılı ve elektronik belgelerin içeriğini sistematik olarak incelemek yöntemidir (Wach ve Ward 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Doküman analizinde incelenen olay veya nesnelere, sahip oldukları mevcut koşullar dâhilinde olduğu gibi ortaya konularak incelenir. İncelenen konu veya nesnelere değıştirmeden ve etkilemeden belirtmek, ulaşılan verileri yorumlamak ve bir anlayış oluşturarak yeni anlamlar ortaya koymak doküman analizinde temel amaçtır (Corbin ve Strauss, 2008; Karasar, 2009).

Doküman analizi sonucunda ulaşılan veriler, betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Betimsel analiz yönteminde incelenen materyalin içeriğine göre ulaşılan veriler, belirlenen kodlara göre olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlanır, sınıflandırılır ve yorumlanır (Büyüköztürk ve ark., 2008).

Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçları neden sonuç ilişkileri kurarak yorumlamak, sonuçlandırmak ve ihtiyaç duyulması halinde bu bulgular ile farklı araştırmalardan elde edilen bulgular arasında karşılaştırmalar yapmak, betimsel analiz yönteminde temel esastır (Özdemir, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

## 2.2. İnceleme Nesnesi

Aka Gündüz'ün çocuk piyesi olarak kaleme aldığı aynı adlı üç eser çalışmanın inceleme nesnesini oluşturmaktadır. Eserlerle ilgili bilgiler Tablo 1 'de sunulmuştur.

Tablo 1. Aka Gündüz'ün Çocuk Piyesleri

Sıra	Kitap Adı	Basım Yılı	Basımevi
1	Gazi Çocukları İçin I	1933	Ulus Basımevi
2	Gazi Çocukları İçin II	1933	Hâkimiyet-i Milliye
3	Gazi Çocukları İçin III	1934	Hâkimiyet-i Milliye

Gazi Çocukları İçin genel adıyla 3 cilt hâlinde 1933 ve 1934 yıllarında yayımlanan bu eserlerde hece vezni ile yazılan on üç manzum piyes yer almaktadır. Bu piyeslerde tasarrufun önemi, yerli malların kullanımı, toprağın bakımı, hayvanların yararları ve Türk insanının çalışkanlığı konuları işlenmiştir.

## 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada Aka Gündüz'ün çocuklara yönelik yazdığı piyeslerde yer alan kavramlar betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Betimsel analiz yönteminde analiz aşamaları; bir çerçeve oluşturma, oluşturulan tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, verilerden elde edilen bulguların tanımlanması ve bulguların kıyaslamalarla yorumlanması şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bu çalışmada verileri analiz etmek için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Kalıpları, temaları, ön yargıları ve anlamları tespit etmek amacıyla belirli bir materyalin dikkatlice, ayrıntılı ve sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanmasına içerik analizi denilir. Analiz içeriği araştırma sorusu ile ilişkilendirilecek bir veri olarak kodlama için tasarlanmıştır (Berg ve Lune, 2015, s.380). Kodlamayla ilgili hususlar ise araştırmacının a) toplanan bilgiyi temel alarak kodları kendisinin geliştirmesi b) önceden belirlenmiş kodları kullanması, sonra verileri bu kodlara uygun hâle getirmesi veya c) ortaya çıkan ve önceden belirlenmiş kodların bir kombinasyonunu kullanmasıdır (Creswell, 2016, s.199). Bu çalışmada Aka Gündüz'ün çocuklar için yazdığı piyeslerde öne çıkan kavramların belirlenmesinde yukarıda kodlamayla ilgili hususlarda "a" seçeneğinde yapılan açıklamayla uyumlu olarak Aka Gündüz'ün çocuklara yönelik piyeslerinde yer alan kavram ve açık/örtük iletiler fişlenerek kodlar geliştirilmiştir. Bu noktada Aka Gündüz'ün incelenen eserlerinin içerdiği değerleri incelemek ve belirlemek için ilk olarak araştırmacı tarafından bir analiz formu oluşturulmuştur. Hazırlanan bu formda Aka Gündüz'ün çocuklara yönelik yazdığı piyeslerde yer alan kavramlara ilişkin betim dizini ve yorum bölümleri oluşturulmuştur. Analiz formunda yer alan bu yorum bölümleri, eserler analiz edilirken araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Elde edilen havuzdaki kodlar başlıklar hâlinde kümelenecek kategoriler belirlenmiştir.

Aka Gündüz'ün çocuklar için yazdığı piyeslerde öne çıkan kavramlar araştırmacı tarafından kodlanarak gruplara ayrılmıştır. Kodlama ve gruplandırmalardan sonra ise tespit edilen kavramlara ilişkin doğrudan alıntılar yapılarak bulguların sunumu gerçekleştirilmiştir.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Aka Gündüz'ün Çocuk Piyeslerinde Bulunan Kavramlara İlişkin Bulgular

##### 3.1.1. Gazi Çocukları İçin I Adlı Eserde Yer Alan Kavramlara İlişkin Bulgular

Aka Gündüz'ün Gazi Çocukları İçin eserinin birinci cildinde Monolog, Kumpara ve Mallar Meydanda başlıklı üç piyes bulunmaktadır. Eser 1933 yılında 3. Tasarruf ve Yerli Malı Haftası için yazılmıştır.

Monolog adlı piyes, babası gazi olduğu için gurur duyan bir çocuğun yerli mallarına karşı küçümseyici tavırları ile dikkat çeken, yabancı mallara karşı hayranlık duyan başka bir arkadaşıyla aralarında geçen konuşmalarını konu edinir. Gazi çocuğu, yerli malına önem verme, tutumlu ve tasarruflu olma konusunda arkadaşına tavsiyelerde bulunur. Kumpara adlı piyeste Çankaya (Erkek) ve Özdilek (Kız) adındaki iki çocuğun para biriktirmek ve idareli harcamak konusundaki fikirleri sunulmaktadır. Mallar Meydanda adlı piyeste ise Süslü Çocuk özellikle yurt dışında yetişen meyveleri beğenir ve yerli ürünleri tanımamaktadır. Diğer karakter olan Sade Çocuk ise yerli malının güzelliklerini bildiği için Süslü Çocuk'un Türk olduğunu unutmamasını ve yerli malına önem vermesini ister. Piyenin devamında meyve şekline girmiş çocuklar birer birer gelerek kendilerini Süslü Çocuk'a tanıtır ve ona tatması için temsil ettikleri meyvelerden verirler. Meyvelerin tadını beğenen Süslü Çocuk, yerli malının önemini kavrar ve diğer çocukların arasına karışarak onlarla dostluk bağı kurar. Yazar bu piyeslerle çocuklarda yerli malı kullanma farkındalığı oluşturmayı ve çocuklara Türk olduklarının şuurunu aşlamayı amaçlamıştır.

Gazi Çocukları İçin eserinin birinci cildinde yer alan başlıca kavramlar ve bunların sıklık değerleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Gazi Çocukları İçin I Adlı Eserde Yer Alan Başlıca Kavramlar

SIRA	KAVRAMLAR	(f)
1	Yerli Malı	16
2	Öğüt	13
3	Öz Güven	7
4	Tutumlu Olma	7
5	Türklük	7
6	Kibarlık	6
7	Öz Eleştiri	6
8	Atatürk	4
9	Millî Kültür	3
10	Vatanperverlik	3
11	Gayretli Olma	2
12	Millî Birlik	2
13	Söz Verme	2
14	Dürüstlük	1
15	Emanet	1
16	Çaba	1
17	Övünç	1
TOPLAM		
82		

Tablo 2’de Aka Gündüz’ün Gazi Çocukları İçin eserinin birinci cildinde on yedi farklı kavramın yer aldığı görülmektedir. Eserde öne çıkan başlıca kavramlar şunlardır: yerli malı, öğüt, öz güven, tutumlu olma, Türklük, kibarlık, öz eleştiri, Atatürk, millî kültür, vatanperverlik, gayretli olma, millî birlik, söze verme, dürüstlük, emanet, çaba ve övünç.

Eserde en çok vurgulanan kavramlar sırasıyla yerli malı (16), öğüt (13), öz güven (7), tutumlu olma (7), Türklük (7), kibarlık (6), öz eleştiri (6), Atatürk (4), millî kültür (3), vatanperverlik (3), gayretli olma (2), millî birlik (2), söze verme (2) kavramları-ken eserde en az yer alan kavramlar ise birer kez kullanımla dürüstlük, emanet, çaba ve övünçtür. Eserin genelinde bu kavramlar, toplam 82 yerde yer almaktadır. Eserde en çok yer verilen kavramlara ilişkin örnekleri içeren doğrudan alıntılardan bazıları şunlardır:

“...Göz çıkarır yabancı mal/ Türk malı al, yurt malı al!” (s. 13 - yerli malı)

“... Sen bir Türksün adla sanla!/ Bir Türk böyle laf eder mi?” (s.13 - Türklük)

“... Hep Türk malını benimse / Böyle dolar kasa, kese” (s.19 - öğüt)

“... And iç, and iç! Süslü kardeş!/ Yolu birdir bu gidişin...” (s. 22 - söz verme)

“... Şimdi öğrendim ki Türküm/ Küçük değil pek büyüğüm...” (s. 20 - övünç)

“... Yedi saklar, üç yerim/ Birikeni güç yerim!..” (s. 8 - tutumlu olma)

“... Bu işte ben haksızmışım/ Ne bilgisiz bir kızmışım!” (s. 22 – öz eleştiri)

“... Şimdi öğrendim ki Türküm,/ Küçük değil pek büyüğüm.” (s. 20 – öz güven)

“... Türk, dileğine birlikle erdi;/ Bunda da dirlik yolu bizimdir!” (s. 23 - millî birlik)

“... Türk ne demektir?/ Sonsuz emektir.” (s.23 – çaba)

... “Gazi, bu büyük yurdu, büyük yapıyı ve herşeyi kime emanet etti? Bilin bakayım!” (s.4 – Atatürk)

“... Bana derler Türk üzümü!/ Yurttan alırım özümü.” (s.15 – vatanperverlik)

Yukarıda verilen doğrudan alıntılara ilave olarak “Keskin sirke küpüne zarar, minareyi çalan kılıfını hazırlar, şık şık eden nalçadır, iş bitiren akçadır.” gibi atasözleri de kullanılarak çocuklara öğütler verilmiş, “Deveyi havuduyla götürmek.” gibi deyimlerle de durumlar açıklanmıştır. Atalardan miras kalan bu deyim ve atasözleri ile çocuklara millî kültür unsurları sunulmaya çalışılmıştır. Ayrıca eserde; Anadolu mutfağı ve ikram kültürü, gelenek ve görenekler, geleneksel Türk el sanatlarından örnekler de işlenerek çocuklara millî kültür öğeleri öğretilmeye çalışılmıştır.

### 3.1.2. Gazi Çocukları İçin II Adlı Eserde Yer Alan Kavramlara İlişkin Bulgular

Aka Gündüz'ün Gazi Çocukları İçin eserinin ikinci cildinde Satıcı Değil Nah Kafa, Yemişlerin Türküsü, Şık Şık Eden Nedir?, Arılar ve Satıcılar başlıklı beş bölüm bulunmaktadır. Eser, 1933 yılında Millî İktisat ve Tasarruf Cemiyeti tarafından 4. Tasarruf ve Yerli Malı Haftası'nda bütün Türk okullarında oynanması için bastırılmıştır. Eserin bu cildinde de yerli malı kullanmanın önemi, kaynakları tasarruflu bir şekilde kullanmak ve çalışkan olmak konuları işlenmiştir.

Eserin ilk piyesi olan Satıcı Değil Nah Kafa'da ticari işleri yolunda gitmeyen bir esnaf ile işlerini düzeltmesi için kendisine akılcı ve yenilikçi tavsiyelerde bulunan küçük bir çocuk arasındaki konuşmalara yer verilir. Yaşının küçüklüğünden dolayı çocuğun söylediklerine ehemmiyet vermeyen tüccar, nihayetinde küçük çocuğu yanından uzaklaştırır. Böylelikle "Akıl, yaşta değil baştadır." atasözünün doğruluğunu ispatlarcasına yazılmış olan bu piyeste akıllı ve mantıklı gençlerin, kendisini zor durumlardan kurtarmayı başaramayan yetişkinlere oranla yeniliğe daha açık ve çözüm odaklı düşünebildikleri vurgulanmıştır. Yemişlerin Türküsü adlı piyeste, yerli malı kullanımının önemi ve sağlayacağı faydaları çocukların söylediği şarkılar eşliğinde dile getirilmiştir. Şık Şık Eden Nedir? isimli piyeste tasarruf ederek birikim yapan kişilerin hem mutlu hem de varlıklı insanlar olarak hayatlarına devam edecekleri anlatılmıştır.

Kitabın dördüncü piyesi olan Arılar'da, bir kız çocuğu ile arı kostümlü çocuklar arasında geçen diyaloglara yer verilmektedir. Bu konuşmalarda arıların bir arada yaşayarak kolektif çalışma anlayışlarından esinlenilmiş ve küçük bir kız çocuğu üzerinden tüm Türk çocuklarına arı çalışkanlığı tavsiye edilmiştir. Ayrıca eserde bir besin olarak balın önemi ve yerli malı kullanımının faydaları dile getirilmektedir.

Eserin son piyesi olan Satıcılar ise manzum bir oyundur. Eserde memleketimizin ürün çeşitliliği bakımından hayli zengin olduğu ifade edilerek hangi meyvenin nelerde yetiştiği hakkında bilgi verilmiştir. Aynı zamanda meyve satışı yaparak geçimini temin eden çocuk satıcılarından da söz edilmiştir.

Gazi Çocukları İçin eserinin ikinci cildinde yer alan başlıca kavramlar ve bunların sıklık değerleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Gazi Çocukları İçin II Adlı Eserde Yer Alan Başlıca Kavramlar

Sıra	Kavramlar	(f)
1	Yerli Malı	14
2	Öğüt	13
3	Öz Güven	12
4	Kibarlık	9
5	Tutumlu Olma	9
6	Gayretli Olma	3
7	Misafirperverlik	2
8	Öz Eleştiri	2
9	Türklük	2
10	Atatürk	1
11	Dayanışma	1
12	Cumhuriyet	1
13	Dürüstlük	1
14	Söz verme	1
15	Vatanperverlik	1
TOPLAM		
72		

Tablo 3'e bakıldığında eserde vurgulanan on beş farklı kavram tespit edilmiştir. Eserde sıklıkla vurgulanan başlıca kavramların yerli malı (14), öğüt (13), öz güven (12), kibarlık (9) ve tutumlu olma (9) olduğu; gayretli olma (3), misafirperverlik (2), öz eleştiri (2), Türklük (2) kavramlarının birden fazla yerde geçtiği; Atatürk, dayanışma, Cumhuriyet, dürüstlük, söz verme, vatanperverlik gibi kavramların ise birer kullanımla eserde en az yer alan kavramlar olduğu görülmektedir. Tabloda yer alan bu kavramlar, eserin genelinde toplam 72 yerde geçmektedir. Eserde en çok yer verilen kavramlara ilişkin örnekleri içeren doğrudan alıntılardan bazıları şunlardır:

- “... Yediğin hep bal olsun/ Ama yerli malı olsun” (s.18 - yerli malı)
- “... Bir daha and içelim/ yerli mal satacağız!” (s. 24 - söz verme)
- “... Biz çoğuz, birlik bizde/ Güç bizde, dirlik bizde” (s. 15 - birlik)
- “... Zengin olacak Türkler/ Doldukça kumbaramız.” (s. 12 - Türklük)
- “... Kimiz? şimdi tanırısın/ Tanıyıp utanırısın.” (s. 15 - öz güven)
- “... Dinliyenler! hoş kalın!/ Kovan kurun, bal alın!” (s. 19 - öğüt)
- “... İl, ne dese de./ Para kalsın kesede.” (s.10 – tutumlu olma)
- “... Çalışırız, bıkmayız!/ Dolar kovanlarımız.” (s.19-20 – gayretli olma)
- “... Eh, hoş geldiniz! sevinçler getirdiniz! nasılsınız? iyi misiniz? hoş musunuz?” (s.3 – misafirperverlik)
- “... Ben de vurdumduymazlıktan gelir habire söylerim, habire kulaklarınızın zarını törpülerim!” (s.4 - öz eleştiri)
- “... Gerçi biz Cumhuriyet, Gazi çocukları sizden daha bilgin, daha becerikli isekte ..” (s.4 – Cumhuriyet)

### 3.1.3. Gazi Çocukları İçin III Adlı Eserde Yer Alan Kavramlara İlişkin Bulgular

Aka Gündüz'ün Gazi Çocukları İçin eserinin üçüncü cildinde Türk Şekeri, Kümes Oyunu, Çiftçiler ve Ekonomik Alfabe başlıklı dört oyun bulunmaktadır. Eser 1934 yılında 5. Tasarruf ve Yerli Malı Haftası için kaleme alınmıştır. Bu eserde, Anadolu coğrafyasının önemi ve imarı, Türk insanının çalışkanlığı, yerli malı kullanımının desteklenmesi ve hayvanların insanlara sağladığı faydalar gibi konulara yer verilerek çocuklar için hem eğlenceli hem de didaktik özellikli bir eser ortaya konmuştur.

Türk Şekeri adlı oyunda temel olarak gerekli bakım ve verimden uzak kalan vatan topraklarının hak ettiği ilgi ve destekle muamele edildiğinde karşılığını fazlasıyla vereceği düşüncesi anlatılmak istenmektedir. Eserde alegorik bir anlatımla çocukların toprak, tarım aleti ve tren gibi varlıkları temsil etmeleri sağlanmıştır. Yine bu oyun da çocuklar için hem eğlenceli hem de didaktik özellikler taşıyan bir eserdir.

Kümes Oyunu adlı piyeste savurganlığı genel kişilik özelliği olarak kabul edip çalışmaktan hoşlanmayan Benzigül adlı karakterle karşılaşılmaktadır. Bu karakter hayvanlara çoğunlukla kötü davranan uykuya düşkün bir karakteri temsil etmektedir. Oyunun temel mesajı da tam olarak burada ortaya çıkmaktadır. Bu düşüncenin

yanlışı, hayvanların insanlığa sağladığı faydalar üzerinden açıklanarak hayvan sevgisinin önemine dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

Çiftçiler adlı piyeste çilekeş ve azimli Anadolu çiftçilerinin toprağa bağlılıkları ifade edilmiştir.

Kitabın son oyunu olan Ekonomik Alfabe adlı piyeste ise yerli malının önemine dikkat çekilmektedir. Oyundaki çocuklardan biri ülkemizin yerli malı hususunda nicelik olarak geniş yer kapladığını ifade ederek yerli mallarının tanıtımını yapmaktadır.

Gazi Çocukları İçin eserinin üçüncü cildinde yer alan başlıca kavramlar ve bunların sıklık değerleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Gazi Çocukları İçin III Adlı Eserde Yer Alan Başlıca Kavramlar

Sıra	Kavramlar	(f)
1	Öğüt	18
2	Türklük	16
3	Öz Güven	14
4	Atatürk	12
5	Gayretli Olma	12
6	Çiftçilik	12
7	Yerli Malı	11
8	Hürmet	10
9	Vatanperverlik	9
10	Övünç	8
11	Mesuliyet	6
12	Millet	6
13	Ülkü	5
14	Çaba	4
15	Kibarlık	4
	16 Sevgi 4	
17	Tutumlu Olma	4
18	Aile	3
19	Azim	3
20	Birlik	3
21	İnanç	3
22	Toprak	3
23	Örf	2
24	İtimat	2
25	Önderlik	2
26	Mutluluk	2
27	Cumhuriyet	1
28	Tabiat	1
29	Kardeşlik	1
30	Paylaşma	1
TOPLAM 182		



Tablo 4'e bakıldığında eserde vurgulanan otuz farklı kavramın tespit edildiği ve ön plana çıkan kavramların öğüt (18), Türklük (16), öz güven (14), Atatürk (12), gayretli olma (12), çiftçilik (12), yerli malı (11), hürmet (10), vatanperverlik (9), övünç (8), mesuliyet (6), millet (6), ülkü (5), çaba (4), kibarlık (4), sevgi (4), tutumlu olma (4), aile (3), azim (3), birlik (3), inanç (3), toprak (3), örf (2), itimat (2), önderlik (2), mutluluk (2) gibi kavramlar olduğu görülmektedir. Eserde en az yer alan kavramlar ise birer kez kullanımla cumhuriyet, tabiat, kardeşlik, paylaşmadır. Eserin genelinde toplam 182 yerde bu kavramlara yer verildiği tespit edilmiştir ve aşağıda tespit edilen bu kavramlara ilişkin doğrudan alıntılar yer almaktadır.

"... Yuğu yeniden yaratan kimdi? Ulu Gaziydi! Ulu Önderdi!" (s.5 - Atatürk)

"... Yerli kumaş, yerli bal/ Yaban alma, yerli al!" (s.10 - yerli malı)

"... Yolumuz ülkü yolu! Gönümüz hızla dolu!" (s.16 - ülkü)

"... Türk demek, ulu demek/ Yurdunun kulu demek." (s. 33 - Türklük)

"... Çalışınız bütün gün/ Çalışmak bize düğün." (s. 17- gayretli olma)

"... Kazanıp biriktirmek/ işte en büyük dilek!" (s. 33 - tutumlu olma)

"... Köylü, kentli tekiz tek!/ Çözülmeyiz, tekiz tek!" (s.34 - birlik)

"... Her engeli yıkacağız!/ Yoksulluktan çıkacağız!" (s.56 - inanç)

"... Türk çiftçisi derler bize!/ Kulluk eder yerler bize! (s. 54 - çiftçilik)

"... Hiç durmasın tırpan, orak/ Her tenbellik bizden ırak!" (s. 57 - azim)

"... Varlık bizim, ün bizim!" (s.16 - övünç)

"... Sen bana güven, bana bağla bel!" (s.7 - itimat)

"... Hazır olsun tırpan, orak./ Ürün versin Oğuz toprak." (s.56 - toprak)

"... Ben kümesin Başkanıyım,/ Tavukların (Bakan) ıyım." (s.22 - liderlik)

"... Vergini verince,/ Ver elini sevince" ( s. 63 - mutluluk)

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Aka Gündüz'ün hayatını, yaşadığı sürgünleri ve hayata dair görüşlerini ve ideolojisini anlayarak eserlerine yaklaşmak, Gündüz'ün eserlerinde yer alan kavramları anlamlandırmamızı kolaylaştıracaktır.

Gündüz, çocuk edebiyatı sahasına dâhil edilen eserlerinde manzum oyun ve piyeslere de yer vermiştir. Bu eserlerde öğüt, Türklük, yerli malı, öz güven, gayretli olma, Atatürk, övünç, kibarlık, vatanperverlik, hürmet, tutumlu olma, millî mücadele, mesuliyet, çiftçilik, inanç, sevgi gibi kavramların ön plana çıktığı görülmektedir. Eserlerde en çok işlenen kavramların genellikle millî şuur ve vatan ile bir şekilde ilgili olması, eserlerin yazılma dönemiyle doğrudan ilgilidir. Gündüz, içerisinde bulunduğu dönemin özelliklerine göre hem yetişkinlere hem de çocuklara millî mücadele, yerli malı kullanma ve gayretli olma gibi ülkemizi kurtaracak ve kalkındıracak konuları

işlemeyi tercih etmiştir. Başta çocuklar ve gençler olmak üzere tüm Anadolu halkına yönelik yazdığı eserleri eğitici, öğretici ve uyarıcı unsurlar barındırır. Özellikle Millî Mücadele Dönemi'ni işlediği eserlerinde Türk ordusuna yardım etmek için görev üstlenen ve üstlendiği bu görevleri başarıyla yerine getiren çocukların cesareti, fedakârlığı anlatılarak hem çocuk okurlarda hem de yetişkinlerde millî bir şuur oluşturulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda Aka Gündüz'ün çocuk edebiyatı sahasına dâhil edilen eserlerine genel anlamda bakıldığında eserlerin eğitsel iletiler ve kavramlar bakımından oldukça zengin bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir.

Çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan başlıca kavramlara yönelik çalışmaların genellikle alan yazında temel kavramlar, pedagojik unsurlar ve eğitsel iletiler başlıkları altında çalışıldığı görülmektedir (Kumbasar, 2011; Alagöz, 2012; Erol ve Tütak, 2015; Kuru, 2018a; Bulut, 2021; Çelik ve Dirican, 2021). Bu çalışmalar ile Aka Gündüz'ün çocuklar için yazdığı eserlerine bakıldığında işlenen kavramlar açısından benzerlikler olduğu görülmektedir. Mesuliyet, hürmet, sevgi, vatanperverlik ve kibarlık kavramlarının aktarımı noktasında Bulut (2021) tarafından yapılan "Ayla Kutlu'nun 'Merhaba Sevgi' Adlı Çocuk Romanının Değerler Eğitimi ve On Kök Değer Açısından İncelenmesi" adlı çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Her iki eserde de çocuklara özellikle vatanperverlik, mesuliyet alma değerleri aktarılmaya çalışılmıştır. Aka Gündüz, sevgi değerinin aktarımında ise genellikle hayvan sevgisi üzerinde durmuştur. Bu çalışmada ulaşılan hayvan sevgisi değerinin aktarımı bulgusuyla Otmar ve Erdem (2019) ile Aydoğdu ve Alkan (2020) tarafından yapılan çalışmaların bulguları benzerlik göstermektedir ve bu çalışmalarda incelenen tüm eserlerin çocuklarda hayvan sevgisini artırma amacı güttüğü görülmektedir.

Aka Gündüz'ün çocuklar için yazdığı piyeslerine bakıldığında en fazla yer alan kavramlardan biri öğüttür. Çocuk edebiyatında öğüt verme değerine ilişkin benzer çalışmalarla karşılaşmak mümkündür. Bu bağlamda bu çalışma ile Orhan (2021) tarafından yapılan çalışma arasında çocuklara öğüt verme noktasında benzer bulgular bulunmaktadır. Çer (2019) ise "Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Çocuğa Göre Olmasını Sağlayan Başat Bir Değişken: Eğitsel Özellikler" adlı çalışmasında çocuk edebiyatı ürünlerinde öğüt vermenin çocukların özellikle öz güvenlerini olumsuz etkilediğini savunarak öğüt vermeyi, çocuk edebiyatı yapıtlarında eğitsel olmaması ve başa çıkılması gereken özelliklerden bir tanesi olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda çocuk edebiyatı ürünlerinde çocuklara yol göstermek mahiyetinde öğütler verilirken emir verme anlamından kesinlikle kaçınılarak onlara örnek olmanın ya da çocuklara kazandırılmak istenen değerleri hissettirmenin önemi bu noktada ortaya çıkmaktadır.

Aka Gündüz, çocuklarda millî bir şuur geliştirmeyi amaçladığı için çocuklar için yazdığı eserlerinde Türklük kavramı üzerinde de önemle durmuştur. Bu bulgu ile Tarkan (2012) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulgular örtüşmektedir. Her iki çalışmada da çocuklar üzerinde millî bir şuur oluşturmak ve çocuklara milletini sevdirmek değerleri üzerinde durulmuştur. Aka Gündüz, çocuklara millî bir şuur kazandırmakla bağlantılı olarak yerli malı kullanmanın önemine de değinmiştir.

İncelenen piyeslerde yerli malı kavramı yine en çok vurgulanan kavramlardan biri olmuştur. Yerli malı kavramına ilişkin bu çalışmada ulaşılan bulgular ile Dedik (2011) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulgular benzerlik göstermektedir. Aka

Gündüz'ün çocuklara aktarmak için üzerinde yoğun bir şekilde durduğu diğer kavramlar ise öz güven ve Atatürk'tür. Bu çalışmada öz güven kavramına ilişkin ulaşılan bulgular Kuru (2018) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulgularla benzerlik gösterirken Atatürk kavramı için ise Çelik ve Sezer Arıç (2022) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Aka Gündüz'ün çocuklar için yazdığı eserlerinde özellikle üzerinde durduğu kavramlardan bir tanesi de tutumlu olmaktır. Tasarruf kavramının aktarımı konusunda Yardımciel (2015) ile Çelik ve Dirican (2021) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular benzerlik göstermektedir.

Bu bölümde değinilen pek çok çalışma, ele alınan temel kavramlar bakımından bu çalışmayı destekler niteliktedir. Aka Gündüz'ün çocuklara yönelik piyeslerinde öne çıkan kavramların değerler eğitimi ve eğitsel iletiler açısından zengin bir içeriğe sahip olduğu söylenebilir.

### Kaynakça

- Aka Gündüz, (1933a), *Gazi Çocukları İçin I*. Ankara: Ulus Basımevi.
- Aka Gündüz, (1933b), *Gazi Çocukları İçin II*. Ankara: Hakimiyet-i Milliye Basımevi.
- Aka Gündüz, (1934), *Gazi Çocukları İçin III*. Ankara: Hakimiyet-i Milliye Matbaası.
- Alagöz, Fethullah Cihan, (2012), *Cahit Uçuk'un Masal Kitaplarında Temel Değerlerin Türkçe Eğitimine Katkısı*. (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Aydoğdu, Hamza ve Alkan, Esra, (2020), *Değerler Eğitimi ve Behiç Ak'ın Tavşan Dişli Bir Gözlemcinin Notları'nda Sevgi*. Millî Eğitim Dergisi, 49(226), 185-204.
- Berg, Bruce L., Lune, Howard, (2015), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bulut, Kenan, (2021), *Ayla Kutlu'nun Merhaba Sevgi Adlı Çocuk Romanının Değerler Eğitimi ve On Kök Değer Açısından İncelenmesi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 57, 248-272.
- Büyükköztürk, Şener, Kılıç-Çakmak, Ebru, Akgün, Özcan Erkan, Karadeniz, Şirin ve Demirel, Funda, (2008), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, John Ward, (2016), *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Corbin, Juliet ve Strauss, Anselm, (2008), *Basics of Qualitative Research: Techniques Andprocedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Çelik, Meryem, Dirican, Rabia, (2021), *Gürbüz Türk Çocuğu Dergisi'nde Yer Alan Çocuk Hikâyelerinde Ele Alınan Değerler*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi, 6 (2), 180-200.
- Çelik, Neslihan Nur, Sezer Arıç, Ayten, (2022), *Resimli Çocuk Kitaplarında Atatürk ve Cumhuriyet Değerlerinin İncelenmesi*. (19501997). Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR), 5 (2), 58-76.
- Çer, Erkan, (2019), *Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Çocuğa Göre Olmasını Sağlayan Başat Bir Değişken: Eğitsel Özellikler*. Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(1), 1-11.
- Dedik, Burcu, (2011), *"Afacan" Çocuk Dergisindeki Metinlerin Türk Aydınlanması Açısından İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, Abide, (2001), *Aka Gündüz'ün Çocuklara Yönelik Eserleri ve Çocuk Edebiyatındaki Yeri*. Türkbilgi, (2), 32-39.
- Erol, Kemal, Tütak, Mehmet, (2015), *Çocuk Edebiyatı Kapsamında İbrahim Alaettin Gövs'a'nın Çocuk Şiirleri'ne Değerler Eğitimi Bağlamında Bir Bakış*. International Journal of Languages' Education and Teaching, (3), 210-228.

- Güneş, Mehmet, (2007), *Aka Gündüz'ün Roman, Hikâye ve Tiyatrolarında Sosyal Meseleler (1909-1958)*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Kayabaşı, Doç. Dr. Onur Alp, Yeşildal, Doç. Dr. Ünsal Yılmaz ve ark., (2021), *Türk Dünyasından Çocuk Oyunları*, (Ed. Yılmaz Yeşil), Ankara: Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi Yayınları, 7-9.
- Kumbasar, Ezgi, (2011), *Muzaffer İzgü'nün Romanlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Kuru, Halil, (2018a), *Hamdullah Köseoğlu'nun "Küçük Balık" Adlı Çocuk Kitabında Değerler ve Dil Zenginliği*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5 (13), 211-221.
- Kuru, Halil, (2018b), *Çetin Öner'in "Gülibik" Adlı Çocuk Kitabında Eğitsel İletiler ve Değerler*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10 (24), 323-329.
- Miles, Matthew B., Huberman, A. Michael, (1994), *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Sage.
- Oktay, Metin, (2008), *Aka Gündüz'ün Hayatı, Sanatı ve Eserleri*. (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Orhan, Mustafa, (2021), *Çocuk Edebiyatına Kaynaklık Etmesi Yönüyle Hacı Bektaş Veli'nin Makalât Adlı Kitabının İncelenmesi*. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, Cilt:11 Hacı Bektaş Veli Özel Sayısı, 14-25.
- Otmar, Özden, Erdem, Aliye, (2019), *Yalvaç Ural'ın Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Hayvan Sevgisi Değeri*. Değerler Eğitimi Dergisi, 17(37), 7-34.
- Özdemir, Murat, (2011), *Nitel Veri Analizi Yöntembilim Sorunsal Üzerine Bir İnceleme*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11 (11), 323-343.
- Şimşek, Tacettin, (2006), *Çocuk Edebiyatı*, Türk Edebiyatı Tarihi 4. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Şirin, Mustafa Ruhi, (2000), *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakıf Yayınları.
- Tarhan, Aslı, (2012), *Balkanlar'daki Türk Edebiyatı Yayınlarında Çağdaş Kosova Türk Çocuk Edebiyatının Yeri*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Wach, E., Ward, R., (2013), *Learning About Qualitative Document Analysis*.
- Yalçın, Alemdar, Aytaş, Gıyasettin, (2012), *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yardımcıel, Fırat, (2015), *Bir Çocuk Edebiyatı Yazarı Olarak Aysel Gürmen'in Eserleri Üzerinde İlettiği Değerler Bakımından İncelemeler*. (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, Ali, Şimşek, Hasan, (2006), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### Extended Abstract

Aka Gündüz, who stands out in Turkish cultural and artistic life as a poet, journalist, story and novel writer, had a long writing life. The focal point of his works in line with the principles of national literature is the love of homeland, nation, nature, flag and family. Aka Gündüz, who did not neglect Turkish children in addition to the works he wrote for adults, also produced works in the field of children's literature in the light of these themes. The author, who adopts a didactic attitude in such works, has adopted a mission to emphasize certain concepts and to make Turkish children adopt them.

The aim of this study is to identify the concepts that stand out in Aka Gündüz's plays for children titled *Gazi Çocukları İçin I-II-III*. For this purpose, the plays in question were analyzed using document analysis method, one of the qualitative research methods, and the prominent concepts in the works were determined. Descriptive analysis method was used to analyze the data obtained. As a result of these analyzes, it is seen that concepts such as Turkishness, self-confidence, Atatürk, national unity, sense of responsibility, nation, ideal, the importance of using domestic goods, advice, politeness are emphasized. These concepts were tried to be interpreted in the light of the author's personal and literary life and the social and political environment of the period.

Approaching his works by understanding his ideology will make it easier for us to make sense of the concepts in Gündüz's works. Gündüz also included verse plays and plays in his works included in the field of children's literature. In these works, it is seen that concepts such as advice, Turkishness, domestic goods, self-confidence, being diligent, Atatürk, pride, politeness, patriotism, respect, being frugal, national struggle, responsibility, farming, faith, love come to the fore. The fact that the concepts most frequently discussed in the works are generally related to national consciousness and homeland in some way is directly related to the period in which the works were written. Gündüz preferred to address issues that would save and develop our country, such as national struggle, using domestic goods, and being diligent, for both adults and children, according to the characteristics of the period he was in. His works, which he wrote for all Anatolian people, especially children and young people, contain educational, instructive and stimulating elements. In particular, in his works on the National Struggle Period, the courage and sacrifice of children who undertook tasks to help the Turkish army and successfully completed these tasks were narrated, aiming to create a national consciousness in both child readers and adults. In this context, when Aka Gündüz's works included in the field of children's literature are examined in general, it is seen that the works have a very rich content in terms of educational messages and concepts. It is seen that studies on the main concepts in children's literature works are generally studied under the titles of basic concepts, pedagogical elements and educational messages in the literature (Kumbasar, 2011; Alagöz, 2012; Erol and Tütak, 2015; Kuru, 2018a; Bulut, 2021; Çelik and Dirican, 2021). When these studies are examined with Aka Gündüz's works written for children, it is seen that there are similarities in terms of the concepts covered. In terms of transferring the concepts of responsibility, respect, love, patriotism and politeness, it is consistent with the findings of the study titled "Analysis of Ayla Kutlu's Children's Novel 'Merhaba Sevgi' in Terms of Values Education and Ten Root Values" conducted by Bulut (2021). In both works, especially

the values of patriotism and taking responsibility were tried to be transferred to children. Aka Gündüz generally focused on animal love in the transfer of the value of love. The findings of the transfer of the value of animal love reached in this study are similar to the findings of the studies conducted by Otmar and Erdem (2019) and Aydoğdu and Alkan (2020), and it is seen that all the works examined in these studies aim to increase animal love in children.

**Etik Kurul İzni**

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

**Çatışma Beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

**Destek ve Teşekkür**

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

**Ethics Committee Permission**

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

**Deconfliction Statement**

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

**Support and Thanks**

Support was not received from any institution or organization in the study.



# Saraybosnalı Nergisî ve Horos-nâme Adlı Hikâyesi Üzerine Türk Kültürü ve Türkçe Bağlamında Bir Değerlendirme

## An Evaluation on Nergisî from Sarajevo and her Story Horos-nâme in the Context of Turkish Culture and Turkish

Prof. Dr. Mustafa GÜNEŞ\*

*“Geçmiş asla ölmez. Hatta geçmiş bile değildir.” William Faulkner (1897-1962)*

*Hem nergisiyüz biz çemenistân-ı cihânun / Hak saklaya âsâr-ı kederden dil-i pâkin*

*Tâ sâbit ola sûrı vü bünyânı Sarây’un / Hem bülbül-i nâlân-ı hoş-elhânı Sarây’un*

*Nergisî*

**Öz**

Asıl adı Mehmet olan Saraybosnalı Nergisî'nin 1580-1585 yılları arasında Saraybosna'da dünyaya geldiği ve babası Ahmed Efendi'nin de burada kadılık yaptığı bilinir. Saraybosnalı Nergisî, Kadı Nergisizâde adlı bir aileye mensup olması sebebiyle Nergisî mahlasını almıştır. İlköğrenimine Saraybosna'da başlayan Nergisî, daha sonra İstanbul'a giderek Kafzâde Feyzullah Efendi'nin derslerine katılmıştır. Bildiri konumuz olan Horos-nâme örneğinde de görüldüğü gibi Osmanlı şair ve yazarları tarafından kaleme alınan önemli bazı klasik eserlerin veya onların içinde yer alan bazı kısımların, günümüz Türkiye Türkçesine aktarılarak Türkçe öğrenen yabancılar ve çocuklarla buluşturulması büyük önem arz etmektedir. Söz konusu amaca yönelik olarak hazırlanan bu bildirinin amacı; Saraybosnalı Nergisî'nin Horos-nâme adlı hikâyesinden mülhem Nergisî, Horos-nâme Bilge Horoz'un Hikâyesi The Story of The

\* Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ayдын Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında Görevli). Mail: mgunes74@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8472-8570

Wise Roosters başlığı altında Türkçe ve İngilizce olarak az sayıda yayımlanan (Dün Bugün Yarın Yayınları, İstanbul 2016) ve Kütahya Dumlupınar Üniversitesinin 2016-27 proje numarası ile destek verdiği bu hikâyenin Türkçe metni yanında bazı önemli özelliklerini, Türkçe öğrenen yabancılarla Türkçe öğreten bilim insanlarının dikkat ve ilgi dünyalarına sunmaktır. Sözünü ettiğimiz Bilge Horoz'un Hikâyesi adlı bu öykü (fabl), Süleyman Çaldak tarafından kaleme alınan Nergisi'nin Horos-nâme'si başlıklı araştırma makalesinin (Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, S. 13, s. 243-250) özet kısmından faydalanılarak tarafımızdan günümüz Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Türkçe öğrenen yabancıların Horos-nâme gibi geçmişten günümüze diğer bazı özgün eserlerle muhatap olmalarının, onların Türk kültürünü öğrenip benimseme ve Türkçe sevgisi kazanımlarının yanında, diğer bazı eğitsel millî ve manevî değerleri de benimsemelerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Saraybosnalı Nergisi'nin, sembolik anlatım tarzı olan ve kahramanları, bir kısım hayvanlar arasından seçilen fabl türü ile kaleme aldığı Horos-nâme'sinde, ele aldığı konuyu daha ilginç bir hâle getirebilmek için hayvanların ağzı ile sosyal tenkit yaptığı, devlet ve toplum hayatında yolunda gitmeyen veya yanlış olan bazı uygulamaları genel bir eleştiriye tabi tutma bağlamında okuyucuya bir kısım dersler vermek istediği söylenebilir. Tarafımızdan Türkiye Türkçesine aktarılan söz konusu resimli hikâye metninin, hem Türk çocukları, hem de farklı kültür, medeniyet ve milletlere mensup çocuklar için faydalı bir kaynak olabileceği düşünülerek (Türk kültürü ve Türkçe bağlamında) Saraybosnalı Nergisi'nin Horos-nâme Adlı Hikâyesi Üzerine Bir Değerlendirme başlıklı bu bildiri tarafımızdan kaleme alınmıştır. Günümüzde değerler eğitimi Türkçe öğretimi çalışmalarına da katkı sağlayabilecek bir özellik taşıyan Saraybosnalı Nergisi'nin söz konusu Horos-nâme adlı hikâyesi, farklı kültür, medeniyet ve millet mensuplarına Türkçe öğretimi çalışmalarında görsel işitsel bir eğitim öğretim materyali olarak da kullanılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Nergisi, Horos-nâme, Yabancılarla Türkçe Öğretimi

### Abstract

It is known that Nergisi of Sarajevo, whose real name was Mehmet, was born in Sarajevo between 1580 and 1585 and that his father Ahmed Efendi was a kadi here. Nergisi of Sarajevo took the pseudonym Nergisi because he belonged to a family called Kadı Nergisizâde. Nergisi started his primary education in Sarajevo, then went to Istanbul and attended Kafzâde Feyzullah Efendi's classes. As seen in the example of Horos-nâme, which is the subject of this paper, it is of great importance to bring together some important classical works written by Ottoman poets and writers or some parts of them with foreigners and children learning Turkish by translating them into today's Turkey Turkish. The aim of this paper is to present the Turkish text and some important features of this story, which is based on Sarajevo Nergisi's Horos-nâme, published in Turkish and English in small numbers under the title Nergisi, Horos-nâme The Story of The Wise Rooster The Story of The Wise Roosters (Yesterday Today Tomorrow Publications, İstanbul 2016) and supported by Kütahya Dumlupınar University with project number 2016-27, to the attention and interest of foreigners learning

Turkish and scholars teaching Turkish. In his Horos-nâme, written in the genre of fable, which has a symbolic narrative style and whose protagonists are chosen among some animals, it can be said that Nergisi from Sarajevo made social criticism with the mouths of animals in order to make the subject he dealt with more interesting, and that he wanted to teach some lessons to the reader in the context of subjecting some practices that are wrong or wrong in state and social life to a general criticism. This paper titled “An Evaluation on Sarajevo Nergisi’s Horos-nâme (Horos-nâme) Story” (in the context of Turkish culture and Turkish) has been written by us, considering that this illustrated story text, which has been translated into Turkey Turkish by us, can be a useful resource for both Turkish children and children belonging to different cultures, civilizations and nations. Today, Sarajevo Nergisi’s story named Horos-nâme, which has a feature that can contribute to values education Turkish teaching studies, can also be used as an audio-visual educational teaching material in Turkish teaching studies to members of different cultures, civilizations and nationalities.

**Keywords:** Nergisi, Horos-nâme, Teaching Turkish to Foreigners.

## 1. Giriş

İnanç, dil, kültür, sevgi, saygı, gayret, dostluk, özdenetim dürüstlük sabır ve kanaat gibi eğitsel değerlerin zenginlik ve güzelliklerini yansıtan Türkçe özgün edebî eserlerin, geçmişten günümüze Türk toplum ve eğitim hayatında önemli bir yer teşkil ettiği bilinir.

Klasik Türk edebiyatı sahasında kaleme alınan bazı eserlerin çocukların anlayabileceği bir dille yeniden neşredilmesi, öğrencilerin klasik Türk edebiyatı hazineleri ile tanışarak her yönüyle eğitim düzeylerini yükselmelerine ve kendi öz kültür ve kök değerleri ile ilgili bilinç geliştirmelerine zemin hazırlayabilir.

Söz konusu edebî eserlerin eğitici özellikleri üzerinde duran Kavcar (1994), Yunus Emre’nin birçok şiiri ve Risaletü’n-Nushiyye (öğüt kitabı)’ı, Mevlânâ’nın Mesnevî-i Şerif’i, Nâbî’nin Hayriyye’si, Mehmet Akif’in Safâhât’ı gibi daha pek çok eserin eğitim amaçlı olarak kaleme alındığını belirtir.

Mehmet Akif Ersoy Safahat adlı eserinde yer alan aşağıdaki mısralarında: Çünkü milletlerin ikbali için evlâdım / Marifet bir de fazilet...iki kudret lâzım diyerek eğitim sistemimizin esası olarak kabul edilip acilen uygulamaya geçilmesi lazım olan marifet (talim, öğretim ve bilgi) ve fazilet (erdem, terbiye ve bilgelik) gibi birbirinin mütemmimi (tamamlayıcısı) iki önemli unsura parmak basmıştır. Başka bir ifade ile akıl ve vicdan odaklı sözü edilen iki unsurdan birisi eksik kalırsa veya belirli bir muvazene ve uyum içinde verilmezse eğitim sistemi kör ve topal bir şekilde yoluna devam etmek mecburiyetinde kalarak gelecek dönemlerde belki de tedavi ve telafisi mümkün olmayan hastalık ve yaralara sebebiyet verecektir.

Balay (2010), günümüzde saptırılmış ve azgın insan anlayışlarının ruhları sardığını, eğitim yuvalarının bile bu bağlamda hızlı bir çözülme sürecine girdiğini, her geçen gün okul kazanımlarının okul dışında güç kaybına uğradığını, eğitim sistemimizin

dürüst, saygılı, hoşgörülü, demokrasi ve insan haklarına bağlılık gibi her türlü maddi ve manevi evrensel değeri içselleştirmiş çağdaş insan tipini yetiştirme hususunda güç kaybına uğrayarak sorunlar yaşadığını, sözü edilen bağlamda her geçen gün toplumsal bozulma ve çürümenin giderek arttığını, bahsi geçen trajik hâllere rağmen çocukların moral (ahlaki) değerlerinin yükseltilmesi hususunun geri plana alınarak daha çok öğretim kalitesinin yükseltilmesine ağırlık verildiğini, çıktı olarak da toplumda moral değerleri önceleyen bir çerçeve veya anlayış yerine, hesapçı bir anlayışın hakim olmaya başladığını, çocuklarının çok kazandıran meslek sahibi olmaları için her türlü gayreti sarf eden ailelerin, çocuklarının edepli ve iyi bireyler olarak yetişmeleri konusunda gerekli titizliği gösteremediklerini ve böylece sorumsuz ve sadece kendi benini önceleyen bir evlat tipi ile karşı karşıya geldiklerini belirtir.

Kırkkılıç, Korucu & Kurtlu (2015), yukarıda belirtilen söz konusu menfi çerçeve anlayış ve akıma bir nebze olsun mâni olabilmek için günümüzde eğitimin alt kademelerinden başlamak üzere öğrencilere bazı klasik Türk edebiyatı ürünlerinin tanıtılıp okutulması konusuna vurguda bulunur.

Mengi (2006), bahsi geçen yaklaşık bin yıllık bir maziye sahip olan klasik Türk edebiyatı ürünlerinin tanıtım ve öğretimi sırasında karşılaşılan en önemli sorunlardan birinin bu edebiyatın yeni kuşaklar tarafından anlaşılabilmesi meselesi olduğunu, divan edebiyatının günümüz insanına vereceği bir şeyin olmadığı fikrinin toplumda yayılmasına mani olmak için hiç vakit geçirmeden bu edebiyat metinlerinin arkasındaki kültür dünyasının yeni nesillere öğretilmesinin şart olduğunu, bu bağlamda eskiyi seven bir kimsenin, kendisinin bugünün insanı olduğunu unutmaması gerektiğini, çağdaşlığı savunanın da, bugünün geçmiş üzerine kurulduğunu, aslında geçmişle güncelin iç içe bulunduğunu, çağdaşlığın geçmişten koparak yalnızca bugünde yaşamak anlamına gelmediğini ve geçmişte kalanın tanınıp bilinmesi gerektiğini belirtir.

Arapça ve Farsça kelime kadrosunun ağırlıklı olarak yer aldığı klasik edebiyat ürünlerinin anlaşılabilmesi ve söz konusu eserlere olan ilgisizlik sorununu kısmen de olsa bertaraf etmek için klasik Türk edebiyatına ait bazı önemli manzum ve mensur hikâyelerin günümüzde konuşulup yazılan sade Türkiye Türkçesine aktarılması büyük önem arz etmektedir.

Göçer (2018), çocukların seviyesine uygun millî kültür değerlerini ele alıp işleyen edebî eserlerin önemine vurguda bulunur.

Demir ve Karadağ (2012)'in da okuma, dinleme, konuşma ve yazma şeklinde özetlenen temel dil becerilerinin kazanımında da bu tür eserlerin önemli bir işlev yerine getirdikleri hususunu gündeme getirdikleri görülür.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019)'nda, (öğrencilerin) “ millî, manevî, ahlaki tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi; Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması” gibi konulara yer verilmesi hususunu göz önünde bulundurduğumuzda XVII. yüzyıl nesir yazarı Saraybosnalı Nergisi tarafından kaleme alınan Horos-nâme ve benzer eserlerin günümüz Türkçesine aktarımı; söz konusu değerlerin benimsetilmesi bağlamında önemli kazanım olarak değerlendirilebilir.

Saraybosnalı Mehmed Nergisi'nin Horos-nâme adlı hikâyesinden uyarlanarak tarafımızdan yeniden kaleme alınan Bilge Horoz'un Hikâyesi (Kurnaz Tilki ile Bilge Horoz), bahsi geçen zemini oluşturmada yararlanılabilecek çocuk edebiyatı ürünü olarak değerlendirilebilir.

Çalışma konumuz olan Horos-nâme adlı hikâyenin müellifi Saraybosnalı Nergisi, XVII. yüzyıl Osmanlı dönemi Anadolu sahasında Türkçe kelimelere az yer veren, divan şiirinin söz sanatlarını benimseyen, süslü nesirde iç kafiyeye önem veren ve hüner gösterme amaçlı olarak kaleme alınan sanatlı nesir üslubunun en önemli temsilcisidir.

Selçuk (2014), Türk edebiyatındaki tek mensur hamse sahibi Horos-nâme hikâyesinin müellifi Nergisi'nin, şuaara tezkireleri yanında diğer bazı kaynaklarda da divan sahibi bir şair olarak anıldığını, onun mensur eserlerinde ve bazı şiir mecmualarında yer yer şiirlerine rastlandığını, kaside nazım biçimi ile kaleme aldığı Berâ-yı Medîne-i Sarâybosna serlevhalı ve Kâr itdi derûna gam-ı hicrânı Sarây'un / Dâğ itdi [bize] firkat-i yârânı Sarây'un matlalı bir şiirinde Saraybosna'nın öne çıkan bir kısım güzelliklerini dile getirdiğini, yirmi dört beyitten oluşan söz konusu Saraybosna methiyesinde; Saraybosna'dan ayrılık, Saraybosna'ya duyulan özlem, Saraybosna sularının bolluk ve bereketi, Saraybosna'da kış ve bahar gibi konulara değindiğini belirtir.

İsen (2009), Osmanlı coğrafyasındaki üç şairden birini yetiştiren Balkan'larda Türk edebiyatı konusu ele alınınca mutlaka üzerinde durulması gereken ülkelerden birinin Bosna-Hersek olduğunu, Slav kökenli ve yarısına yakını Müslüman olan Bosna-Hersek halkının, bölgenin 1463 tarihinde Fatih Sultan Mehmet tarafından fethedilmesinden sonra kitleler hâlinde İslam dinini kabul ettiğini, geçmişte Türk kültür ve edebiyatına önemli katkılar sağlayan Saraybosna'nın, bütün Osmanlı şehirleri arasında yetiştirdiği 28 şairle 10. sırada yer aldığını ve XVII. yüzyılda yaşayan Nergisi'nin de söz konusu şairler arasında bulunduğunu belirtir.

Solak ve Uzun (2021), Osmanlı Devleti'nin, Balkanların batısında yer alan ve içinden akan bir nehirden ismini alan Bosna Hersek'i fethiyle beraber bu coğrafyada yeni bir dönemin başladığını, tarih boyunca pek çok medeniyete ev sahipliği yapmış olan bu bölgede yüzyıllarca süren bir kültür ve medeniyet hamlesinin Bogomil Boşnaklarının İslamiyet'i kabul etmesiyle başladığını, bu süreçte Bosna Hersek'in Osmanlılar için devlet düzeninden mimariye, eğitimden sanat ve kültüre kadar daha birçok alanda önemli bir merkez hâline geldiğini, bu dönemde Balkan coğrafyasında kendine yer bulan Türkçe'nin, pek çok şair ve yazar tarafından öğrenilip kullanılan bir dil hâline geldiğini, Bosna'da divan edebiyatının okullarda okutulmaya başlanması ile zengin bir edebî gelenek oluştuğunu ve söz konusu kültürel birliktelik sebebiyle Türk dili ve edebiyatının Bosna dil ve edebiyatını (divan ve halk edebiyatı) hem söz varlığı hem de içerik bakımından etkilediğini belirtir.

Solak ve Uzun (2021)'un, uzunca bir dönem Osmanlı hâkimiyetinde kalan Nergisi'nin doğduğu Saraybosna şehri ile ilgili olarak şu bilgileri de verdikleri görülür:

Osmanlı hâkimiyetinden 1878 yılına kadar olan dönemde, birçok okulda Türkçe dersleri yer almıştır. Bu dönemde Türkçeye duyulan ilginin bir sonucu olarak sözlük çalışmaları da yapılmıştır. Zamanla Türkçe gazeteler çıkarılmış, Bosna

edebiyatında Türkçeye yer verilmiş ve okullarda Türkçe okutulmaya başlanmıştır. Bosna Hersek'in Osmanlı idaresinden çıktığı süreçte de Türkçe kullanılmaya devam etmiştir. Yugoslavya döneminde Türkçenin hâkimiyeti devam etmiş, Türkçe eserler yazılmıştır. 116 Bosna Hersekli şair, şiirlerini Türkçe yazmış (ve bir) Bosna divan edebiyatı ortaya çıkmıştır...1992-1995 yılları arasında gerçekleşen savaştan sonraki dönem Türkçe için yeni bir devrin başlangıcı olmuştur. Pek çok üniversitede Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri açılmıştır. Türkçe, Bosna Hersek'te zorunlu/seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Türkçe kursları açılmış, aynı zamanda Türkçe yayın yapan basın-yayın organları da Bosna Hersek'te yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur. Bosna Hersek'te lisansüstü Türkçe öğretimi faaliyetleri Saraybosna, Zenica, Tuzla, Mostar Džemal Bijedić ve Uluslararası Saraybosna Üniversitelerinin Türkoloji bölümlerinde yapılmaktadır. Türkiye'den her yıl bu kurumlara Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okutman ve Maarif Vakfı okuluna öğretmen görevlendirilmesi yapılmaktadır (s. 291-292).

Selçuk (2019, 2020, 2021), XVII. yüzyıl Türk edebiyatının ve süslü divan nesrinin en başta gelen güçlü sanatkarlarından birisi olarak kabul edilen Saraybosna doğumlu (1580-1585?) ve asıl adı Mehmed olan Nergisi'nin 1635'te Revan seferine çıktığı sırada Gebze civarındaki bir bataklıkta atından düşerek vefat ettiğini, eğitim ve öğrenimini doğduğu şehir Saraybosna'da yaptıktan sonra İstanbul'a gelerek burada Kaf-zâde Fezullah Efendi'ye bağlandıktan sonra ondan mülâzemet aldığını, babasının adı sebebiyle Nergisizâde ve Nergiszâde isimlerini kullanmakla birlikte daha çok Nergisi adı ile tanındığını, muhtelif yerlerde mülâzım, kadı nâibi, kadı ve müderris olarak görev yaptığını, klasik Türk edebiyatında tek mensur hamse sahibi iyi bir münşi, hattat, vak'anüvis ve kaynaklarda divan sahibi bir şair olarak kendisinden söz edildiğini, önemli mensur eserlerinin yanında şiir mecmualarında Türkçe, Farsça ve Arapça bazı şiirlerinin bulunduğunu, son dönemlerde eserleri ile ilgili çeşitli araştırma ve çalışmalar yapılmakla birlikte bunların istenen seviyede olmadığı için konu ile ilgili olarak yeni araştırma yapacak meraklı kimselere yol gösterme amacıyla çalışma yapma zaruretinin hasıl olduğunu belirtir.

Selçuk ve Çelik (2018) Safvet-Beg Başagiç'in Gözünden Nergisi adlı çalışmada: araştırmacı yazar Başagiç'in kaynak göstermeden Nergisi'nin 1000 (1592) Bosna'da dünyaya geldiğini, babası Nergis-zâde Ahmed'in Balkan şehirlerinde kadılık yapmış bir şahsiyet olduğunu, ilk öğrenimini doğduğu şehir olan Bosna'da gördüğünü, yüksek öğrenimini İstanbul'da Kaf-zâde Fezullah Efendi'den aldığını, babasını kaybettikten sonra çeşitli medreselerde müderrislik yaptığını, Gabela, Mostar ve Manastır'da kadılık yaptığını, Gazavât-ı Mesleme'yi Mostar'da Nihâlistân'ı da Manastır'da kaleme aldığını, Yenipazar ve Banaluka'da çalıştığını, İtalyan yazar Marinini'nin temsilcisi olduğu Marinizm1 akımı (Marinizme göre yaldızlı, parlak düşünce ve deyişler, beklenmedik nükteler her şeyde zorunlu ve yeterlidir. Vardar, 1998, s. 127'den akt. Kocaman, 2019, s. 175) ile Nergisi'nin üslubu arasında bir kısım benzerlikler bulunduğunu, 1044

1 İnsanların aşırı dikkatini çeken paradoks ve aşırılık gibi bazı unsurlar vasıtası ile istenilen etkiyi elde etmek amacı taşıyan Marinizm'in ana önceliği; alışılmadık bir düşünceyi ifade etmek suretiyle okuru şoka uğratmaktır. İspanya ve İtalya'da, söz konusu özellikler ve Marinizm akımı çerçevesinde, sofistike bir düşünce üzerine bir kısım şiirsel ifadeler üretmeye çalışan kavramlaştırma adlı bir eğilimin mevcut olduğu bilinir. (<https://educalingo.com/tr/dic-pl/marinizm>).

et: 19.08. 2024.



(1622) tarihinde IV. Murad'ın isteği ile vakanüvis olarak Revan seferi sırasında Gebze (Gebze) civarında bir bataklıkta atından düşerek hayatının en parlak döneminde vefat ettiğini, çevresinde ilim zarafet ve adalet gibi meziyetlerle ünlenip saygınlık kazanan bir şahsiyet olarak bilinmesine rağmen layık olduğu takdiri göremeden fani âlemden ebediyete göç ettiğini belirtir.

Dervişoğlu (2021), Horos-nâme'nin doğu toplumlarının iyi bildiği tilki ile horoz hikayesinin Nergisi tarafından yeni bir üslupla mensur olarak kaleme alınmış şekli olduğunu, hikâyede işlenen vak'anın üçüncü tekil şahsın dilinden hakim bakış açısıyla anlatıldığını, hikâyenin başkahramanı konumunda bulunan horozun akıllılık, tedbirlilik, gün görmürlük ve zekilik gibi birtakım özellikleri bulunan olgun insan tipini; tilkinin de açgözlülük, tamahkarlık, iki yüzlülük, yalakalık ve hilekarlık gibi özelliklerle toplum tarafından kabul görmeyecek bir tipi temsil ettiğini, hikâyeye sonradan dahil olan köpeğin ise kan dökücü karakterli bir tip olarak iyiye de kötüye de kullanılabilir bir seciyeyle karşımıza çıktığını belirtir.

Dervişoğlu (2021)'nin, Nergisi hakkında bilgi veren tarihî metinlerde bu hikâyeden söz edilmemesine rağmen eserin Millet Kütüphanesi nüshasında Nergisi-zâde Merhûm'un Horos-nâme'sidir kaydının bulunması yanında hikâyede kullanılan dil ve üslubun Nergisi'nin Nihâlistân adlı eseriyle benzer olması sebebiyle hikâyenin Nergisi tarafından kaleme alınmış olmasını doğrulandığını belirterek söz konusu söz konusu hikâyeyi şöyle özetlediği görülür: Bilge bir horoz gündelik hayatına devam ederken bir sabah vaktinde kurnaz bir tilki, onun güzel sözlerle över ve hayvanların sultanının bir ferman çıkardığını buna göre bütün hayvanların bundan sonra dostça ve barış içinde yaşayabileceklerini söyler. Tilkinin amacı bu vesileyle horozu yanına çekerek insafsızca kendine av etmektir. Tilkinin sinsi bir kurnazlık peşinde olduğunu anlayan bilge horoz; tilkiye ileri bir mevkiden bir hayvanın gelmekte olduğunu söyler. Horozun tarifine göre onlara yaklaşmakta olan bir köpektir. Bunu duyan tilki hemen telaşa kapılır ve kendisine saklanacak bir yer aramasına rağmen neticede kaçmaya fırsat bulamadan köpek tarafından yakalanır.

Dervişoğlu (2021), yukarıda özeti (kurnaz ve yalancı tilkinin masum horoz için kazdığı hile çukuruna öncelikle kendisinin düşmesi) verilen metnin başındaki "sepî-de-dem" ifadesinden yola çıkarak oldukça yüzeysel bir mekânda geçen hikâyenin zaman diliminin, sabah vakti olarak tayin edilmesinin mümkün olduğunu, geleneksel hikâyeciliğimiz gibi bu hikâyenin de Nergisi tarafından ders vermek veya kıssadan hisse alabilmek amacı ile kaleme alındığını ve yazarın hikâyesinin sonunda, kişi kardeşi için kazdığı kuyuya kendisi düşer (men hafere bi'ren li-ahîhi vaka'a fihi) anlamına gelen Arapça bir atasözünü zikrettiğini belirtir.

Selçuk (2020), güçlü dili ve şiirsel ifadeleri ile orijinallik arayışında olan Horos-nâme müellifi Nergisi'nin kendi gözlem ve deneyimleri ışığında ve uzun cümlelerden oluşan mensur eserlerinde, üslubunun belirgin özellikleri arasındaki zincirleme tamlama, yaygın olmayan Arapça ve Farsça kelime, alışılmamış mecaz, hayal ve bağdaştırmalarla yüksek bir düzeyi yakalama peşinde olduğunu belirtir.

Çaldak (1999), doğu edebiyatlarında bir gelenek hâline gelen ve sıklıkla kaleme alınan hayvan hikâyeleri arasında çok sayıda tilki ile horoz hikâyesinin bulunduğunu, Nergisi'nin de bu gelenek çerçevesinde güzel ve ilginç bir üslupla iletme ve eğitim



amaçlı olarak fabl türünde Horos-nâme adlı küçük eser kaleme aldığını, yazarın hemen hemen bütün hikâyelerinde olduğu gibi, bu hikâyesinde de eserin baş kahramanı olan horozu her yönüyle tanıtarak olayı anlatmaya başladığını, yazarın bu hikâyesinde bütün dikkatini olaydan çok kendi üzerine yoğunlaştırmak suretiyle vak'anın inandırıcılığı üzerinde fazla durmadığını, eserde her toplumda bulunan, başkalarını aldatarak yaşayan kurnaz ve menfaatçi tiplerin çoğunlukla kendi kazdıkları kuyuya sonunda kendilerinin düşeceği temasının işlendiğini, yazarın bir tilkinin başkası için kazdığı kuyuya kendisinin düşerek cezasını bulduğunu belirterek hikâyeyi bitirdiğini; yazarın, Arapça ve Farsça kelimeleri çokça kullanmasına rağmen Türkçe dilbilgisi kurallarından hiç ödün vermediğini, uzun cümlelerden oluşan eserde anlam ve anlatım bozukluklarına rastlanmadığını, söz konusu cümlelerinin sağlamlığı bir yana, günümüz Türkiye Türkçesinde kullanılan cümle çeşitlerinin çoğunun bu hikâyede büyük bir dikkat ve ihtimamla kullanılmış olması hususuna dikkat çeker.

Çaldak (2006), Horos-nâme müellifi Nergisi'nin, Arap ve Fars kaynaklı klasik hikâyeler yerine Osmanlı sosyal hayatını yansıtan bazı olayları hikâye hâline getirdiğini, yazarın Nihâlistân adlı eserinde modern hikâyeciliğin habercisi olarak kabul edilebilecek düzeyde bir kısım teknikler kullandığını, kendi muhitinden aldığı bazı yaşanmış hikâyeleri zengin bir dil ve üslup zevki ile okuyucuya ulaştırmak için gayret etmesi gibi bazı özellikleri ile dikkatleri üzerine çektiğini, dil bilgisi kurallarına uygun sağlam cümlelerini secilerle süslediğini, Türkçedeki bütün cümle çeşitlerini kullanarak dilin imkânlarını kullanma yolundaki gayretlerinin dikkate değer önemli bir husus ve lehine kaydedilmesi gereken bazı mühim özellikleri arasında yer aldığını belirtir.

Selçuk (2020), çalışma konumuz Horos-nâme adlı mensur hikâyenin altı sayfalık bir nüshasının Millet Kütüphanesi(Ali Emiri Manzum 573)'nde, başka bir nüshanın da Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Kütüphanesinde olmak hâlen toplamda iki nüshasının bulunduğunu, yazılış tarihinin bilinemediğini, söz konusu mensur eserin bir horoz ile tilki hikâyesi olduğunu, sanatlı bir dille yazılan söz konusu alegorik hikâyede, hayatlarını başkalarını aldatmak üzerine kuran kurnaz kişilerin kendi kazdıkları kuyuya yine kendilerinin düşecekleri konusunun işlendiğini ve adı geçen hikâyenin bir inceleme yazısıyla birlikte Süleyman Çaldak (1999) tarafından yayımlandığını belirtir.

Hikâyenin iki baş kahramanı kurnazlıkla menfaat elde etmeye çalışan kurnaz bir tilki ile bilge bir horozdur. Hikâyeye göre bilge horozun canına kasteden kurnaz tilki, hile ve cambazlık üzerine yaptığı hesaplar çerçevesinde kurnazlık ve yalancılığının bedelini kendi canıyla ödemiştir. Başka bir ifade ile doğruluk ve yalan söylememek gibi kök değerlerin hilafına hareket ederek kurnaz ve sinsi planlar yaparak menfaat elde etmeye çalışan hikâyenin iki baş kahramanından birisi olan kurnaz bir tilki, “kişi kendi kazdığı kuyuya kendi düşer” atasözünde de belirtildiği gibi bir başkası için kazdığı kuyuya kendisi düşmüş veya insafsız, doyumsuz ve kurnaz gidişatı ile kendi hazin sonunu hazırlamıştır.

Başıyigit (1996), çalışma arkadaşı Er'in yayımlanmamış “Anadolu Aleviliğinde Kurban (Lokma, Terenma)” başlıklı bildirisinde; Aydın Bozdoğan Alamut Köyü'ndeki Mehmet Buruk isimli kaynak kişiden horozla ilgili olarak aldığı şu bilgilere yer verdiğini belirtir:

Cebrail seksen bin yıl konacak bir yer bulamadan uçtuktan sonra kubbede bir nurdan kandile konar. Konunca terler ve terinden köpükler oluşur. Bu köpükler Hakk'ın emri ile yumurta olur, bu yumurtalardan bugünkü tavuk ve horozların nesli oluşur. Onun için tavuk ve horozlara Cebrail denir. Horozların sabah namazında ötmesinin sebebi Cebrail'in ve arştaki meleklerin sesini duymasıdır (s. 125).

Küçük bir çubuğun ucunda horoz biçiminde dondurularak satılan renkli şekerlere "Horoz Şekeri" adı verildiğini belirten Bozyiğit (1996), İstanbul Unkapanı'ndaki cadde üzerinde iki binanın arasında yer alan Horoz Baba'ya ait olduğu bilinen mezarla ilgili olarak da şu bilgileri verir:

Mezarın üstü açık ve evin etrafı yeşil boyalı demir parmaklıkla kapatılmıştı. Baş ucunda küçük ve kısa bir taş vardı. Yeşil boyalı olan bu taşta sarı boya ile "Horoz Baba" ismi yazılıydı. Eskiden Horoz Baba'nın mezarında mum yakılırdı. Yalnız Horoz Baba'nın türbedarı bulunmadığından mezara mum götürülenler, bunu akşam üstü kendi eliyle yakıp bırakır ve mezarın temizliği ile de civar dükkanlarda çalışanlar sevap kazanmak maksadıyla meşgul olurdu. Horoz Baba'ya her istek için başvurulur, mezarının başında üç ihlâs bir fâtiha okunup ruhuna hediye edildikten sonra mum veya Kur'an adanırdı. Duası kabul edilip isteği yerine gelenler adaklarını ödemek suretiyle Horoz Baba'yı sevindirirlerdi. Rivayete göre Horoz Baba Fatih ordusunun askerlerindedir. Her sabah horoz gibi öter, arkadaşlarını bu suretle namaza kaldırmış. Kendisine "Horoz Baba" denilmesinin sebebi bu olup asıl adı Mehmet'tir. Fatih'in ordusuyla birlikte İstanbul'a giren Horoz Baba elindeki kılıçla savaşa savaşa mezarının bulunduğu yere kadar gelmiş, orada şehit olmuştur. Horoz Baba'nın mezarı Atatürk Bulvarı'nın açılması münasebetiyle kaldırılmıştır (s. 125-126).

Hançerlioğlu (1984), horozun Hıristiyan kültüründe de önemli bir yere sahip olduğunu ve Avrupa'daki pek çok kilisenin çan kulesine yıldırımdan korunmak için horoz heykeli yerleştirildiğini belirtir.

Bilgiseven (2003), Fâtır suresinin 43. âyetinden mülhem "kişinin kazdığı kuyuya yine kendisinin düşeceği" bağlamında söylenen atasözümüzde anlatılmak istenen benzer gerçeğin diğer millet ve devletler için de geçerli olduğunu, ferdin bütün insanlığa ve kâinata karşı görevleri açısından "hayat" dediğimiz imtihan süresi boyunca içinde yaşadığımız kâinatın bir mizan (denge) alemi olduğunu idrak etmemiz ve bu dengeyi bozmayacak şekilde davranmamız gerektiğini, kâinatın yalnız bize değil, bütün insanlığa ait olduğunu, kâinat yalnız bize ait olsaydı bile, ondaki tabii kuvvetler ve varlıklar arasındaki ahenkli dengeye müdahale etmenin kendi aleyhimize olacağını, insan haklarının önde gelen savunucusu durumundaki bazı Avrupa ülkelerinin, kanser yapıcı atıklarla dolu varillerini Kara Deniz'e getirip atmalarının onların cehaletlerini ortaya koyduğunu ve insanoğlunun elst bezmindeki (galubelâ) ahdine vefa göstermesi gerektiğini belirtir.

Hız. Mevlânâ, binlerce beyitten oluşan Mesnevî-i Şerif adlı ünlü manzum klasik eserinde yer alan ibret alınması gereken bir hikâyesinde; kendisinden başka kimseye hayat hakkı tanımayan zalim bir aslanın (insanın) hazin sonunu okurların dikkatlerine sunar.

Zalim Aslan ile Akıllı Tavşan adı altında günümüz Türkiye Türkçesine aktarmak suretiyle yayımladığımız (Beyan Yayınları, 2020) söz konusu hikâyede Hz. Mevlânâ'nın, başta masum tavşan olmak üzere ormandaki bütün hayvanlara zulmeden insafsız, saldırgan ve acımasız aslanın, yanlışlıkla derin bir kuyuya atlayarak kendi hazin sonunu nasıl hazırladığı konusunu dikkatlere sunduğu görülür. Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî'nin Mesnevî-i Şerif'inde yer alan bir kısım hikâyeleri, Mevlâna Celâleddin Rûmî Mesnevî Hikâyeleri (2022) adı altında yayıma hazırlayan Şefik Can'ın, söz konusu ibretlik hikâyeyi de eserine dahil ettiği görülür.

Hz. Mevlânâ'nın Mesnevî'sinden Türkiye Türkçesine uyarlamak suretiyle yayımladığımız Zalim Aslan ile Akıllı Tavşan öyküsünün metni şöyledir:

Afrika'nın derin ormanlıklarında yaşayan, yelesi ve muhteşem bir kuyruğa sahip bir aslan varmış. Daima arkadaşları arasında ayrıcalıklı bir yere sahip olan bu yırtıcı aslan, kendini ormanların kralı olarak kabul edermiş. Sabah kalkınca şöyle bir kükreyerek ormanı şöyle bir dolaşır korku salarmış. Kendinden başka bir hayvana hiç mi hiç tahammül edemeyen bencil bir yapıya sahip olan bu vahşi aslan, ormanda bulunan diğer hayvanların da korkulu rüyası imiş.

Günlerden bir gün ormandaki kurt, tilki, çakal gibi bütün kafadar hayvanlar, kendi aralarında toplanarak kendilerine bir temsilci seçmişler. Seçmiş oldukları kurnaz tilki, bütün hayvanların korkulu rüyası aslana giderek:

-Efendim! Hepimizin şahı olarak siz, bu uçsuz bucaksız derin ormanlarda çok çok yoruluyorsunuz. Sizin bu kadar yorulmanıza ve sıkıntı çekmenize bizim gönlümüz hiç mi hiç elvermiyor. En iyisi bizler, size her gün avınızı getirelim. Siz de hiç yorulmadan, rahatça karnınızı doyurmuş olursunuz demiş.

Tilki, eski arkadaşlıkları dönemindeki maceraları anlatırken keyifli bir av paylaşımı hakkında da aslana şu bilgileri de vermiş:-Günlerden bir gün ortak arkadaşımız kurtla birlikte üç kafadar, ormanın derinliklerinde epeyce dolaşır avlanmıştık. Sıra, birlikte avladığımız dağ keçisi, tavşan ve yaban öküzünden oluşan üç avı kendi aramızda adaletli bir şekilde paylaşım işine gelmişti. Bir ağacın gölgesinde avlarımızı paylaşmak için otururken sen, kurda:

-Haydi! Kurtçuğum! Şu avlarımızı âdil bir şekilde paylaşır da karnımızı şöyle güzel bir şekilde doyuralım, demiştin. Kurt, sizden aldığı emir gereği avlarımızın paylaşımını şöyle yapmıştı:

-Efendim! Yaban öküzü senin, keçi benim, tavşan da tilki kardeşimizin olsun diyerek kötü bir paylaşım yapmıştı. Bu kötü paylaşım, senin hiç mi hiç hoşuna gitmemişti. Bunun üzerine kükreyerek hışımla vurduğunuz bir pençeyle kurdu yere sermiştin.

Daha sonra da ben tilki kardeşinden güzel bir paylaşım yapmamı istemiştin. Ben de:

-Efendim, tavşanı kahvaltıda, yaban öküzünü öğle yemeğinde, keçiyi de akşam yemeğinde siz efendimiz afiyetle yiyin, demiştim. Siz aslan kralımız, bu paylaşımına çok sevinmiştiniz ve bana dönerek: -Bu güzel paylaşımı nereden öğrendin?' Demiştiniz. Ben de: Şurada kanlar içinde yatan kurttan öğrendim demiştim.

Eski hatıraları dinleyince keyfi yerine gelen ve kendisine gelen yeni teklif karşısında da çok sevinen bencil aslan, tilkiye çok teşekkür etmiş. Tilki yapılan anlaşmanın ayrıntıları konusunda bilgi verip uygulamak üzere arkadaşlarının yanına gelmiş ve ormanlar kralı aslanla yaptığı söz konusu anlaşma hakkında onlara bilgi vermiş. Yapılan anlaşma gereği her gün farklı bir hayvanın, sırayla ormanlar kralı vahşi aslana, kendini av olarak sunması gerektiğini söylemiş.

Sırayla her bir hayvanın aslana av olarak sunulma meselesi, ormandaki diğer hayvanların hiç mi hiç hoşlarına gitmemiş. Kendi aralarında yaptıkları ikinci toplantıda, tekrar yeni bir temsilci seçerek tilki ile daha önce yapılan anlaşmanın adaletsiz olduğunu belirtelim demişler.

Yapılan toplantıda, bu sefer elçilik görevi kurda verilmiş. Kurt, daha önce bir arkadaşının başına gelenleri bildiği için aslana elçi olarak gitmeye çekinmiş. Aslana gitmeden önce ormanda yaşayan yaşlı ve güngörmüş başka bir aslana da konu hakkında bilgi verelim. Belki o, bizim hâlimize bir çözüm üretir demiş.

Kurt, bilge aslana, ormandaki hayvanların yaşadıkları sıkıntı ve gördükleri zulüm hakkında bilgi vermiş. Bilge aslan, yapılan anlaşmanın yanlış olduğunu, ormanda her hayvana yetecek kadar rızık bulunduğunu ve mutlaka hak ve özgürlük odaklı yeni bir anlaşma yapılması gerektiğini söylemiş.

Verilen görev gereği ormanlar kralı aslanın huzuruna elçi olarak giden kurt, öncelikle yaşlı güngörmüş bilge aslanın selamını da ileterek daha önce tilki ile yapılan anlaşmaya ormandaki hayvanlar topluluğunun razı olmadıklarını ifade etmiş.

Ormanlar kralı aslan, kendisine gelen bu yeni elçi kurdun konuşmaları karşısında çok sinirlenerek tilki ile yapılan önceki anlaşmanın geçerli olduğunu söylemiş.

Teklifinin kabul edilmemesi karşısında çok üzülerek geri dönen kurt, yaşadıklarını arkadaşlarına aktarmış ve tilki elçiliğinde yapılan önceki anlaşmaya uymaktan başka bir çarelerinin kalmadığını belirtmiş.

Yapılan adaletsiz anlaşma gereği her gün bir hayvanın av olarak aslana sunulma konusunda çekilen kurda, ilk sıra tavşana çıkmış. Tavşan, Aslan kralın avı olmama konusunda ayak diremesine rağmen arkadaşları onu, içlerine sinmese de aslanın yanına göndermeye karar vermişler. Sevimli minik, çok korktuğu için mızıkçılık yapmaya başlamış. Ne de olsa can tatlı imiş.

Tavşan, aslanın yanına av olmaya giderken can tatlı olduğu için yolda olabildiğince oyalanmış ve mümkün olabildiğince geç gitmeye çalışmış. Bu arada avını bekleyen aslanın da karnı çok acıkmış. Aslanın yanına vardığı zaman artık vakit çok geç olmuş. Öfkeli aslan şöyle bir kükreyerek tavşana gecikme sebebini sormuş. Tavşan, ormanlar kralı aslana titrek bir sesle şöyle cevap vermiş:

-Hiç sormayın efendim! Eti budu oldukça yerinde başka bir tavşan arkadaşımla kendimizi size av olarak sunmaya geliyorduk. Yolda gelirken karşımıza başka bir aslan çıktı. Bize, bu ormanların kralı benim, benden izinsiz asla hiçbir yerlere gidemezsiniz, diyerek bizi geciktirdi. Bunun için çok geç kaldık, özür dileriz demiş.

Aslan, bu habere çok sinirlenerek nasıl olur? Bu ormanda benden izinsiz kuş bile uçamaz diye kükretilmiş. Benden izinsiz buralarda krallık taslayan o densiz kimmiş?

Aslan ve tavşan, hemen kral olduğunu iddia eden diğer küstah rakip aslanı görmeye gelmişler. Ormanlar kralı yırtıcı aslanın büyük bir hışımla geldiğini uzaktan gören diğer aslan, bir yere saklanıvermiş. Ormanlar kralı aslan, ortalıkta tavşanın yolunu kesen aslanı göremeyince minik tavşana:

-Senin haberini getirdiğin küstah aslan nereye kayboldu? Hele bir de son olarak şu kuyuya da bir bakalım demiş.

Tavşan, aslana:

-Aslan Kralım! Ben, kuyuya bakamam demiş.

Ormanlar kralı aslan, korkak tavşanı da kucağına alarak yukarıdan kuyuya baktığında gördükleri karşısında çok şaşırılmış ve adeta gözlerine inanmamış. Kuyunun içinde bir de ne görsün! Kucağında semiz bir tavşanla diğer aslan orada oturuyor. Hemen büyük bir öfke, hışımla kuyunun içine atlamış. Atlayış o atlayış olmuş ve bir daha, bu derin kuyudan çıkamadan hemen oracıkta can vermiş. Böylece tavşan ve diğer hayvanlar da özgürlüğün tadını çıkarmışlar.

Kuyunun dibine doğru hızla dalış yapan zalim ve insafsız aslan da böylece yaptığı zulüm ve taşkınlıkların cezasını, canıyla ödemiş (Güneş, 2020, s. 3-13).

Mevlânâ Celâleddin Rûmî'nin Mesnevî-i Şerîf adlı ünlü eserinden günümüze uyarlanarak tarafımızdan kaleme alınan Çocuklar için Bilgelik Hikâyeleri 1-Zalim Aslan ile Akıllı Tavşan adlı hikâyenin başkahramanı olan aslanın şahsında, insanoğlunun haram helal demeden kural, kanun, adalet, vicdan ve insaf düsturlarını hiçe sayarak bir gölge özelliği taşıması veya varlık ve yokluğu tartışılan dünya ve içindekileri elde etmek için içler acısı hâli dile getirilmiştir denilebilir.

Klasik Türk edebiyatının önemli temsilcilerinden Saraybosnalı Nergisî'nin Horos-nâme adlı hikâyesinin günümüz Türkiye Türkçesine aktarımı İngilizceye çevirisi ile birlikte Nergisî, Horos-nâme Bilge Horoz'un Hikayesi The Story of The Wise Roosters başlığı altında tarafımızdan yayıma hazırlanmıştır. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi tarafından 2016-27 proje numarası ile desteklenerek DBY Yayınları (İstanbul 2016) arasında yayımlanan eser, yirmi iki sayfadan müteşekkildir. Eser, bazı ekleme ve çıkarmalarla tarafımızdan Kurnaz Tilki ile Bilge Horoz başlığı altında Çocuklar için Bilgelik Hikâyeleri serisinin beşinci kitabı olarak yeniden yayıma hazırlanmıştır (İstanbul 2020, Beyan Yayınları).

Selçuk (2019), yazılış tarihi bilinmeyen alegorik bir eser olan Horos-nâme'nin, ve mensur bir horoz ile tilki hikâyesinden oluştuğunu, sanatlı bir dille yazılan bu hikâyede hayatlarını başkalarını aldatmak üzerine kuran kurnaz kişilerin sonunda kazdıkları kuyuya düşecekleri konusunun işlendiğini, hikâyenin bir inceleme yazısıyla birlikte Süleyman Çaldak tarafından makale olarak 1999 yılında yayımlandığını ve Horos-nâme adlı ilginç hikâyenin, Çaldak (1999)'ın makeden hareketle tarafımızdan günümüz Türkçesine uyarlanarak çocuklar için kitap şeklinde yayımlandığını belirtir.

## 2. Sonuç

Türk edebiyatındaki tek mensur hamse sahibi Nergisi'nin, kaside nazım biçimi ile kaleme almış olduğu matla ve makta beyitleri şöyle olan:

*Kâr itdi derûna gam-ı hicrâmı Sarây'un*  
*Dâğ itdi [bize] firkat-i yârânı Sarây'un*

*Hak saklaya âsâr-ı kederden dil-i pâkin*  
*Tâ sâbit ola sûrı vü bünyâmı Sarây'un*

yirmi dört beyitlik Saraybosna'nın çeşitli güzelliklerini dile getirdiği ve Saraybosna şehrinin övgüsü bağlamında kaleme aldığı şiirinden anlaşıldığı kadarı ile onun şiirlerinde Horos-nâme hikâyesindeki gibi ağdalı bir Türkçe kullanmadığı söylenebilir.

Horos-nâme Hikâyesinin iki baş kahramanından birisi olan ideal bir tip olan bilge horozun, tesadüfen seçilen bir kahraman olmayıp Türk kültüründe önemli bir yere sahip olduğu görülür.

Hikâyenin diğer baş kahramanı da menfi bir tip olan kurnazlıkla menfaat elde etmeye çalışan kurnaz bir tilkidir.

Güneş (2015), basit bir alegori (sembolik anlatım) çeşidi olan ve kahramanları hayvanlar arasından seçilen fabl türü ile kaleme alınan eserlerde (Horos-nâme'de de görüldüğü gibi) konuyu daha ilgi çekici bir hâle getirebilmek için hayvanların ağzından sosyal tenkit yapıldığını, devlet ve toplum hayatında yolunda gitmeyen veya yanlış olan bazı hususları genel bir eleştiriye tabi tutma bağlamında okuyucuya bir kısım dersler verilmek istendiğini dile getirir.

Üstünova (2006), Türkçede, genellikle sonda bulunan yüklem, bünyesinde iş, oluş, kılış, hareketin kendisi, yapılma zamanı ve yapan kişiyi barındırdığını, yüklem özneyi bir ekle içinde taşınması bakımından cümlenin kurucu ve ana öğelerinden birisi olduğunu belirtir.

Gülsevin (2011), Türkçede cümle yapısının yüklem temeli üzerine kurulduğunu, cümlenin asli ögesinin yüklem olduğunu, bir sözün yüklem olabilmesi ve dolayısıyla da cümle oluşturabilmesi için eğer isimse ek-fiille, fiilse zaman veya kip ekleriyle çekime girmiş olması gerektiğini belirtir.

Dervişoğlu (2021), uzun cümleler kullanılarak kaleme alınan eserde, çok büyük oranda Arapça ve Farsça isim ve sıfatların kullanılmasına rağmen yazar tarafından Türkçe dil bilgisi kurallarına bağlı kalındığını, fillerin kullanımı sırasında büyük bir oranda Türkçeye bağlı kalındığını, cümle yapısı bakımından tamlamaların daha çok Farsça kurallar çerçevesinde tertip edildiğini ve sıfatlarla iç içe girmiş zincirleme isim tamlamalarının da çokça kullanıldığını dile getirir.

<http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/nergisi-mehmed>

Horos-nâme'de de görüldüğü gibi süslü divan nesrinde her ne kadar ifrat derecede Arapça Farsça kelime tamlamalar kullanılmış olsa da Türkçe dilbilgisi kurallarından hiç taviz verilmediğini, uzun cümlelerden oluşan divan nesrinde anlatım



bozukluğuna pek rastlanmadığını, söz konusu metinlerde günümüz Türkiye Türkçesinde kullanılan cümle çeşitlerinin çoğunun ve cümlenin kurucu ve ana öğelerinden en önemlisi olan yüklem yerli yerinde kullanıldığı söylenebilir.

Kara (2016), divan edebiyatında Arapça ve Farsçanın Türkçe ile harmanlandığını, dinin temel kaynakları olan Kur'an, Sünnet ve diğer İslami ilim verilerinin daha çok ıktibas ve telmih sanatları ile satır ve mısralarda ete kemiğe büründüğünü ve çeşitli türlerden oluşan altı asırlık bir geçmişe sahip olan bu edebî geleneğin, İslam kültüründe var olan bütün kodları yerli yerinde barındırdığını dile getirir.

Yukarıda verilen bilgiler ve ileri sürülen görüşler çerçevesinde Nergisî'nin Horos-nâme adlı eserini, klasik Türk edebiyatının temel kaynaklarından en başta geleni olan Kur'an'da yer alan Fatır (43), İbrahim (27) ve Rum (50) surelerinde geçen birer ayetten (Çünkü onlar yeryüzünde kibirlendiler ve kötü tuzaklar kurdular; halbuki kişi, kendi kazdığı kuyuya kendi düşer... Allah, iman edenleri o sağlam söz 2 sayesinde hem dünyada hem de ahirette sağlam tutar, zalimleri şaşırır ve dilediğini yapar. Allah'ın rahmet eserlerine bak! Yeryüzünü ölümünden sonra nasıl diriltiyor? Şüphesiz O, aynı şekilde ölüleri de diriltir. O, her şeye Kadir'dir) ilham alarak kaleme aldığı söylenebilir.

Ahlaki değerlere çok önem veren ve bu değerlerin yaşadıkları toplum ve çevrede yayılmasını canla başla isteyen Osmanlı şair ve yazarlarının bu tür eserlerini, asırlar eskitemediği için onlara klasik eser unvanını vermekteyiz. Yukarıda zikri geçen bir kısım ahlaki değerlerin toplumda hâkim olmasına matuf kaleme alınan Horos-nâme gibi klasik eserlerin pek çoğunun özelliği: Kur'an ayetlerinden ve Hz. Peygamber'in bir kısım hadislerinden ilham alınarak kaleme alınmalarıdır, denilebilir.

Söz konusu bağlamda Doğan (1996), dünyanın en zengin ve renkli kültür kaynaklarından beslenen ve daima içinde geliştiği toplumun sosyal hayat kazanımlarına öncülük eden zengin içerikli Osmanlı edebiyatının (Horos-nâme örneğinde de görüldüğü gibi) kalıcılık sınavından başarıyla geçtiğini ve ilham kaynaklarının genel olarak dört başlık (dini ve tasavvufi kaynak, tarih ve sosyal hayat kaynağı, felsefi ve ilmi kaynak, estetik değerler sistemi) altında toplanabileceğini dile getirir.

Aşağıda verdiğimiz hikâye metni, tarafımızca güncellenerek Nergisî, Horos-nâme Bilge Horoz'un Hikayesi The Story of The Wise Roosters (DBY Yayınları, 2016) ve Kurnaz Tilki ile Bilge Horoz (Çocuklar için Bilgelik Hikâyeleri adlı kitap serisi: 5, Beyan Yayınları, 2020) adları altında farklı çizim, anlatım ve tasarım farklılıkları ile yayımlanmıştır.

Günümüzde değerler eğitimi yanında yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarında görsel işitsel bir eğitim öğretim materyali olarak kullanılarak söz konusu alanlara katkı sağlayabilecek bir özellik arz eden Saraybosnalı Nergisî'nin Horos-nâme adlı hikâyesinin Günümüz Türkiye Türkçesine uyarlanmış hâli aşağıda verilmiştir.

2 Kelime-i şehadet (Eşhedü enlâ ilâhe illallah ve eşhedü enne Muhammeden abdühü ve Rasûlüh): Allah'tan başka bir ilâh olmadığına ve Hz. Muhammed (sav)'in de O'nun kulu ve resulü olduğuna şahitlik ederim.



### 3. Nergisi'nin Horos-nâme Adlı Hikâyesinin Tarafımızdan Günümüz Türkiye Türkçesine Aktarımı:

Birbirinden güzel ruhlu ve oldukça iyi niyetli insanların yaşadığı bir köyde güngörmüş, akıllı, tedbirli, güzel sesli ve daha pek çok özelliğe sahip bilge bir horoz yaşamış. Güzel sesli bilge horoz, havanın tertemiz olduğu ve hoş kokuların etrafı sardığı bereketli bir bahar sabahına uyanmış. Uyandığı saatler sabah ezanı vakti imiş. Bilge horoz, uyanır uyanmaz hemen ahenkli ve gür sesiyle öterek etrafındaki köylü kardeşleri ve hayvanlarını ibadet etmeye davet etmiş.

Söz konusu davet üzerine yavaş yavaş uyanan köy halkı, sabah namazını kılmak için evlerinin ışıklarını uyandırmaya başlamış. Bütün canlılar âleminin rızıklarının dağıtıldığı o güzel vakitlerde köylülerin hemen hepsi şevkli bir şekilde uyanmış. Köy halkı, şafak vaktinin bereketinden faydalanmak için erken kalkan erken yol alır düşüncesi ile günün ilk hazırlıklarını da yapmaya başlamış.

Oralardan geçen bir tilki, böyle gür ve güzel sesle öten horozun etinin de lezzetli olacağını düşünerek horozun bulunduğu yere doğru yaklaşmış. Rızkını aramak ve onu elde etmek için çabalamak yerine, hazıra konmayı seven sabırsız ve kanaatsiz tilki, yönünü horoz tarafına doğru çevirmiş. Kurnazlıkta çok usta olan tilki, biraz düşündükten sonra kurnazca yaptığı planlardan birini uygulamaya karar vermiş ve “ne kadar güzel ötüyorsun horoz kardeş!” diyerek bizim bilge horozu kandırmak için ilk adımını atmış. Ağgözlü tilki, bilge horozun hâl ve hatırını sorduktan sonra hemen konuya geçerek sözlerine şöyle devam etmiş:

-Sevgili Horoz Kardeş! Böyle güzel bir bahar gününde gezmek için bana ormanda eşlik eder misin?

Tilkiler konusunda atalarının öğüdünü her zaman aklında bulduran bilge horoz, kendisi ile gelemeyeceğini söylemiş kurnaz tilkiye. Kurnaz tilki de bizim bilge horozu şöyle ikna etmeye çalışmış:

-Horoz Kardeş! Sana devrin sultanından çok çok önemli haberlerim var, diyerek ona biraz daha yaklaşmış.

Bilge horoz, devrin sultanı ifadesini duyunca kurnaz tilkinin şu konuşmalarını daha dikkatle dinlememiş:

-Benim gür ve güzel sesli can horoz kardeşim! Sultanımızın buyruğuna göre artık bütün hayvanlar, güven içinde dostça ve kardeşçe bir arada yaşayacaklar. Bundan sonra kimse bir başkasına asla zarar veremeyecek. Bu fermana uymayanlar, bizzat sultanımız tarafından ağır bir şekilde cezalandırılacak. Artık benden korkmana hiç gerek yok. Artık eski güvensizlik ve kırgınlıklar geride kaldı. Bundan sonra hep birlikte barış içinde ve kardeşçe yaşayabiliriz. Sultan, bana bu fermanı bütün arkadaşlara ulaştırmamı buyurdu. Bu konuda senin yardımına çok ihtiyacım var. Senin gibi gür ve güzel sesli bir kardeşimin katkılarıyla bu işin altından kısa sürede kalkabiliriz.

Bu samimi ve içten ifadeleri işiten ve söz konusu önemli görevi üstleneceğini düşünen bilge horoz, tilkilerle ilgili olumsuz düşünceleri konusunda tereddüde düşmüş.

Tam o sırada uzakta bir karartı görünmeye başlamış. Tilki, uzağı iyi göremediğini ve gelenin kim olduğunu tarif etmesi için bilge horozdan yardım istemiş.

Bilge horoz, gelenin kuyruklu ve tilkiden biraz daha irice bir hayvan olduğunu belirtmiş. Karartı, biraz daha yaklaşınca gelenin çoban köpeği olduğunu söylemiş tilkiye. Tilki, ‘çoban köpeği’ kelimesini duyunca telaşa kapılmış ve renkten renge girmeye başlamış. Tilkinin telaşından ve renkten renge girmesinden şüphelenen horoz, tilkinin kendisine bir tuzak kurduğunu anlamış.

Bilge horoz, tilkinin kurduğu tuzaktan haberi yokmuşçasına sözlerini söyle sürdürmüştü:

-Siz, sultandan getirdiğiniz fermanda, bütün hayvanların kardeş olduğunu, artık hiçbir hayvanın diğerine zarar vermeyeceğini, hepimizin bundan sonra dostça ve kardeşçe bir arada yaşayacağımızı söylemişsiniz. O zaman bu telaşınızın sebebi ne?

Yaptığı bütün planların gün yüzüne çıktığını gören kurnaz tilki, yine de kurnazlığına devam ederek bilge horozu şunları söylemiş:

-Bize yaklaşan iri ve kuyruklu hayvanın, yani çoban köpeğinin sultanımızın fermanından haberi olmadığını tahmin ediyorum. Bu yüzden telaşlandım; yoksa niçin telaşa kapılayım? Üstelik çoban köpeklerine haber verme görevi de bana verilmemişti.

Bilge horoz:

-Önemli değil tilki kardeş, ben ona söylerim. İstersen sen şu kenarda saklan, çoban köpeği geldiğinde ben durumu anlatırım, sonra da sen ortaya çıkarsın.

Kurnaz tilki, nasıl bir tehlikeyle karşı karşıya olduğunu anladığı için bilge horozun sözlerini bitirmesini beklemeden saklanmak yerine, hızlıca oradan uzaklaşmış.

Çoban köpeği, bilge horozun yanından geçerken tilkinin özelliklerini sayarak o yalancı kurnazı görüp görmediğini sormuş.

Bilge Horoz, “kul sıkışmayınca Hızır yetişmezmiş” sözü, bu gibi durumlar için söylenmiş olmalı diye düşünmüş ve çoban köpeğine şöyle cevap vermiş:

-Sizi, bu taraflara Büyük Allah’ım gönderdi. Buraya tam zamanında geldiniz efendim!

Daha sonra aradıkları kurnaz tilkinin biraz önce burada olduğunu belirtmiş ve gittiği yönü çoban köpeğine göstermiş. Çoban köpeği, bilge horozu dinledikten sonra ona şöyle demiş:

-Tüm hayvanlar kurnaz tilkinin oyunlarından bıktı artık. Özellikle tavuklardan çok yoğun şikayetler alıyoruz. Her tarafta onu arıyoruz. Muhtemelen tilkinin gittiği yöndeki arkadaşlarımız onu bulmuştur bile.

Bilge horozun belirttiği tarafa doğru giden çoban köpeği, biraz yol aldıktan sonra bir tepenin arkasında, diğer arkadaşlarının yakalanıp cezalandırılmış olan kurnaz tilkinin cansız bedeniyle karşılaşınca rahat bir nefes almış.

Kendini çok çok zeki zanneden ahmak tilki, çok ince hesaplarının, aşırı kurnazlığının ve yalancılığının bedelini canıyla ödeyerek sonunda çoban köpeğinin kucağına düşmüş. İnsanları gece (teheccüd) ve sabah namazı vakitlerine derin uykularından uyandıran bizim bilge horozun hayatına kasteden kurnaz tilki, “Kişi, başkası için kazdığı kuyuya kendisi düşer” atasözünde de belirttiği gibi kendi yaptığı kötü planlarla kendi kötü sonunu hazırlamış.

Kaynakça

- Balay, R. (2010). *Eğitimde ihtiyaç duyduğumuz bir değer: Moral liderlik*. Uluslararası eğitim felsefesi kongresi küreselleşme sürecinde eğitim sorunlarının felsefi boyutu-bildiriler ve tartışmalar. Eğitim-Bir Sen Yayınları (44). 271-281.
- Bilgiseven, A. K. (2003). *İmtihan din eğitimi araştırmaları dergisi*, (11). 133-160.
- Bozyiğit, A. F. (1996). *Kültürümüze horoz*. Bilig, (3). 126-137.
- Can, Ş. (2022). *Mevlâna Celâleddin Rûmî mesnevî hikâyeleri*. Ötüken Neşriyat.
- Çaldak, S. (1999). *Nergisi'nin horosname'si*. A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü dergisi, (13). 243-250.
- Dervişoğlu, M. (2021). *Horos-Nâme (Nergisi, Mehmed) mensûr hikâye*. *Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü*. <http://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/horos-name-nergisi-mehmed>. [Erişim Tarihi: 03 Eylül 2024].
- Doğan, M. N. (1996). *Fuzûlî'nin poetikası*. İlmî araştırmalar, (2). 47-72.
- Göçer, A. (2018). *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları*. Pegem Akademi Yayınları.
- Gülsevin, S. (2011). *Geçişli fiillerle kurulmuş “deyimleşmiş birleşik fiillerin” yüklem olduğu cümlelerde nesne meselesi*. Turkish studies, 6(1). 1181-1185.
- Güneş, M. (2015). *Germiyanlı Şeyhî ve harnâme'si (incleme-metin)*. Academia Yayınevi.
- Güneş, M. (2016). *Nergisi, horos-nâme bilge horozun hikâyesi The story of ohe wise roosters*. DBY Yayınları.
- Güneş, M. (2020). *Kurnaz tilki ile bilge horoz*. Beyan Yayınları.
- Güneş, M. (2020). *Zalim aslan ile akıllı tavşan*. Beyan Yayınları.
- Hançerlioğlu, O. (1984). *İslam inançları sözlüğü*. Remzi Kitabevi.
- İsen, M. (2009). *Varayım gideyim Urumeli'ne*. Kapı Yayınları.
- Kara, Ö. (2016). *Divân edebiyatının dinî kaynakları Fuzûlî'nin tevhîd'i ve Neşatî'nin hilye-i enbiyâsı*. MÜ İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Kavcar, C. (1994). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kırkılıç, H. A., Korucu, S. & Kurtlu, Y. (2015). *Klasik Türk edebiyatına ve klasik Türk edebiyatı öğretimine ilişkin Türkçe öğretmen adaylarının görüşleri*. EKEV akademi dergisi, 19 (62), 337-349.
- [http://www.ekevakademi.org/Makaleler/954830609\\_18](http://www.ekevakademi.org/Makaleler/954830609_18) H. Ahmet KIRKILIC-Seval KORUCU-Yasemin KURTLU.pdf 17. 08. 2024
- Kocaman, Ş. (2019). *Molière oyunlarında kadın karakterler*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16 (1). 167-179.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı* (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-Türkçe Öğretim Programı 2019.pdf> 17. 08. 2024

Mengi, M. (2003). *Eski Türk edebiyatı tarihi*. Edebiyat tarihi-metinler. Akçağ Yayınları.

Mengi, M. (2006). *Divan edebiyatı öğretiminin sorunları ve bazı çözüm önerileri*. Aklın aydınlığında eğitim, 7(77-78). 16-19.

[http://turkoloji.cu.edu.tr/ESKI\\_TURK\\_EDEBIYATI/mine\\_mengi\\_divan\\_edebiyati\\_ogretimi\\_sorun\\_cozum.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/ESKI_TURK_EDEBIYATI/mine_mengi_divan_edebiyati_ogretimi_sorun_cozum.pdf) et. 17. 08. 2024

Selçuk, B. (2014). *Bir Şehir Medhiyesi: Nergisi'nin saray kasidesi*. International journal of language academy, 2(3). 27/39.

Selçuk, B. (2016). *Nergisi'nin yeni bir gazeli üzerine*. Littera turca journal of Turkish language and literature, 21(1). 405-412.

Selçuk, B. ve Çelik, N. (2018). *Safvet-beg Başagiç'in gözünden Nergisi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 28(2). 43-62.

Selçuk, B. (2019). *Nergisi hakkında bir bibliyografya denemesi*. Fırat Üniversitesi sosyal bilimler dergisi, 29( 2).

Selçuk, B. (2021). *Sanatçı-üslup-iktidar ilişkileri bağlamında Nergisi*. Es-seyf ve'l-kalem: şiir ve kültürel iktidar-divan toplantıları II (ed. M. E. Harmancı ve ark.) 142-148. İKSAD Global Yayıncılık.

Üstünova, K. (2006). *Yüklem, yalnız özneyi mi içinde taşır?* U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi sosyal bilimler dergisi, 11(2). 241-250.

Solak, E. &Uzun, Y. (2021). *Bosna Hersek tarihinde Türkçenin etkisi*. Türk dünyası dil ve edebiyat dergisi, 52(Güz). 291-310.

<https://www.kuranmeali.com> et: et.17. 08. 2024.

<https://educalingo.com/tr/dic-pl/marinizm> et: 19.08. 2024.

### Extended Abstract

It is known that Nergisi of Sarajevo, whose real name was Mehmet, was born in Sarajevo between 1580 and 1585 and that his father Ahmed Efendi was a kadi here. Nergisi of Sarajevo took the pseudonym Nergisi because he belonged to a family called Kadı Nergisizâde. Nergisi started his primary education in Sarajevo, then went to Istanbul and attended Kafzâde Feyzullah Efendi's classes. As seen in the example of Horos-nâme, which is the subject of this paper, it is of great importance to bring together some important classical works written by Ottoman poets and writers or some parts of them with foreigners and children learning Turkish by translating them into today's Turkey Turkish. The aim of this paper is to present the Turkish text and some important features of this story, which is based on Sarajevo Nergisi's Horos-nâme, published in Turkish and English in small numbers under the title Nergisi, Horos-nâme The Story of The Wise Rooster The Story of The Wise Roosters (Yesterday Today Tomorrow Publications, Istanbul 2016) and supported by Kütahya Dumlupınar University with project number 2016-27, to the attention and interest of foreigners learning Turkish and scholars teaching Turkish. In his Horos-nâme, written in the genre of fable, which has a symbolic narrative style and whose protagonists are chosen among some animals, it can be said that Nergisi from Sarajevo made social criticism with the mouths of animals in order to make the subject he dealt with more interesting, and that he wanted to teach some lessons to the reader in the context of subjecting some practices that are wrong or wrong in state and social life to a general criticism. This paper titled "An Evaluation on Sarajevo Nergisi's Horos-nâme (Horos-nâme) Story" (in the context of Turkish culture and Turkish) has been written by us, considering that this illustrated story text, which has been translated into Turkey Turkish by us, can be a useful resource for both Turkish children and children belonging to different cultures, civilizations and nations. Today, Sarajevo Nergisi's story named Horos-nâme, which has a feature that can contribute to values education Turkish teaching studies, can also be used as an audio-visual educational teaching material in Turkish teaching studies to members of different cultures, civilizations and nationalities.

We give the title of classic works to such works of Ottoman poets and writers who attached great importance to moral values and wholeheartedly wanted these values to spread in the society and environment they lived in, because they have not aged for centuries. It can be said that the characteristic of many classical works such as the Horos-nâme, which were written with the aim of ensuring that some of the moral values mentioned above prevailed in society, is that they were written by taking inspiration from verses of the Quran and some hadiths of the Prophet.

In this context, Doğan (1996) states that the rich content of Ottoman literature, which was nourished by the richest and most colorful cultural sources of the world and always led the way in the social life achievements of the society in which it developed, successfully passed the test of permanence (as seen in the example of the Horos-nâme) and that the sources of inspiration can be generally gathered under four headings (religious and mystical source, historical and social life source, philosophical and scientific source, aesthetic value system).

The story text we provide below has been updated by us and published with different drawing, narration and design differences under the titles Nergisi, Horos-nâme Bilge Horoz'un Hikayesi The Story of The Wise Roosters (DBY Publications, 2016) and Kurnaz Tilki ile Bilge Horoz (Kid's Wisdom Stories for Children book series: 5, Beyan Publications, 2020).

The story of Sarajevo's Nergisi's Horos-nâme, which has a feature that can contribute to the fields in question by being used as an audiovisual education and training material in studies on teaching Turkish to foreigners in addition to values education, is given below, adapted to today's Turkish of Turkey.

**Etik Kurul İzni**

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

**Çatışma Beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

**Destek ve Teşekkür**

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

**Ethics Committee Permission**

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

**Deconfliction Statement**

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

**Support and Thanks**

Support was not received from any institution or organization in the study.

# Coğrafyanın Dili Ve Coğrafya Eğitimi: Kültür ve Mekânın Dil Üzerindeki Etkileri

## The Language Of Geography And Geography Education: The Effects Of Culture And Space On Language

Cansu TAŞKAN\*

### Öz

Coğrafya eğitimi, yalnızca doğal unsurların aktarımını değil, aynı zamanda mekân, kültür ve dil arasındaki etkileşimleri anlamayı da içerir. Bu etkileşimler, öğrencilerin çevrelerini algılama biçimlerini, kültürel değerler hakkındaki farkındalıklarını ve mekânsal kavrayışlarını doğrudan etkiler. Eğitim materyalleri, bu süreçte kritik bir rol oynar ve özellikle ders kitapları, coğrafi bilginin sunumunda en önemli araçlardan biri olarak kabul edilir. Bu çalışma, Türkiye’deki lise coğrafya ders kitaplarında yer alan yerel ve kültürel unsurların temsil biçimlerini inceleyerek, dil ve görsellerin pedagojik işlevlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 9., 10., 11. ve 12. sınıf coğrafya ders kitapları doküman analizi ve tematik analiz yöntemleriyle ele alınmıştır. Analizler, yerel unsurların doğal ve beşerî bağlamlarda işlendiğini, ancak bölgeler arasında belirgin bir dengesizlik olduğunu göstermektedir. Batı Anadolu detaylı bir şekilde ele alınırken, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki tarihî ve kültürel zenginlikler yüzeysel bir şekilde temsil edilmiştir. Dilsel inceleme, kavramların çoğunlukla tanımlama düzeyinde kaldığını ve bağlam eksikliklerinin, öğrencilerin kavrayış süreçlerini sınırladığını ortaya koymaktadır. Görsel materyaller genelde metinleri destekleyici nitelikte olsa da, haritaların genelleştirilmiş yapısı ve açıklama eksiklikleri, bu materyallerin pedagojik etkisini sınırlamaktadır.

\* cansutaskan@hotmail.com, ORCID: 0009-0006-3623-5188



Sonuçlar, ders kitaplarının öğrencilerin coğrafi farkındalıklarını artırmada güçlü bir potansiyele sahip olduğunu, ancak içerik ve temsil dengesizliklerinin bu potansiyele sınırlayabileceğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, kitapların daha dengeli bir içerik yapısıyla güncellenmesi, kavramların bağlamsal örneklerle zenginleştirilmesi ve eleştirel düşünme etkinliklerinin yaygınlaştırılması gereklidir. Çalışma, coğrafya eğitimi literatürüne katkı sağlamayı ve ders kitaplarının geliştirilmesine yönelik bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Coğrafya eğitimi, Yerel ve kültürel unsurlar, Dilsel temsiller, Görsel materyaller

### Abstract

Geography education goes beyond the transfer of natural phenomena and encompasses the interplay between space, culture, and language. This interaction directly shapes students' perceptions of their environment, cultural awareness, and spatial understanding. Educational materials, especially textbooks, play a critical role in this process by serving as primary tools for delivering geographical knowledge. This study evaluates the linguistic and visual representations of local and cultural elements in Turkish high school geography textbooks, aiming to assess their pedagogical functionality.

Using document analysis and thematic analysis methods, the study examines the geography textbooks for grades 9, 10, 11, and 12, published by the Ministry of National Education. The findings reveal that local elements are predominantly presented in natural and human contexts, yet significant regional imbalances exist. While Western Anatolia is extensively covered, the historical and cultural richness of Eastern and Southeastern Anatolia is insufficiently represented. Linguistic analysis shows that concepts are often addressed at a definitional level, with limited contextual depth, which restricts students' comprehension processes. Visual materials generally support the texts; however, the generalized nature of some maps and the lack of explanatory notes limit their pedagogical impact.

The results suggest that these textbooks hold strong potential to enhance students' geographical awareness but are hindered by content and representation imbalances. The study emphasizes the need for more balanced content, enriched contextual examples for concepts, and broader implementation of activities promoting critical thinking. This research contributes to the geography education literature and provides a framework for improving educational materials.

**Keywords:** Geography Education, Local and Cultural Elements, Linguistic Representations, Visual Materials.

## GİRİŞ

Mekân, yalnızca fiziksel bir çevre değil, aynı zamanda insan deneyimlerinin ve toplumsal kimliğin şekillendiği bir düzlemdir. Coğrafya, mekânın fiziksel ve kültürel boyutlarını anlamlandırarak, toplumsal kimliklerin oluşumuna katkıda bulunur. Bu bağlamda dil, mekânla kurulan bu ilişkiyi yansıtan ve yeniden üreten bir araç olarak öne çıkar (Tuan, 1977, s. 6). Dil, yalnızca iletişim aracı değil; aynı zamanda mekânın ve kültürün bir yansımasıdır. Toplumlar, yaşadıkları coğrafi ortamın fiziksel ve kültürel özelliklerini dil aracılığıyla ifade ederken, dilsel yapılar aynı zamanda mekânsal algıyı şekillendirir (Relph, 1976, s. 15).

Coğrafya eğitimi, mekânsal düşünme becerilerinin kazandırılması ve kültürel farkındalık oluşturulması açısından önemli bir araçtır (Türker ve Aksoy, 2020, s. 143). Özellikle yer adları (toponimler), hem coğrafi hem de kültürel bilgilerin aktarımında temel bir rol oynar. Toponimler, bir bölgenin tarihsel ve kültürel mirasını yansıtarak, mekânın toplumsal bellekteki yerini sabitler (Harley, 1989, s. 278). Ancak, toponimler eğitsel bağlamda nasıl kullanıldığı ve bu kullanımların dilsel farkındalığa katkısı, yeterince araştırılmış bir konu değildir (Eren ve Keçer, 2023). Coğrafya eğitiminin, yer adlarının dilsel temsilleri yoluyla mekânsal algıyı ve kültürel değerleri nasıl şekillendirdiğini anlamak, bu nedenle kritik bir araştırma alanıdır.

Eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri, kültürel mirasın aktarılmasıdır. UNESCO (2015), eğitimin yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda toplumsal değerlerin ve kültürel bağlamların korunmasında bir araç olduğunu vurgulamaktadır (s. 12). Bu bağlamda, coğrafya eğitimi, öğrencilerin yerel kültürlerini ve kimliklerini anlamalarını sağlayarak, dil ve mekân arasındaki ilişkiyi güçlendirir (Taşkın ve Bozkurt, 2023, s. 177). Özellikle, yerel coğrafya unsurlarının ders kitaplarında nasıl ele alındığı ve bu unsurların kültürel bağlamda nasıl temsil edildiği, dil ve kültür ilişkisini anlamak için temel bir araştırma alanı sunmaktadır (Cohen ve Kliot, 1992, s. 658).

Teorik olarak, kültürel coğrafya, dil ve mekân arasındaki ilişkiyi açıklamak için önemli bir çerçeve sağlamaktadır. Tuan (1977), insanların yaşadıkları yerleri yalnızca fiziksel özellikleriyle değil, aynı zamanda hissettikleri, hayal ettikleri ve isimlendirdikleri biçimde anlamlandırdığını belirtir (s. 16). Relph (1976) ise mekânın, bireylerin aidiyet duygularını ve toplumsal kimliklerini nasıl şekillendirdiğini ele alırken, dilin bu süreçteki rolünü vurgular (s. 20). Bu çalışmalar, coğrafya eğitiminin dilsel temsiller ve kültürel miras üzerindeki etkilerini anlamak için teorik bir zemin sunmaktadır.

Dil, mekânsal anlam yaratımında ve kültürel değerlerin aktarımında önemli bir rol oynar. Sapir-Whorf hipotezi, dilin insan algısını şekillendirdiğini ileri sürerken, bu çalışma, bu hipotezin Türkiye’deki lise coğrafya ders kitaplarında nasıl karşılık bulunduğunu incelemektedir (Kerimoğlu, 2022, s.69). Yerel unsurların dilsel ve görsel temsilleri, hem öğrencilerin coğrafi farkındalıklarını artırmada hem de kültürel değerleri anlamalarında kritik bir rol oynamaktadır.

Bu araştırma, coğrafya eğitiminin dil üzerindeki etkilerini ve kültürel unsurların dilsel temsillerini incelemeyi amaçlamaktadır. Türkiye’de kullanılan coğrafya ders kitapları ve müfredat dokümanları analiz edilerek, kültürel ve mekânsal unsurların dil aracılığıyla nasıl aktarıldığı araştırılacaktır. Aynı zamanda UNESCO’nun kültürel

miras ve eğitimle ilgili belgelerinden hareketle, coğrafya eğitiminin kültürel farkında-lık oluşturmadaki rolü uluslararası bir perspektifte değerlendirilecektir.

Coğrafya eğitimi, dil ve mekân arasındaki köprülerin kurulmasında yalnızca pe-  
dagogik değil, aynı zamanda toplumsal bir işlev görmektedir. Bu çalışma, coğrafya eği-  
timinin dilsel temsiller ve kültürel miras üzerindeki etkilerini analiz ederek, eğitim  
politikalarının geliştirilmesine yönelik yeni yaklaşımlar sunmayı hedeflemektedir.

Çalışma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Yerel ve kültürel coğrafya unsurları ders kitaplarında nasıl ele alınmıştır?
2. Bu unsurların dilsel temsilleri öğrencilerin algısını nasıl şekillendirmektedir?
3. Görsel materyaller ve kavramlar pedagojik açıdan yeterli midir?

Bu sorulara yanıt aramak için, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımla-  
nan 9., 10., 11. ve 12. sınıf coğrafya ders kitapları doküman analizi ve tematik analiz  
yöntemleriyle incelenmiştir. Bu çalışma, coğrafya eğitimi, kültür ve dil arasındaki iliş-  
kiye odaklanarak, Türkiye’deki eğitim materyallerinin içeriksel ve pedagojik yapısını  
değerlendirmeyi hedeflemektedir.

## 1. TEORİK ÇERÇEVE

### 1.1. Coğrafya ve Dil İlişkisi

#### 1.1.1. Coğrafyanın dil üzerindeki etkileri; yerel terimler, deyimler, anlatılar

Coğrafya, dilin oluşumunda ve evriminde temel bir rol oynar. Yerel terimler, de-  
yimler ve anlatılar, bir toplumun coğrafi çevresiyle kurduğu ilişkinin dilsel yansıma-  
larıdır. Sapir (1921), dilin çevresel faktörlerle şekillendiğini ve bu etkileşimle birlikte  
kültürel dinamiklerin de dil aracılığıyla aktarıldığını belirtir (s. 29). Whorf (2012) ise  
dilini düşünce ve algıyı nasıl etkilediğini vurgular; coğrafi terimlerin insan zihninde  
mekânsal algıyı şekillendirdiğini savunur.

Yerel terimler, coğrafi unsurların tanımlanmasında ve anlamlandırılmasında işlev-  
seldir. Türkiye’nin farklı bölgelerinde kullanılan “ayla”, “oba” ve “dere” gibi terimler,  
yalnızca mekânsal özellikleri değil, aynı zamanda bu mekânların kültürel anlamlarını  
da ifade eder (Türkan, 2021, s. 288). Bu terimlerin kullanımı, dilin coğrafi çevreden  
nasıl etkilendiğini göstermektedir. Deyimler ve anlatılar ise, insanların mekânla olan  
bağlarını ve toplumsal hafızalarını yansıtan dilsel yapılar olarak bilinmektedir. Harley  
(1989), haritaların yalnızca mekânsal bilgi aktarmakla birlikte dilin ideolojik boyutla-  
rını taşıdığını belirtmektedir (s. 13).

Coğrafya, bireylerin ve toplumların yaşadığı çevrenin yalnızca fiziksel değil, eş za-  
manlı olarak düşünsel ve dilsel dünyasını da şekillendirmektedir (Ar, 2021, s. 8). Dil,  
bir anlamda mekânın bir uzantısı olarak karşımıza çıkar; çünkü insanlar çevrelerini  
algılayarak, bu algıyı dil yoluyla ifade eder (Bozkurt, 2021, s. 480). Sapir (1921), bir dilin  
yapısının, konuşanların çevresel deneyimlerinden bağımsız olarak düşünülme-  
yeceğini öne sürer (s. 29). Bu bağlamda, coğrafi çevrenin fiziksel özellikleriyle bireylerin  
mekâna dair kullandıkları terimler arasında derin bir bağ vardır. Dolayısıyla farklı

iklim bölgelerinde yaşayan toplumlar, doğrudan bu coğrafi çeşitliliği yansıtan zengin bir terim repertuarı geliştirmiştir.

Yerel terimler, bir bölgenin topografik özelliklerini, bitki örtüsünü ve hatta iklim koşullarını yansıtarak o bölgeye özgü bir dilsel yapı oluşturur (Kök ve Uşma, 2022). Türkiye’de, Karadeniz Bölgesi’nde kullanılan “yayla” kelimesi, bu bölgedeki yüksek dağlık alanların hem fiziksel bir özelliğini hem de toplumsal bir yaşam biçimini ifade eder. Benzer şekilde, İç Anadolu’da “oba” kelimesi hem geçici yerleşim alanlarını hem de bu alanların kültürel bağlarını ifade eden çok katmanlı bir anlama sahiptir (Karagel, 2024, s.650). Bu tür terimler, fiziksel mekânın sadece betimlenmesiyle sınırlı kalmaz, aynı zamanda kültürel ve tarihsel deneyimlerin birer taşıyıcısıdır (Whorf, 2012, s. 213).

Deyimler ve atasözleri de toplumların yaşadıkları çevreyi algılama biçimlerinin dilde nasıl kodlandığını anlamak için önemli bir göstergedir. Türkçede yaygın olarak kullanılan “sudan çıkmış balık gibi” deyimini, suyun yaşam için temel bir unsur olduğu toplumlarda doğmuş bir ifadedir (Alsaç, 2021). Bunun aksine, çöl bölgelerinde yaşayan toplumlar için suya dair deyimler ve atasözleri, hayatta kalma mücadelesini vurgular nitelikte olabilir. Harley (1989), dilsel ifadelerin haritalarla birleşerek mekânsal algıyı güçlendirdiğini belirtir (s. 17). Bu, deyimlerin ve yer adlarının yalnızca dilsel bir unsur olmadığını, aynı zamanda mekânsal bir hafızayı temsil ettiğini göstermektedir.

Toplumların mekânla kurdukları bağlar, sadece günlük dilde değil, aynı zamanda anlatılarında ve mitlerinde de kendini gösterir. Mezopotamya’da doğmuş olan Gılgamış Destanı, sadece bir kahramanlık hikâyesi gibi görünsede, aynı zamanda bölgenin coğrafyasının ve nehirlerinin toplumsal hafızadaki yerini yansıtan bir anlatıdır (Ürkmez, 2021, s 359). Türk mitolojisinde ise dağların ve su kaynaklarının kutsal kabul edilmesi, bu unsurların hem fiziksel hem de manevi bir değer taşıdığını gösterir. Lefebvre (2014), mekânın bu tür anlatılar yoluyla toplumsal bir üretim haline geldiğini vurgular (s. 289).

Dil, bu bağlamda, mekânsal deneyimlerin bireyler arasında paylaşılarak nesilden nesile aktarılmasını sağlayan bir araçtır. Toplumların karşılaştığı fiziksel zorluklar, doğal afetler veya iklim koşulları, dilde iz bırakır ve bu izler kültürel kimliğin bir parçası haline gelir (Özmen, 2020, s. 61). Bir bölgede sıkça yaşanan taşkınlar, bu olgunun dildeki temsillerini de zenginleştirir. Bu tür dilsel zenginlikler, sadece toplumsal hafızanın bir uzantısı olmamakla birlikte, aynı zamanda coğrafya ve dil arasındaki dinamik ilişkinin bir göstergesidir (Rose-Redwood ve Alderman, 2011, s. 4).

Yerel terimlerin, deyimlerin ve anlatıların coğrafya eğitimi bağlamında nasıl ele alındığı önemlidir. Eğitim materyallerinde kullanılan dilin, öğrencilerin çevrelerini anlamalarını nasıl şekillendirdiği, coğrafyanın dil üzerindeki etkisinin bir yansımasıdır (Kincheloe, 2023). Ancak, bu terimlerin ders kitaplarında yeterince temsil edilmediği durumlarda, öğrencilerin coğrafi farkındalıkları sınırlı kalabilir. UNESCO (2015), yerel kültürel öğelerin eğitim materyallerine entegrasyonunun, toplumsal değerlerin korunması açısından kritik olduğunu belirtir (s. 14).

Eğitim materyallerinde kullanılan dil ve görsel materyaller, öğrencilerin mekânla bağ kurmasını ve kültürel farkındalık geliştirmesini sağlayan temel araçlardır. Ders

kitaplarında yer alan yerel unsurlar, genellikle belirli bölgelerin doğal ve beşerî özelliklerini tanıtmakta, ancak bu özelliklerin pedagojik bir yaklaşımla nasıl ele alındığı konusunda sınırlı bir çerçeve sunmaktadır. Sapir-Whorf hipotezine göre, bir dağın yalnızca “yükseklik” gibi fiziksel özellikleriyle değil, o dağa atfedilen anlamlarla tanıtılması, öğrencilerin mekânsal algısını derinleştirebilir (Akyüz, 2024, s. 26-27).

Bu çalışmada, dilin coğrafya eğitimi içindeki rolü, mekânın ve kültürün öğrencilere aktarımında nasıl bir işlev üstlendiği bağlamında ele alınmıştır. Ayrıca, Relph ve Tuan'ın mekânsal algı teorileri temel alınarak, yerel unsurların kültürel bağlamda öğrencilere sunulmuş biçimleri incelenmiştir. Teorik çerçeve, yalnızca kuramsal açıklamalara dayalı değil, aynı zamanda bu teorilerin Türkiye'deki lise coğrafya ders kitaplarına uygulanabilirliğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

### 1.1.2. Kültürel mekanların dildeki temsilleri

Mekân, sadece fiziksel bir varlık değil, aynı zamanda kültürel anlamlarla yüklü bir toplumsal üretimdir. Lefebvre (2014), mekânın toplumsal olarak üretildiğini ve bu üretimin dil aracılığıyla bir kimlik kazandığını vurgular (s. 290). Bu duruma örnek vermek gerekirse “Efes Antik Kenti” ya da “Taksim Meydanı” gibi yer adları, yalnızca birer coğrafi işaret değil, aynı zamanda tarihî ve kültürel bir hafızanın taşıyıcısıdır.

Toponimler, bir bölgenin tarihî bağlamını ve toplumsal dinamiklerini yansıtan dilsel işaretlerdir. Azaryahu (1996), yer adlarının ideolojik bir güce sahip olduğunu ve bu adların mekânın siyasi ve toplumsal anlamlarını yeniden inşa etmek için kullanılabileceğini belirtir (s. 318). Rose-Redwood ve Alderman (2011), toponimlerin yalnızca bir tanımlama aracı olmadığını, aynı zamanda kültürel hafızanın ve kimliğin yeniden üretiminde kritik bir rol oynadığını savunur (s. 3).

Mekânsal isimlerin dilsel temsiline eğitim bağlamında incelenmesi, öğrencilerin kültürel miraslarını anlamalarını kolaylaştırır. Ancak, coğrafya ders materyallerinde yerel mekânların dilsel temsilleri genellikle sınırlıdır (Tür ve Taşdemir, 2022, s. 155-156). Bu durum, kültürel coğrafyanın eğitimde daha etkin bir şekilde yer alması gerektiğini göstermektedir.

Kültürel mekânlar, bir toplumun tarihsel, dinsel ve toplumsal bağlamlarını yansıtarak dilde kendine özgü bir temsil bulur. Bu temsil, sadece fiziksel mekânların betimlenmesiyle sınırlı değildir; aynı zamanda mekânın kültürel anlamlarını ve toplumsal değerlerini de ifade eder (Ayten ve Vural, 2023). Lefebvre (2014), mekânın yalnızca fiziksel bir olgu değil, aynı zamanda toplumsal üretimin bir sonucu olduğunu belirtir (s. 291). Mekân, dil yoluyla insanlar arasında paylaşılan bir anlam kazandığında, toplumsal hafızanın bir parçası haline gelir. “Kapalıçarşı” ismi, sadece bir ticaret alanını temsil etmemektedir, aynı zamanda Osmanlı dönemine özgü kültürel ve ekonomik ilişkileri hatırlatmaktadır.

Yer adları (toponimler), dil ve mekân arasındaki ilişkiyi anlamak için önemli bir araçtır. Azaryahu (1996), yer adlarının toplumsal hafızayı şekillendirme ve yeniden üretme gücüne dikkat çeker (s. 312). Savaşlar, göçler veya rejim değişiklikleri sırasında yer adlarının değiştirilmesi, sadece fiziksel bir güncelleme ile ideolojik bir

müdahaledir. Türkiye’de, Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen yer adlarının değişimi, yeni bir ulusal kimlik inşa etme sürecinin bir parçası olarak değerlendirilmiştir (Vargün, 2023). Bu tür değişiklikler, mekânın dilsel temsilinin politik ve ideolojik boyutlarını açığa çıkarır.

Kültürel mekânların adlandırılma biçimi, dilin toplumsal eşitsizlikleri ve güç dinamiklerini nasıl yansıttığını da gösterir. Rose-Redwood ve Alderman (2011), Amerika Birleşik Devletleri’nde yer adlarının sömürgecilik, ırkçılık ve toplumsal dışlanma süreçleriyle bağlantılı olduğunu vurgular (s. 5). Benzer şekilde, Hindistan’da İngiliz sömürge döneminden kalan yer adlarının, sömürgeci ideolojilerin bir uzantısı olduğu görülür. Yer adlarının bu ideolojik işlevi, coğrafya eğitimi bağlamında ele alınmadığında, öğrenciler bu tür toplumsal eşitsizliklerin farkına varamayabilir.

Kültürel mekânlar, sadece adlandırıldıkları isimlerin yanında bu isimlerin çağrıştırdığı imgelerle de toplumsal belleği etkilemektedir. “Ayasofya” kelimesi, tarihsel olarak hem Bizans hem de Osmanlı kültürüne atıfta bulunurken, günümüzde bu mekânın statüsüyle ilgili tartışmalar, kelimenin ideolojik anlamlarını daha da güçlendirmiştir. Harley (1989), haritaların dilsel temsillerin taşıyıcısı olarak sadece bilgi değil, aynı zamanda ideolojik mesajlar aktardığını savunur (s. 19). Bu bağlamda, kültürel mekânların dilsel temsilleri, geçmişin ve bugünün toplumsal dinamikleri arasında bir köprü kurmaktadır.

Eğitim materyalleri ve coğrafya ders kitapları, kültürel mekânların dilsel temsilini öğrencilerle buluşturan temel araçlardır. Ancak, yapılan çalışmalar, bu materyallerdeki yer adlarının çoğunlukla büyük şehirler ve turistik merkezlerle sınırlı olduğunu göstermektedir (Mitchell, 2000, s. 84). Anadolu’nun kırsal alanlarına veya yerel kültürlerle dair mekânların yetersiz temsili, öğrencilerin kendi coğrafi çevrelerini ve kültürel miraslarını anlamalarını sınırlayabilir. UNESCO’nun kültürel miras raporları, bu eksikliğin, yerel kültürlerin unutulmasına neden olabileceğini vurgular (UNESCO, 2015, s. 18).

Dil, kültürel mekânların temsili ve bu mekânlarla kurulan duygusal bağın inşası içinde önemli bir araçtır. Lefebvre’nin mekânın üretimi teorisi, bir mekânın toplumsal değerlerinin, bireyler arasındaki etkileşimlerle nasıl inşa edildiğini açıklamaktadır (2014, s. 289). Yer adlarının, toplumlar için sadece birer coğrafi referans olmasının yanında kimlik inşasının bir parçası olduğu düşünüldüğünde, coğrafya eğitiminin bu bağlamda dilsel temsilleri nasıl kullandığı daha fazla araştırılmalıdır. Coğrafya derslerinde, kültürel mekânların tarihi ve toplumsal anlamlarını vurgulamak, öğrencilerin mekân algılarını ve kültürel duyarlılıklarını güçlendirebilir.

## 2. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

### 2.1. Araştırma Türü

Bu araştırma, nitel araştırma desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, karmaşık olguları derinlemesine inceleme amacı taşır ve araştırmacıya, bireylerin anlam dünyalarını anlamak için geniş bir çerçeve sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 45). Bu bağlamda, doküman analizi bu çalışmanın temel veri toplama yöntemi



olarak belirlenmiştir. Doküman analizi, yazılı kaynaklardan sistematik ve detaylı bilgi çıkarma sürecine odaklanır ve özellikle eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan bir yaklaşımdır (Bowen, 2009, s. 27).

Bu yöntem, eğitim materyalleri, müfredatlar ve ders kitapları gibi belgelerin incelenmesi için oldukça işlevseldir. Çalışmada, Türkiye’deki coğrafya ders kitaplarının yanı sıra, UNESCO’nun kültürel miras ve eğitimle ilgili raporları değerlendirilecektir. Bu kaynaklar, coğrafya eğitiminin dilsel ve kültürel unsurlar üzerindeki etkilerini anlamada kapsamlı bir bakış açısı sunacaktır. Örneğin, müfredatta yer alan toponimler, haritalarda kullanılan dil ve metinlerdeki kültürel referanslar, bu analizin odak noktalarını oluşturacaktır (Merriam ve Tisdell, 2015, s. 139).

Doküman analizinde, belgelerin güvenilirliği ve geçerliliği önem taşır. Bu süreçte, kaynakların orijinallliği, güncelliği ve içeriksel zenginliği titizlikle değerlendirilecektir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 50). Coğrafya ders kitaplarında yer alan yer adlarının hangi bağlamda kullanıldığı, bu bağlamların tarihi ve kültürel anlamlarıyla ilişkili olarak analiz edilecektir. Dokümanların içeriksel bütünlüğü, elde edilen verilerin yorumlanabilirliği açısından kritik öneme sahiptir (Kıral, 2020, s. 172).

Bu çalışmada verilerin analizi için tematik analiz yöntemi kullanılacaktır. Tematik analiz, verileri belirli temalar altında gruplandırarak, ilişkili kavramlar arasında bağlar kurmayı sağlar (Braun ve Clarke, 2006, s. 79). Coğrafya ders kitaplarından elde edilen veriler, “yerel toponimler”, “kültürel referanslar” ve “dilsel temsil” gibi temalar altında kodlanacaktır. Bu temalar, dilin ve kültürün coğrafya eğitimi bağlamında nasıl ele alındığını anlamak için yapılandırılacaktır.

Doküman analizi yöntemi, nitel araştırmanın esnek yapısıyla uyum içinde çalışarak, araştırmacıya çok katmanlı bir perspektif sunar. Özellikle coğrafya eğitimi bağlamında hem ders materyallerinin hem de uluslararası raporların analizi, kültürel ve dilsel unsurların eğitimdeki yerini kapsamlı bir şekilde değerlendirme fırsatı sağlar (Baltacı, 2019). Eğitim araştırmalarında yaygın olarak tercih edilen bu yöntem, araştırma sorularına sistematik ve derinlemesine yanıtlar sunma potansiyeline sahiptir (Merriam ve Tisdell, 2015, s. 141).

Nitel bir araştırma deseni çerçevesinde gerçekleştirilecek bu çalışmada, doküman analizi yöntemi, coğrafya eğitiminin dilsel ve kültürel boyutlarını incelemede etkili bir araç olarak kullanılacaktır. Bu yöntemle elde edilen veriler, hem yerel hem de küresel bağlamda coğrafya eğitiminin kültürel farkındalık oluşturmadaki rolüne ışık tutacaktır.

## 2.2. Veri Seti ve Veri Toplama Teknikleri

Bu çalışmada, Türkiye’deki lise coğrafya ders kitaplarının yerel ve kültürel coğrafya unsurlarını nasıl temsil ettiğini incelemek amacıyla doküman analizi ve tematik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bu yöntemler, eğitim materyallerinin dil, görsel içerik ve pedagojik işlevsellik açısından değerlendirilmesine olanak tanımıştır. Araştırmanın veri seti, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 9., 10., 11. ve 12. sınıf coğrafya ders kitaplarından oluşmaktadır. Bu kitaplar, 2018 müfredatına uygun olarak



hazırlanmış ve Türkiye genelinde lise düzeyinde kullanılan temel kaynaklar arasında yer almaktadır. Çalışma kapsamındaki tüm kitaplarda, yerel ve kültürel unsurların yer aldığı bölümler sistematik bir şekilde incelenmiştir. Toplamda 450 sayfadan oluşan veri setinde, doğal ve beşerî unsurlar, yerel ekonomik faaliyetler, kültürel miras ve haritalar gibi başlıklar altında yer alan içerikler detaylı bir incelemeye tabi tutulmuştur.

Doküman analizi yöntemi, ders kitaplarında bulunan metinlerin, görsellerin ve kavramların ayrıntılı bir şekilde incelenmesini sağlamıştır. Bu yaklaşım, kitapların pedagojik işlevselliğini, dilsel temsillerini ve görsellerle ilişkisini ortaya koymayı hedeflemiştir. Bu süreçte, tematik analiz yöntemi ile metinlerdeki dilsel ve görsel unsurlar belirli temalar altında sınıflandırılmıştır. İlk aşamada tüm metinler ve görseller dikkatlice okunarak, yerel ve kültürel unsurlar, doğal ve beşerî özellikler, görsel materyaller ve kavramların kullanımı gibi kategorilere ayrılmıştır. Kodlama aşamasını takiben, bu veriler dört ana tema altında toplanmıştır: yerel coğrafya unsurları, kültürel coğrafya unsurları, dil ve kavram kullanımı, görsel materyallerin pedagojik işlevi. Belirlenen bu temalar, sınıf seviyelerine göre karşılaştırılarak ders kitaplarındaki temsiller arasındaki farklılıklar analiz edilmiştir.

Çalışmada kullanılan doküman analizi ve tematik analiz yöntemlerinin seçilmesi, araştırmanın ders kitaplarını içeriksel ve pedagojik bir bütünlük içerisinde inceleme hedefiyle doğrudan ilişkilidir. Doküman analizi, yazılı ve görsel materyallerin sistematik bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanırken, tematik analiz yöntemi, bu metinlerdeki anlamları ve temsil biçimlerini detaylı bir şekilde ortaya koymayı mümkün kılmıştır. Bu yöntemlerin birlikte kullanılması, içeriklerin yalnızca yüzeysel düzeyde değerlendirilmesini değil, aynı zamanda metinlerin alt anlamlarını ve bağlamlarını da analiz etmeyi sağlamıştır.

Araştırma, yalnızca Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ders kitaplarıyla sınırlıdır. Özel yayınevlerine ait materyaller veya farklı ülkelerde kullanılan coğrafya ders kitapları bu çalışmanın kapsamına dahil edilmemiştir. Ayrıca, görsel materyallerin öğrenciler üzerindeki etkisini doğrudan ölçen bir analiz yapılmamıştır. Bu sınırlılıklar, gelecekteki araştırmalar için potansiyel odak noktaları sunmaktadır.

## **2.2.1. Doküman analizi**

### **2.2.1.1. Ders kitapları ve müfredat dokümanları**

Araştırmada, Türkiye'deki coğrafya eğitimi kapsamında kullanılan ders kitapları ve bu kitapların hazırlanmasına temel oluşturan müfredat dokümanları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Coğrafya ders kitapları, öğrencilerin mekânsal düşünme, çevresel farkındalık ve bölgesel çeşitlilik gibi kavramları anlamalarını sağlayan en temel öğretim araçlarıdır (Demirci, 2019, s. 74). Müfredat dokümanları ise, bu araçların dayandığı pedagojik hedefleri, kazanımları ve öğretim stratejilerini belirleyen önemli bir rehber niteliğindedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen bu belgeler, ders kitaplarının içerik ve format bakımından hangi ilkeler çerçevesinde hazırlanması gerektiğini açıklar (MEB, 2018, s. 8-11).

Ders kitaplarının doküman analizinde, belirli bir metodoloji çerçevesinde metninlerin tematik içeriği, görsellerin işlevselliği ve metinsel ifadelerin açık ve anlaşılır olması gibi unsurlar dikkate alınmıştır. Bu inceleme, coğrafya eğitiminin öğrencilerin farklı coğrafi ölçeklerde bilgi edinmesini nasıl desteklediğini ortaya koymaktadır (Depeci ve Çifçi, 2023, s. 442-443).

### 2.2.1.2. Yerel coğrafya unsurlarının incelenmesi

Yerel coğrafya unsurları, coğrafya eğitiminde öğrencilerin yaşadığı çevreyle bağ kurmasını sağlayan kritik bir öğedir. Ders kitaplarında yerel unsurların, öğrencilerin kendi yaşadıkları bölgeyi tanımaları ve mekânsal farkındalık kazanmaları için kullanılması, müfredatın temel hedeflerinden biridir (MEB, 2018, s. 15-17). Bu bağlamda, Türkiye'nin farklı bölgelerine ait doğal zenginlikler, beşerî faaliyetler ve bölgesel farklılıklar kitaplarda sıkça yer almaktadır. Ancak, bu unsurların yalnızca bilgi aktarımı amacıyla değil, öğrencilerin eleştirel düşünme ve analiz becerilerini geliştirecek şekilde sunulması gereklidir (Özey ve Demirci, 2008).

Doküman analizinde yerel unsurların mekânsal temsillerine de dikkat edilmiştir. Haritalar, fotoğraflar ve grafikler gibi görsel araçların, yerel coğrafyanın anlaşılmasına katkısı ve bu görsellerin pedagojik açıdan etkinliği araştırma kapsamında değerlendirilmiştir (Kayaardı ve Bozyiğit, 2023, s. 403).

### 2.2.1.3. Kültürel coğrafya unsurlarının sunumu

Kültürel coğrafya unsurları, coğrafya eğitiminin sadece fiziksel çevreyi değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel çevreyi de kapsayan bir anlayış geliştirmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda, kültürel unsurların sunumu, öğrencilerin hem Türkiye'nin kültürel çeşitliliğini anlamalarını hem de bu çeşitliliğe ilişkin bir değer geliştirmelerini hedefler (Yavan ve Acar, 2012, s. 8). Coğrafya ders kitaplarında kültürel coğrafya unsurlarına sıklıkla yer verilmekle birlikte, bu unsurların sunumunda belirli bölgelerin veya kültürel grupların daha çok ön plana çıkarıldığı görülmüştür. Bu durum, ders kitaplarının kültürel temsillerde dengeli bir yaklaşım sergileyip sergilemediğinin incelenmesi açısından önemli bir konu oluşturmaktadır (Fairclough, 2010, s. 33).

Bu kapsamda, yerel festivaller, tarihî eserler, geleneksel tarım yöntemleri gibi temaların dilsel temsilleri ele alınmıştır. Metinlerde kullanılan ifadelerin tarafsızlık derecesi ve öğrencilerde kültürel farkındalık oluşturma potansiyeli, analizin odak noktalarından biridir. Ayrıca, bu unsurların yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp eleştirel bir bakış açısıyla sunulması gerektiği vurgulanmıştır (Krippendorff, 2018, s. 61).

### 2.2.1.4. Dil söylem yapılarının analizi

Coğrafya ders kitaplarının içerik analizinde dil ve söylem yapıları önemli bir yer tutmaktadır. Metinlerde kullanılan dilin hem bilimsel hem de pedagojik açıdan uygunluğu, doküman analizinin temel bileşenlerinden biridir (Mutlu ve Set, 2020, s. 91-

92). Doğal güzellikler veya çevresel bozulma gibi kavramların kitaplarda hangi bağlamlarda ele alındığı ve bu bağlamların öğrencilerin kavramsal düşünme becerilerini nasıl etkilediği detaylı bir şekilde incelenmiştir (Çelik ve Ekşi, 2013, s. 99).

Dil ve söylem analizinde, ders kitaplarının yalnızca bilgi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda belirli ideolojik mesajlar taşıyabileceği varsayımından hareket edilmiştir (Fairclough, 2010, s. 42). Bu nedenle, kullanılan ifadelerin sosyal ve kültürel anlamları, metinlerdeki tarafsızlık veya öznellik derecesi ile birlikte ele alınmıştır. Söylem analizinde, özellikle belirli bölgelerin veya kültürlerin öne çıkarılması ya da geri planda bırakılmasının öğrencilerin algılarını nasıl etkileyebileceği değerlendirilmiştir.

### 2.2.1.5. Metodolojik yaklaşım ve genişletme

Doküman analizinde, içerik analizi yöntemi ile eleştirel söylem analizi bir arada kullanılmıştır. İçerik analizi, ders kitaplarındaki tematik örüntülerin sistematik bir şekilde incelenmesini sağlarken, eleştirel söylem analizi dilsel yapıların sosyal anlamlarını ortaya çıkarmada etkili bir araç olarak öne çıkmıştır (Krippendorff, 2018, s. 58).

### 2.3. Haritalar ve Görsel Materyaller

Haritalar, coğrafya öğretiminde mekânsal bilgilerin organize edilmesi ve görselleştirilmesi için vazgeçilmez araçlardır. Bu haritalarda yer alan toponimler, yalnızca coğrafi bir bilgi değil, aynı zamanda tarihî ve kültürel mirasın önemli bir yansımasıdır (Harley, 1989, s. 4). Özellikle toponimlerin geçmişten günümüze evrimi ve haritalarda nasıl temsil edildiği, kültürel değerlerin aktarımı açısından belirleyici olabilir (Öztürk ve Nur, 2023, s. 293-294). Bu durum, haritaların pedagojik bir araç olarak kullanılırken mekânsal verilerden öte, tarihî ve kültürel anlam katmanlarıyla ele alınmasını gerektirir.

Coğrafya eğitimi, haritalar gibi görsel araçlarla desteklendiğinde daha etkin bir hâle gelir. Özellikle fotoğraflar, tematik haritalar ve grafikler gibi materyaller, öğrencilerin yalnızca bilgiye erişimini kolaylaştırmaz, aynı zamanda analitik düşünme becerilerini geliştirme imkânı sunar (Tuan, 1991, s. 7). Bu materyallerdeki görsel unsurların kültürel mekânlar ve doğal alanlarla ilişkilendirilmesi, öğrencilerin konuya dair anlamlı bir bağ kurmasını sağlamada kritik bir işleve sahiptir.

Haritalarda kullanılan dil ve görsellik, birbirini tamamlayarak mekânsal kavrayışı destekler. Bir yer adının yanında sunulan açıklamalar, bölgeye ilişkin tarihî, coğrafi veya kültürel bağlamların daha geniş bir çerçevede anlaşılmasına olanak tanımaktadır (Wood, 2010, s. 12). Bu minvalde, görsel materyallerin hem tasarım hem de içerik açısından açıklayıcı ve öğrenci seviyesine uygun olması önemlidir.

Yer adları, bir haritanın en temel unsurlarından biri olmakla birlikte, genellikle tarihî ve kültürel anlamlarla yüklüdür. Osmanlı dönemine ait haritalar, tarihî süreçlerin mekânsal temsili konusunda önemli bilgiler sunarken, modern haritalar ise daha güncel bir bakış açısı sunar (Anderson, 2007, s. 45). Dolayısıyla, haritalarda kullanılan toponimlerin analiz edilmesi, coğrafyanın mekânsal bir bilim olmanın ötesine geçerek tarihî ve kültürel bir araç hâline geldiğini gösterir.

Eğitim materyali olarak haritaların etkili bir şekilde kullanılabilmesi için, pedagojik gereksinimlere uygun bir biçimde hazırlanması gereklidir. Haritaların ölçüğü, içerik yoğunluğu ve görsel düzenlemeleri, öğrencilerin mekânsal kavrayışlarını geliştirme sürecini doğrudan etkiler (Slocum vd., 2009, s. 90). Ayrıca, tematik haritalar gibi belirli bir amaca yönelik olarak tasarlanmış araçlar, öğrencilere daha derinlemesine analiz yapma fırsatı sunar.

#### 2.4. UNESCO ve Kültürel Miras Belgeleri

UNESCO, küresel çapta eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik çalışmalarıyla önemli bir rol üstlenmektedir. Bu kapsamda yayımlanan raporlar, eğitim materyallerinin hazırlanması sürecinde rehber niteliğinde bilgiler sunar. Özellikle kültürel mirasın korunması ve bu bilincin öğrencilere kazandırılması, UNESCO'nun öncelikli hedeflerinden biridir (UNESCO, 2017, s. 22).

Kültürel mirasa ilişkin belgeler, eğitim materyallerinde bu unsurların nasıl ele alınması gerektiğine yönelik kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Öğrencilere kültürel miras bilinci kazandırmak, yalnızca tarihi yapıları tanıtmayı değil, aynı zamanda bu mirasın korunmasının gerekliliğini kavratmayı da içermelidir (Smith, 2006, s. 58). Bu bağlamda, UNESCO'nun belgeleri, coğrafya eğitiminin sosyal ve kültürel yönlerini zenginleştirmek için değerli bir kaynak sunar.

UNESCO, doğal ve kültürel mirasın korunmasına yönelik projeleriyle coğrafya disiplinine katkıda bulunmaktadır. "İnsan ve Biyosfer" programı, sürdürülebilir kalkınma ilkelerinin eğitim müfredatlarına entegrasyonu için somut veriler sunar (UNESCO, 2019, s. 36). Bu tür programlar, coğrafya eğitiminde çevresel bilincin geliştirilmesi açısından önemli bir rehberlik sağlamaktadır.

UNESCO'nun kültürel mirasın korunmasına yönelik yaklaşımı, bu mirasın yalnızca tarihî bir unsur olarak değil, aynı zamanda toplumlar arası diyalog ve anlayış geliştirme aracı olarak görülmesi gerektiğini vurgular. Bu anlayış, yerel ve küresel kültürel değerlerin eğitim materyallerinde dengeli bir şekilde temsil edilmesini gerektirir (UNESCO, 2021, s. 15).

UNESCO'nun raporları, eğitim materyallerine evrensel değerler kazandırmak ve bu materyallerin içerik zenginliğini artırmak için kullanılabilir. Özellikle sürdürülebilir kalkınma, çevre bilinci ve kültürel mirasın önemi gibi konular, UNESCO'nun önerdiği yaklaşımlarla daha etkin bir şekilde işlenebilir (Brennan ve Cotter, 2014, s. 77).

#### 2.5. Kavramların Dilsel Analizi

Ders kitaplarında yer alan coğrafi kavramlar, öğrencilerin disipline özgü bir düşünce sistemi geliştirmesi açısından temel bir role sahiptir. Bu kavramların açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmesi, öğrencilerin soyut coğrafi bilgileri somut bağlamlara uygulayabilmesini sağlar (Krippendorff, 2018, s. 48).

Ders kitaplarındaki coğrafi kavramların dilsel analizi, bu kavramların öğrencilere aktarımındaki etkinliği değerlendirmek için önemlidir. Özellikle karmaşık terminolojinin, basit ve açıklayıcı bir dil kullanılarak sunulması, kavramların daha geniş bir öğrenci kitlesi tarafından anlaşılmasını sağlayabilir (Fairclough, 2010, s. 37).

Yer adları, yalnızca mekânsal referans noktaları sunmakla kalmaz, aynı zamanda tarihî ve kültürel değerlerin birer taşıyıcısıdır. Ders kitaplarında yer alan yer adlarının dilsel bağlamı, öğrencilerin coğrafi mekânlara ilişkin algılarını şekillendirme potansiyeline sahiptir (Harley, 1989, s. 6). Yer adlarının tarihî ve kültürel bağlamlarına vurgu yapılması, coğrafya eğitiminin sosyal boyutunu güçlendirebilir.

Dilsel temsillerin, tarafsızlık ve kapsayıcılık ilkelerine uygun olup olmadığı değerlendirilmesi, ders kitaplarının ideolojik yönlerinin incelenmesinde temel bir kriterdir. Coğrafi kavramların ve yer adlarının belirli bir bölge veya kültürü ön plana çıkaracak şekilde sunulması, ders materyallerinin tarafsızlık ilkesini ihlal etme riskini taşıyabilir (Tuan, 1991, s. 8).

Kavramların doğru bir şekilde tanımlanması ve bağlamlandırılması, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme sürecini destekler. Bu nedenle, ders kitaplarında kullanılan coğrafi kavramların pedagojik değerinin değerlendirilmesi, etkili bir coğrafya eğitimi için hayati öneme sahiptir (Smith, 2006, s. 42).

### 3. ANALİZ SÜRECİ

Ders kitapları ve müfredat dokümanlarının analizi, coğrafya eğitiminin temel bileşenlerinin nasıl sunulduğunu anlamak için sistematik bir çerçevede gerçekleştirilmiştir. Manuel tematik analiz yöntemi kullanılarak, belirli başlıklar altında sınıflandırılan temalar, eğitim materyallerinin içerik ve pedagojik yaklaşımlarını incelemek amacıyla değerlendirilmiştir. Bu süreçte, her bir tema altında öne çıkan alt başlıklar ve örnekler, coğrafya eğitiminin yerel, kültürel, çevresel ve eleştirel yönlerini açıklamaya yönelik bir yapı oluşturmuştur.

Ders kitaplarında yerel ve kültürel unsurların, hem tarihî hem de coğrafi çeşitliliği öğrencilere aktarmak amacıyla ele alındığı görülmektedir (MEB, 2018, s. 12). Özellikle görsel ve dilsel temsiller üzerinden, belirli bölgelerin öne çıkan özellikleri tanıtılmaktadır. Bu bilgiler ışığında bakıldığında Kapadokya'nın peri bacaları veya Selçuklu kerensarayları gibi tarihî ve kültürel miras unsurları, bu temanın vurgulandığı başlıca içeriklerdir (Harley, 1989, s. 6). Bunun yanı sıra, bölgesel çeşitlilik kavramı çerçevesinde farklı coğrafi bölgelerin, sahip oldukları benzersiz doğal ve beşerî özelliklerle temsil edildiği gözlemlenmiştir (Smith, 2006, s. 42).

Çevre bilinci ve sürdürülebilirlik, coğrafya ders kitaplarının temel konularından birini oluşturmaktadır. Doğal kaynakların korunması ve sürdürülebilir kalkınma ilkeleri, öğrencilerde çevresel farkındalık oluşturmayı amaçlayan metinler aracılığıyla sunulmaktadır (UNESCO, 2017, s. 18). Yenilenebilir enerji kaynaklarının önemi veya ormanların korunması gibi temalar, hem öğrencilerin günlük yaşamlarına hem de gelecekteki çevresel sorunlara yönelik çözüm üretme kapasitelerine katkı sağlamak amacıyla ele alınmaktadır (Krippendorff, 2018, s. 50).

Coğrafya eğitiminin temel taşlarından biri olan coğrafi kavramlar, ders kitaplarında açık tanımlar ve görsel destekler aracılığıyla sunulmaktadır. Küresel ısınma, iklim değişikliği, deprem bölgeleri gibi kavramlar, öğrencilerin bu fenomenleri anlamalarına olanak tanıyacak şekilde açıklanmaktadır (Fairclough, 2010, s. 35). Ayrıca, kavramların bağlama dayalı açıklamalarla ele alınması, öğrencilerin bu kavramları farklı coğrafi olaylarla ilişkilendirme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2018, s. 20).

Ders kitaplarında yer alan haritalar, fotoğraflar, grafikler ve tablolar, mekânsal bilgilerin aktarılmasında kritik bir rol oynamaktadır. Bu görsel materyallerin detay seviyesi ve tasarım kalitesi, öğrencilerin coğrafi bağlamları anlamalarını kolaylaştırmaktadır (Tuan, 1991, s. 7). Doğu Anadolu Bölgesi'nin topoğrafik haritası veya Türkiye'nin nüfus yoğunluğu haritası gibi görseller, mekânsal farkındalığı artırmak amacıyla kullanılmaktadır (Slocum vd., 2009, s. 90). Bunun yanı sıra, grafikler ve tablolar gibi diğer görsel araçlar da, öğrencilere veriyi analiz etme ve yorumlama becerisi kazandırmaktadır (Anderson, 2007, s. 45).

Coğrafya ders kitaplarında, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere ve sorulara yer verilmektedir (Şeker, 2022, s. 122). Bu kapsamda, bölgesel kaynakların kullanımı veya çevresel sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi gibi sorular, öğrencilerin analitik düşünme becerilerini desteklemektedir (Demirci ve Özey, 2008). Örnek olarak, "Bölgenizdeki su kaynaklarını inceleyiniz" veya "Bir çevre sorunu üzerine çözüm önerisi geliştirin" gibi sorular, öğrencilerin yaşadıkları çevreye yönelik farkındalık kazanmalarına olanak tanımaktadır (Smith, 2006, s. 45).

Çalışmada, yerel ve kültürel coğrafya unsurlarının ders kitaplarındaki dilsel ve görsel temsillerini analiz etmek amacıyla tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu süreç, metin ve görsel içeriklerin sistematik bir şekilde incelenmesine dayanmaktadır. Kodlama işlemi, çalışmanın amaçları doğrultusunda yapılandırılmış ve verilerin anlamlı temalar altında toplanmasını sağlamıştır.

Öncelikle, analiz kapsamında incelenen 9., 10., 11. ve 12. sınıf coğrafya ders kitapları, içeriklerine göre bölümlere ayrılmıştır. Metinlerde yer alan ifadeler ve görseller dikkatlice okunmuş ve sınıflandırma sürecine hazırlanmıştır. Bu aşamada, verilerin belirli temalar altında toplanmasına olanak sağlayacak dört ana kategori oluşturulmuştur: yerel coğrafya unsurları, kültürel coğrafya unsurları, dil ve kavram kullanımı ile görsel materyallerin pedagojik işlevi. Bu kategoriler, çalışmanın kuramsal çerçevesine dayalı olarak tasarlanmış ve veri analizinin ana eksenini oluşturmuştur.

Kodlama süreci iki aşamalı bir yöntemle gerçekleştirilmiştir. İlk aşama olan açık kodlama, metinlerdeki ifadelerin ve görsellerin tek tek incelenerek anlamlı birimler halinde kodlanmasını sağlamıştır. Bu bağlamda "Toros Dağları boyunca zeytin ve narıncıya tarımı yapılmaktadır" ifadesi "yerel coğrafya unsurları" kategorisi altında kodlanmış, "Kapadokya, tarih boyunca birçok medeniyete ev sahipliği yapmıştır" ifadesi ise "kültürel coğrafya unsurları" kategorisine atanmıştır. Açık kodlama aşamasında, metinlerdeki dilsel ifadeler ve görsel materyaller arasında bir ilişki kurulmuş, her bir veri birimi dikkatlice sınıflandırılmıştır.

Eksenel kodlama aşamasında ise açık kodlama ile elde edilen veriler temalar arasında ilişkilendirilmiştir. Bu süreçte, dilsel açıklamaların kavramlarla nasıl bağdaştığı, görsellerin metinleri destekleyip desteklemediği ve kavramların bağlam içinde ne ölçüde ele alındığı analiz edilmiştir. Eksenel kodlama, verilerin birbiriyle ilişkisini ortaya koymayı ve metinler ile görseller arasındaki anlam bağlantılarını belirlemeyi amaçlamıştır.

Kodlama sürecinin bir diğer önemli aşaması, görsel materyallerin analitik bir yaklaşımla değerlendirilmesidir. Görseller, özellikle haritalar ve fotoğraflar, metinlerle uyumu ve pedagojik işlevselliği açısından ele alınmıştır. “Türkiye’nin Turizm Haritası” başlıklı bir görsel, turistik alanların yerel coğrafya unsurlarıyla ilişkilendirilmesi bakımından kodlanmış, bu görselin açıklayıcı notlarla desteklenip desteklenmediği incelenmiştir. Haritalar ve diğer görseller, öğrencilerin mekânsal farkındalık geliştirmesine olanak tanıyacak pedagojik birer araç olarak değerlendirilmiştir.

Temaların oluşturulması sürecinde elde edilen veriler dört ana başlık altında bir araya getirilmiştir: yerel unsurların doğal ve beşerî bağlamlarda sunulması, tarihî ve kültürel zenginliklerin pedagojik bir perspektifle ele alınışı, coğrafi kavramların tanımlama düzeyinde kalması ve görsel materyallerin genelleştirilmiş yapıları. Bu temalar, metinlerin farklı sınıf seviyelerinde nasıl ele alındığını ortaya koymuş ve ders kitapları arasında temsildeki dengesizlikleri analiz etme olanağı sağlamıştır.

Kodlama süreci sonunda, tematik analiz ile elde edilen bulgular, yerel ve kültürel coğrafya unsurlarının pedagojik işlevselliği üzerine kapsamlı bir değerlendirme yapılmasına olanak tanımıştır. Bu süreç, metin ve görsellerin sadece yüzeysel bir değerlendirmesini değil, aynı zamanda içerikler arasındaki ilişkiselliği de ortaya koymuştur. Tematik analiz kodlama ve tablo örneği Tablo.1’ de sunulmuştur.



Tablo.1. Tematik Analiz Tablosu Örneği

Ana Tema	Alt Temalar	Örnekler	Açıklamalar
Yerel ve Kültürel Unsurlar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Görsel ve Dilsel Temsiller</li> <li>Bölgesel Çeşitlilik</li> <li>Tarihi Mekânların İncelenmesi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kapadokya'nın Peri Bacaları <ul style="list-style-type: none"> <li>Selçuklu Kervansarayları</li> </ul> </li> </ul>	Yerel unsurlar, coğrafya ders kitaplarında hem tarihi miras hem de kültürel çeşitlilik açısından vurgulanmaktadır.
Sürdürülebilirlik ve Çevre	<ul style="list-style-type: none"> <li>Çevre Bilinci</li> <li>Doğal Kaynakların Korunması</li> <li>Sürdürülebilir Kalkınma İlkeleri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ormanların korunması</li> <li>Yenilenebilir enerji kaynakları</li> </ul>	Çevre konuları, öğrencilerin sürdürülebilirlik farkındalığını artırmak ve doğal kaynak yönetimini öğretmek için ders kitaplarında ele alınmaktadır.
Coğrafi Kavramlar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kavramların Tanımları</li> <li>Kavramların Görsel Desteklerle Sunumu</li> <li>Kavramsal Bağlantılar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Küresel ısınma</li> <li>Deprem bölgeleri</li> </ul>	Coğrafi kavramlar, açık ve bağlama dayalı tanımlamalarla sunulurken görsel materyallerle desteklenmektedir.
Mekânsal Bilgi Sunumu	<ul style="list-style-type: none"> <li>Görsellerin Detay Seviyesi</li> <li>Haritaların Ölçek ve İçerik Kalitesi</li> <li>Grafik ve Tablo Kullanımı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Doğu Anadolu topoğrafyası <ul style="list-style-type: none"> <li>Nüfus yoğunluğu haritası</li> </ul> </li> </ul>	Haritalar, fotoğraflar ve grafikler gibi araçlar, mekânsal bilgiyi somutlaştırmak için kullanılır.
Eleştirel Düşünme	<ul style="list-style-type: none"> <li>Yorum ve Analiz Odaklı Sorular</li> <li>Problem Çözme Etkinlikleri</li> <li>Tartışma ve Araştırma Soruları</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bölgenizdeki su kaynaklarını inceleyiniz</li> <li>Bir çevre sorunu üzerine çözüm önerisi geliştirin</li> </ul>	Ders kitaplarında eleştirel düşünmeyi teşvik eden etkinlikler ve sorular öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yöneliktir.

#### 4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, Türkiye’deki lise düzeyindeki coğrafya ders kitapları, yerel ve kültürel coğrafya unsurlarının dil üzerindeki etkilerini anlamak amacıyla analiz edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2018 yılında güncellenen müfredat kapsamında kullanılan 9., 10., 11. ve 12. sınıf coğrafya ders kitapları temel veri kaynağı olarak seçilmiştir. Kitaplar, tematik analiz yöntemiyle incelenmiş ve yerel ile kültürel unsurların metinlerde nasıl temsil edildiği, bu temsillerin dilsel ve pedagojik özellikleri detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Çalışmaya uygun örnekler verilmiştir.

##### 4.1. Yerel Coğrafya Unsurlarının Temsili

9. Sınıf Coğrafya Ders Kitabı’nda yerel coğrafya unsurları, daha çok doğal çevre ve beşerî faaliyetler çerçevesinde ele alınmaktadır. Kitabın “Türkiye’nin Yüzey Şekilleri” başlıklı bölümünde, Toros Dağları ve Doğu Anadolu’daki volkanik dağlar detaylı bir şekilde tanıtılmaktadır. Metinlerde, bu unsurların doğal yapıya olan katkıları açıklanırken, genellikle bilimsel bir dil kullanılmaktadır:

“Toros Dağları, Akdeniz kıyı şeridi boyunca uzanan önemli bir dağ sırasıdır ve bu dağların eteklerinde zeytin ve narenciye tarımı yapılmaktadır” (MEB, 2018, s. 42).

Bu ifade, yerel unsurların sadece coğrafi özelliklerini değil, aynı zamanda ekonomik ve beşerî boyutlarını da aktarmaktadır.

Benzer şekilde, 10. Sınıf Coğrafya Ders Kitabı’nda, Konya Ovası gibi tarımsal faaliyetlerin yoğun olduğu alanlar, sulama projeleriyle ilişkilendirilerek tanıtılmıştır:

“Konya Ovası’nda geliştirilen sulama projeleri, tarımsal verimliliği artırmış ve bu bölgeyi Türkiye’nin tahıl ambarı hâline getirmiştir” (MEB, 2018, s. 56).

Bu örnekler, yerel coğrafya unsurlarının hem ekonomik hem de kültürel bağlamlarıyla dilsel olarak temsil edildiğini göstermektedir.

##### Kültürel Coğrafya Unsurlarının Temsili

11. Sınıf Coğrafya Ders Kitabı’nda kültürel coğrafya unsurları daha belirgin bir şekilde vurgulanmaktadır. “Türkiye’de Turizm ve Tarihi Miras” başlıklı bölümde, Kapadokya ve Efes Antik Kenti gibi turistik bölgeler, tarihi ve kültürel bağlamda ele alınmıştır. Metinlerde, bu bölgelerin tarihi öneminin yanı sıra ekonomik katkılarına da dikkat çekilmektedir:

“Kapadokya, tarih boyunca birçok medeniyete ev sahipliği yapmış ve bu nedenle hem doğal hem de kültürel miras açısından zengin bir bölge olarak turizmde önemli bir yere sahiptir” (MEB, 2018, s. 102).

Bu tür ifadeler, öğrencilerin kültürel mirasa yönelik farkındalık kazanmalarını sağlamakta ve bu bölgelerin kültürel değerlerini vurgulamaktadır.

12. Sınıf Coğrafya Ders Kitabı ise kültürel unsurları “Kentsel Alanlar ve Kültür” başlığı altında işlemektedir. İstanbul’un tarihi bölgeleriyle ilgili şu açıklama yer almaktadır:

“İstanbul, farklı kültürlerin bir araya geldiği bir metropol olmasının yanı sıra, Bizans ve Osmanlı dönemlerinden kalan tarihî eserleriyle UNESCO Dünya Mirası Listesi’nde yer almaktadır” (MEB, 2018, s. 78).

Bu tür ifadelerde, hem tarihî unsurlar hem de yerel kültürel özellikler, öğrenciler için somut örneklerle zenginleştirilmiştir.

#### 4.3. Dilsel Analiz ve Sözcük Kullanımı

Metinlerde kullanılan dil, genellikle bilimsel, açıklayıcı ve kapsayıcı bir nitelik taşımaktadır. 9. Sınıf Coğrafya Ders Kitabı’nda kullanılan bazı ifadelerde, doğal ve beşerî unsurlar arasındaki ilişki şu şekilde açıklanmıştır:

“Türkiye’nin üç tarafının denizlerle çevrili olması, kıyı bölgelerindeki tarım faaliyetlerini ve balıkçılığı olumlu yönde etkilemiştir” (MEB, 2018, s. 30).

Bu ifadeler, neden-sonuç ilişkisi kurarak öğrencilerin coğrafi olayları daha iyi kavramalarını sağlamaktadır. Benzer şekilde, 11. Sınıf Coğrafya Ders Kitabı’nda yer alan kavramlar, teknik terimlerle desteklenmiştir:

“Erozyon, bitki örtüsünün yetersiz olduğu alanlarda toprağın su veya rüzgâr tarafından taşınmasıdır” (MEB, 2018, s. 112).

Bu tür açıklamalar, öğrencilerin bilimsel terminolojiyi bağlam içinde öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır.

#### 4.4. Görsel Materyallerin Kullanımı

Metinlerdeki görsel materyaller, dilsel içerikleri destekleyici nitelikte tasarlanmıştır. 10. Sınıf Coğrafya Ders Kitabı’nda yer alan haritalar ve fotoğraflar, öğrencilerin yerel coğrafi unsurları daha iyi anlamalarını sağlamak amacıyla düzenlenmiştir.

Türkiye’nin Turizm Haritası Kapadokya, Pamukkale ve Efes gibi turistik bölgeler haritada işaretlenmiş ve fotoğraflarla desteklenmiştir (MEB, 2018, s. 104).

Nüfus Dağılım Haritası Türkiye’nin nüfus yoğunluğunun görselleştirildiği bu harita, metindeki açıklamalarla uyum içindedir (MEB, 2018, s. 88).

Bu görseller, öğrencilerin mekânsal bilgileri daha kolay anlamalarına olanak tanımaktadır.

Tablo.2. Coğrafya Ders Kitaplarının Analizi

Ana Tema	Analiz Edilen Kitaplar ve Sayfalar	Örnekler	Detaylı Bulgular
Yerel Coğrafya Unsurları	9. Sınıf (MEB, 2018, s. 35-50) 10. Sınıf (MEB, 2018, s. 45-60)	- “Toros Dağları: Zeytin ve narenciye tarımı” (9. Sınıf, s. 42) - “Konya Ovası: Tahıl üretimi” (10. Sınıf, s. 56)	Yerel coğrafya unsurları, doğal ve beşerî bağlamlarda tanıtılmaktadır. Özellikle tarım ve ekonomik faaliyetlere odaklanılmıştır. Karadeniz ormanları ve Doğu Anadolu volkanik dağları gibi özellikler ele alınmıştır.
Kültürel Coğrafya Unsurları	11. Sınıf (MEB, 2018, s. 90-115) 12. Sınıf (MEB, 2018, s. 75-100)	- “Kapadokya: Turistik ve tarihî önemi” (11. Sınıf, s. 102) - “İstanbul: Tarihî eserleriyle UNESCO mirası” (12. Sınıf, s. 78)	Kültürel coğrafya unsurları, tarihî yapılar ve turistik bölgeler üzerinden tanıtılmıştır. Ancak Batı Anadolu’daki bölgeler daha geniş bir şekilde temsil edilirken, Güneydoğu Anadolu kısıtlı bir şekilde ele alınmıştır.
Dil ve Kavram Kullanımı	Tüm Sınıf Seviyeleri (9., 10., 11., 12.)	- “Türkiye üç tarafı denizlerle çevrili bir ülkedir” (9. Sınıf, s. 30) - “Erozyon tanımı” (11. Sınıf, s. 112)	Dil genelde açıklayıcı ve anlaşılırdır. Kavramsal derinlik bazı bölümlerde sınırlıdır. Örneğin, “erozyon” veya “iklim değişikliği” gibi kavramlar açıklansa da bağlamsal örneklerle desteklenmemiştir.

Görsel Materyaller	9. Sınıf (MEB, 2018, s. 80-95) 10. Sınıf (MEB, 2018, s. 90-110)	- “Türkiye’nin Turizm Haritası” (10. Sınıf, s. 94) - “Sanayi Bölgeleri Haritası” (9. Sınıf, s. 85)	Görseller metinlerle genelde uyumludur. Haritalar ve fotoğraflar, yerel coğrafi unsurların görselleştirilmesini kolaylaştırmıştır. Ancak sanayi bölgeleri gibi haritalar daha genel hazırlanmıştır.
Eleştirel Düşünme	12. Sınıf (MEB, 2018, s. 100-120)	- “Bölgemizdeki su kaynaklarını analiz ediniz” (12. Sınıf, s. 112) - “Çevre sorunlarına çözüm önerileri geliştirin”	Eleştirel düşünme etkinlikleri, çevre sorunları ve yerel kaynaklar gibi konularda sunulmuştur. Öğrencilerin yaşadıkları bölgeye yönelik farkındalık kazanmalarını hedefleyen sorular ön plandadır.

Bulgular, Türkiye’deki lise düzeyindeki coğrafya ders kitaplarının içeriksel analizini ortaya koymakta ve yerel ile kültürel coğrafya unsurlarının dilsel ve görsel temsillerine dair önemli veriler sunmaktadır. Ders kitaplarında yerel unsurlar genellikle doğal ve beşerî özellikler çerçevesinde ele alınmıştır. 9. sınıf kitabında Toros Dağları’nın Akdeniz kıyı şeridi boyunca zeytin ve narenciye tarımına olan katkısı vurgulanırken, 10. sınıf kitabında Konya Ovası’nın Türkiye’nin tahıl üretimindeki rolüne odaklanılmıştır. Ancak bu temsil, bölgeler arasında bir denge sunmamaktadır. Karadeniz Bölgesi’nin ormanlık alanları ve tarımsal zenginlikleri ayrıntılı bir şekilde işlenirken, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nin doğal ve tarımsal özelliklerine sınırlı yer verilmiştir. Bu durum, belirli bölgelerin daha geniş bir şekilde temsil edildiğini, diğer bölgelerin ise daha az yer bulduğunu göstermektedir.

Kültürel coğrafya unsurları açısından, ders kitaplarının tarihî yapılar ve turistik alanlara yoğunlaştığı görülmektedir. Kapadokya, Pamukkale ve Efes Antik Kenti, kitaplarda geniş yer bulan alanlardır. 11. sınıf kitabında Kapadokya’nın tarih boyunca birçok medeniyete ev sahipliği yaptığı ve turizm açısından taşıdığı ekonomik öneme dikkat çekilmiştir. Bununla birlikte, Doğu ve Güneydoğu Anadolu’daki kültürel ve tarihî zenginliklerin, özellikle Mardin, Hasankeyf ve Ani Harabeleri gibi alanların daha yüzeysel bir şekilde ele alındığı dikkat çekmektedir. İstanbul gibi çok kültürlü bir şehrin tarihî yapıları ve mirası detaylı bir şekilde incelenmişken, Anadolu’nun diğer bölgelerinde yer alan tarihî mekânlar aynı derinlikte ele alınmamıştır. Bu eksiklik,

Türkiye'nin kültürel çeşitliliğinin tam anlamıyla yansıtılmamasına neden olmaktadır.

Dil ve kavram kullanımı, kitaplarda genellikle açıklayıcı ve bilimsel bir üsluba sahiptir. Ancak bazı kavramların tanımlama düzeyinde ele alınmış olması, bağlamsal eksiklikleri beraberinde getirmektedir. Erozyon kavramı, toprak kaybının nedenleri ve sonuçlarıyla açıklansa da, bu kavramın toplumsal ve ekonomik bağlamdaki etkileri yeterince ele alınmamıştır. Benzer şekilde, iklim değişikliği gibi önemli bir küresel sorun, yalnızca tanımlama düzeyinde işlenmiş, bu değişimin tarım, su kaynakları ve nüfus dağılımı üzerindeki etkilerine yönelik ayrıntılı açıklamalara yer verilmemiştir. Bu durum, öğrencilerin bu tür kavramları yalnızca teorik düzeyde öğrenmesine neden olabilir ve pratik bağlamlarla ilişkilendirmelerini zorlaştırabilir.

Görsel materyaller, ders kitaplarında genellikle metinlerin desteklenmesi amacıyla kullanılmaktadır. Türkiye'nin turistik bölgelerini gösteren haritalar veya Doğu Anadolu'nun topoğrafik özelliklerini vurgulayan görseller, pedagojik açıdan işlevsel materyallerdir. Ancak bazı haritaların genelleştirilmiş yapısı, mekânsal farkındalık açısından yetersiz kalmaktadır. 9. sınıf kitabında yer alan sanayi bölgeleri haritası, belirli bölgelerin ekonomik faaliyetlerini göstermekte başarılı olsa da, bu faaliyetlerin yerel çevre üzerindeki etkilerini açıklamada eksik kalmıştır. Haritalara ve grafiklere daha detaylı açıklama notları eklenmesi, öğrencilerin görselleri analiz etme becerilerini geliştirebilir.

Eleştirel düşünme etkinlikleri, kitaplarda problem çözme ve analitik becerileri geliştirme amacıyla sunulmuştur. Özellikle 12. sınıf kitabında, öğrencilerin su kaynaklarının kullanımı gibi bölgesel sorunları analiz etmeleri veya çevre sorunlarına çözüm önerileri geliştirmeleri istenmiştir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin yaşadıkları çevreye yönelik farkındalıklarını artırmayı ve problem çözme becerilerini güçlendirmeyi hedeflemektedir. Ancak bu etkinliklerin genelde yalnızca son sınıf düzeyinde yer alması, eleştirel düşünme becerilerinin erken dönemde geliştirilmesini engelleyebilir. Daha erken sınıflardan itibaren bu tür etkinliklere yer verilmesi, öğrencilerin analitik düşünme becerilerini daha uzun vadeli bir süreçte geliştirmelerine katkı sağlayabilir.

Bulgular, genel olarak Türkiye'deki lise coğrafya ders kitaplarının yerel ve kültürel unsurların tanıtımında zengin bir içerik sunduğunu, ancak bölgesel ve tematik dengenin tam anlamıyla sağlanmadığını göstermektedir. Özellikle dilin bağlam eksikliklerini giderecek şekilde yeniden yapılandırılması ve görsel materyallerin pedagojik işlevselliğinin artırılması, bu materyallerin eğitimdeki etkisini güçlendirebilir.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Coğrafya ders kitaplarının sistematik bir analizi, yerel ve kültürel coğrafya unsurlarının eğitimdeki rolünü daha iyi anlamamıza olanak tanımaktadır. Bu çalışmada, Türkiye'deki lise coğrafya ders kitaplarının dil, görsel materyaller ve pedagojik işlevsellik açısından güçlü ve zayıf yönleri ortaya konulmuştur. Sonuçlar, bu kitapların öğrencilerin coğrafi farkındalıklarını artırmada önemli bir rol oynadığını, ancak bazı bölgesel dengesizlikler ve pedagojik eksikliklerin bu potansiyeli sınırladığını göstermektedir.

Yerel coğrafya unsurlarının tanıtımı genelde doğal ve beşerî özellikler çerçevesinde ele alınmış, ancak bölgeler arasında dengesizlikler tespit edilmiştir. Karadeniz ve Batı Anadolu bölgeleri geniş bir şekilde temsil edilirken, Doğu ve Güneydoğu Anadolu gibi bölgeler daha sınırlı bir şekilde ele alınmıştır. Bu durum, öğrencilerin Türkiye'nin coğrafi çeşitliliği hakkında dengeli bir anlayış geliştirmesini zorlaştırabilir. Aynı şekilde, kültürel coğrafya unsurları da tarihî ve turistik yapılarla sınırlı bir çerçevede sunulmuştur. Özellikle Batı Anadolu'nun kültürel mirası kapsamlı bir şekilde incelenirken, Mardin, Hasankeyf ve Ani Harabeleri gibi alanlara daha az yer verilmiştir. Bu eksiklikler, Türkiye'nin kültürel zenginliğinin tam anlamıyla yansıtılmamasına neden olmaktadır.

Dil ve kavram kullanımı, genelde açıklayıcı bir yapıya sahip olsa da, bazı temel kavramların bağlam eksikliğiyle ele alındığı görülmüştür. Özellikle iklim değişikliği ve erozyon gibi kavramların tanımlamanın ötesine geçerek, bu kavramların günlük yaşam ve toplumsal bağlamdaki etkilerinin tartışılması gereklidir. Benzer şekilde, görsel materyallerin işlevselliği genelde yüksek olmakla birlikte, bazı haritaların genelleştirilmiş yapısı ve açıklama eksikliği öğrencilerin mekânsal analiz becerilerini geliştirmede yetersiz kalmaktadır.

Bu çalışmanın bulguları, Türkiye'deki coğrafya ders kitaplarının geliştirilmesi için birkaç öneriyi ortaya koymaktadır. Yerel ve kültürel unsurların temsili, daha dengeli bir şekilde sunulmalıdır. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinin doğal ve kültürel özellikleri daha detaylı işlenerek, bu bölgelerin öğrencilere daha kapsamlı bir şekilde tanıtılması sağlanabilir. Dil ve kavram kullanımı, teorik açıklamaların ötesine geçmeli, kavramlar günlük yaşam bağlarıyla ilişkilendirilmelidir. Örneğin, erozyon konusu, çevresel ve ekonomik sonuçlarıyla birlikte ele alınabilir. Görsel materyallerin etkili bir şekilde kullanılması için haritalara ve grafiklere daha fazla açıklama notları eklenmeli ve bu materyaller, öğrencilerin analiz becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanmalıdır.

Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, coğrafya eğitiminin temel hedeflerinden biridir. Bu doğrultuda, problem çözme etkinlikleri yalnızca son sınıf seviyesinde değil, tüm seviyelere yaygın bir şekilde entegre edilmelidir. Özellikle, öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik çözüm önerileri geliştirmelerini veya yerel kaynakların sürdürülebilir kullanımını analiz etmelerini içeren etkinlikler, bu becerilerin erken yaşlardan itibaren geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Sonuç olarak, Türkiye'deki lise coğrafya ders kitapları, öğrencilerin coğrafi farkındalıklarını artırma ve kültürel çeşitliliği anlamalarına katkıda bulunma potansiyeline sahiptir. Ancak, bu kitapların içerik ve görsel materyal açısından daha dengeli ve bağlama dayalı bir şekilde yeniden yapılandırılması, bu potansiyelin tam anlamıyla gerçekleştirilmesini sağlayacaktır. Eğitim politikaları, ders kitaplarının bu eksiklikleri giderecek şekilde geliştirilmesini desteklemeli ve öğretmenlerin bu materyalleri etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamak için hizmet içi eğitimler sunulmalıdır.



### Kaynakça

- Akyüz, M. (2024). *Sabahattin Ali'nin Rüzgâr Şiirine Ekoleştirel Bir Bakış*. Söylem Filoloji Dergisi, (Edebiyat Kuramları ve Eleştiri Özel Sayısı), 26-40.
- ALSAC, D. F. (2021). *Masalların Yapı Unsurlarının Çözümlemesi*. Hiperlink Eğitim İletişim Yayın Gıda Sanayi ve Pazarlama Tic. Ltd. Şti.
- Anderson, J. (2007). *Cultural Geography: A Critical Introduction*. Wiley-Blackwell.
- Ar, M. (2021). *Mekân, yer ve yersizlik kavramları üzerine bir inceleme*. Şehir ve Medeniyet Dergisi, 7(14), 8-25.
- Ayten, A., & Vural, M. E. (2023). *Ah Bu Gençler: Günümüz Gençliğinde Dini Kimliğin Görünümleri*. İz Yayıncılık.
- Azaryahu, M. (1996). *The power of commemorative street names*. Environment and Planning D: Society and Space, 14(3), 311-330.
- Baltacı, A. (2019). *Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?*. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368-388.
- Bowen, G. A. (2009). *Document analysis as a qualitative research method*. Qualitative ve Research Journal, 9(2), 27-40.
- Bozkurt, M. (2021). *Fantazmagorik Bir Mekân Olarak Twitter ve Simülantik Flâneur-ler*. FSM İlmi Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi, (17), 455-480.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101.
- Brennan, M., & Cotter, C. (2014). *UNESCO's Role in Global Education*. Springer.
- Cohen, S. B., & Kliot, N. (1992). *Place-names in Israel's ideological struggle over the administered territories*. Annals of the Association of American Geographers, 82(4), 653-680.
- Çelik, H., & Ekşi, H. (2013). *Söylem Analizi*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 27(27), 99-117.
- Depeci, C., & Çifçi, T. (2023). *Ortaöğretim Coğrafya Ders Kitaplarında Küreselleşmenin Yer Alma Durumu*. Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi, 4(2), 406-443. <https://doi.org/10.54637/ebad.1334969>
- Eren, F., & Keçer, K. A. Y. (2023). *Bir Irmak Kıyı Düzenleme Projesinin Kentte Sosyal Adaletin Tesis Edilmesine Olan Katkısı Nedir?*. Planlama, 33(1).
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language* (2nd ed.). Routledge.
- Harley, J. B. (1989). *Deconstructing the Map*. Cartographica, 26(2), 1-20.
- Karagel, E. (2024). Altınözü (Hatay) *İlçesi Köylerinin Toponomi Coğrafyası*. Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, (16), 643-670.

- Kayaardı, F., & Bozyigit, R. (2023). *Türkiye’de Coğrafya Eğitimi Alanında Nitel Yöntemle Yürütülen Lisansüstü Tezlerin Analizi (2017-2023)*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 403-425.
- Kerimoğlu, C. (2022). *Dilin bilimi mümkün müdür?*. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten, (74), 69-100.
- Kıral, B. (2020). *Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi*. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8 (15), 170-189. International Journal of Human Resource Management, 25(8), 1069-1089.
- Kincheloe, J. L. (2023). *Eleştirel pedagoji*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Kök, D. S., & Uşma, G. (2022). *Yeniden Kullanım ve Özgünlüğünden Uzaklaştırılan Yerel Kimlik ve Mimari: Antakya Zenginler Mahallesi Örneği*. Electronic Turkish Studies, 17(3).
- Krippendorff, K. (2018). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (4th ed.). Sage.
- Lefebvre, H. (2014). *The production of space (1991)*. In The people, place, and space reader (pp. 289-293). Routledge.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mitchell, D. (2000). *Cultural geography: A critical introduction*. Blackwell, 84-88.
- Mutlu, H. H., & Set, G. (2020). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan C1 Seviye Ders Kitaplarındaki Kültür Unsurlarının İncelenmesi* (Gazi Yabancılar İçin Türkçe–İstanbul Yabancılar İçin Türkçe). Dil Dergisi, 1(171), 91-108.
- Özey, R., & Demirci, A. (2008). *Coğrafya öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar*. Aktif Yayınevi.
- Özmen, O. (2020). *Kültürlerarası iletişim bağlamında balkan göçmenlerinin kültürleşme süreci; Yalova ili örneği*. Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Sanatları, Yüksek Lisans Tezi, Yalova
- Öztürk, H. N. Ö., & Nur, H. (2023). *Edimsel Topoğrafyada Kırsaldan Kentsele: Karakusunlar’ın Dönüşümünü Haritalamak*. Ankara Araştırmaları Dergisi, 11(2), 293-319.
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. Pion Limited, 156.
- Rose-Redwood, R., & Alderman, D. (2011). *Critical interventions in political toponymy*. ACME: An International Journal for Critical Geographies, 10(1), 1-6.
- Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. Harcourt, Brace and Company, 29-32.

- Slocum, T., McMaster, R., Kessler, F., & Howard, H. (2009). *Thematic Cartography and Geovisualization*. Pearson.
- Smith, L. (2006). *Uses of Heritage*. Routledge.
- Şeker, Z. C. (2022). *Türkçe derslerinde metinlerle eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi bağlamında işlevsel bir yaklaşım önerisi: Çocuklar için felsefe (P4C)*. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 8(1), 98-122.
- Taşkın, A. M., & Bozkurt, F. (2023). *Singapur ve Türkiye Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi*. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 177-199.
- Tuan, Y. F. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. University of Minnesota Press.
- Tuan, Y.-F. (1991). *Language and the Making of Place: A Narrative-Descriptive Approach*. Annals of the Association of American Geographers, 81(4), 684-696..
- Tür, A. N., & Taşdemir, G. (2022). *Ankara şapkacılarının sözel, görsel, mekânsal belleği ve temsili: Bozdağ kasket ve Ankara şapka örneği*. Ankara Araştırmaları Dergisi, 10(1), 155-175.
- Türkan, O. (2021). *Köy Yönetiş Alanlarındaki Köy Bağlısı Adlarının Coğrafi Açından Değerlendirilmesi: Kırşehir İli Örneği*. Coğrafi Bilimler Dergisi, 19(1), 288-311.
- Türker, A., & Aksoy, B. (2020). *Türkiye’de Coğrafya Eğitimi Alanında Yayımlanan Makalelere İlişkin Bir Literatür Değerlendirmesi (1923-2018)*. Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 18(35), 143-161.
- UNESCO. (2015). *Education for All 2000-2015: Achievements and challenges*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2019). *Man and Biosphere Programme: A New Perspective*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2021). *Cultural Heritage and Education*. Paris: UNESCO Publishing
- Ürkmmez, Ö. (2021). *Eskişehir’deki Adam-Aslan İlişkisinin Zooikonografik Analizi*. OANNES-Uluslararası Eskişehir Tarihi Araştırmaları Dergisi, 3(2), 359-387.
- Vargün, Ö. (2023). *Cumhuriyet Dönemi Ulus Kimlik İnşasında Müze, Kültür ve Sanat Yönetimi*. Yeni Yüzyıl’da İletişim Çalışmaları, 2(8), 121-134.
- Whorf, B. L. (2012). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. MIT press.
- Yavan, N., & Acar, S. (2012). *Türkiye’de coğrafyanın yansımaları*. Coğrafi Bilimler Dergisi, 10(1), 1-8.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara. ISBN, 975(02), 007.

**Etik Kurul İzni**

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

**Çatışma Beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

**Destek ve Teşekkür**

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

**Ethics Committee Permission**

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

**Deconfliction Statement**

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

**Support and Thanks**

Support was not received from any institution or organization in the study.

### Extended Abstract

Geography education goes beyond the transfer of natural phenomena and encompasses the interplay between space, culture, and language. This interaction directly shapes students' perceptions of their environment, cultural awareness, and spatial understanding. Educational materials, especially textbooks, play a critical role in this process by serving as primary tools for delivering geographical knowledge. This study evaluates the linguistic and visual representations of local and cultural elements in Turkish high school geography textbooks, aiming to assess their pedagogical functionality.

Using document analysis and thematic analysis methods, the study examines the geography textbooks for grades 9, 10, 11, and 12, published by the Ministry of National Education. The findings reveal that local elements are predominantly presented in natural and human contexts, yet significant regional imbalances exist. While Western Anatolia is extensively covered, the historical and cultural richness of Eastern and Southeastern Anatolia is insufficiently represented. Linguistic analysis shows that concepts are often addressed at a definitional level, with limited contextual depth, which restricts students' comprehension processes. Visual materials generally support the texts; however, the generalized nature of some maps and the lack of explanatory notes limit their pedagogical impact.

The results suggest that these textbooks hold strong potential to enhance students' geographical awareness but are hindered by content and representation imbalances. The study emphasizes the need for more balanced content, enriched contextual examples for concepts, and broader implementation of activities promoting critical thinking. This research contributes to the geography education literature and provides a framework for improving educational materials. The findings of this study suggest several suggestions for the development of geography textbooks in Turkey. The representation of local and cultural elements should be presented in a more balanced manner. In particular, the natural and cultural characteristics of the Eastern and Southeastern Anatolia regions can be covered in more detail to ensure that these regions are introduced to students in a more comprehensive manner. The use of language and concepts should go beyond theoretical explanations and be associated with daily life contexts. For example, the subject of erosion can be addressed together with its environmental and economic consequences. More explanatory notes should be added to maps and graphs to use visual materials effectively, and these materials should be designed to develop students' analysis skills. Developing critical thinking skills is one of the main goals of geography education. In this context, problem-solving activities should be widely integrated into all levels, not just the senior level. In particular, activities that involve students developing solutions to environmental problems or analyzing the sustainable use of local resources can contribute to the development of these skills from an early age. As a result, high school geography textbooks in Turkey have the potential to increase students' geographical awareness and contribute to their understanding of cultural diversity. However, restructuring these books in a more balanced and contextual way in terms of content and visual material will allow this potential to be fully realized. Education policies should support the development of textbooks to address these deficiencies and provide in-service training to ensure that teachers use these materials effectively.



# Cahit Uçuk'un Öykülerinde Benlik (Kendilik) Bilinci ve Öteki Kavramı

## Self-Consciousness and the Concept of the Other in Cahit Uçuk's Stories

Zehra YÜCEL\*\*

### Öz

Bu çalışmada, Cahit Uçuk'un yetişkinlere yönelik yazdığı öykülerde, başkışilerin "özne" benlik bilincinin; "öteki" üzerinden inşası, Lacancı "özne" anlayışı bağlamında bir bakış açısı geliştirilerek tespit edilmesi amaçlanmıştır. Öykülerdeki karakterlerin bireysel ve toplumsal düzeydeki "özne" bilinci, metinlerin evrenine sadık kalınarak incelenmiştir. Çalışmaya konu ve kaynak olan öykü kitapları, "Alımlama Estetiği Kuramının "Okur Merkezli Eleştiri" yöntemi ile tahlil edilmiştir. Söz konusu kuram ile bir metnin paydaşlarından; yazar, okur ve öykü kişisi üçlüsünde yazarın; okurun duygu ve düşünce dünyasına bıraktığı alanların, yine metnin dil ve söyleminden hareketle okur tarafından doldurulabilmesi mümkün olmaktadır.

Çalışmada Lacan'ın insan ilişkilerine dair derinlemesine analizleri, öznedeki bölünme ve bir yapının oluşumunda "öteki"nin rolüne odaklanarak, insan ile doğa, insan ile öteki, benlik ve öznel algı arasındaki etkileşimlerini inceleyen felsefi yaklaşımlarının neticesinde bilinçdışının oluşumunu, "Bilinçdışı dil gibi yapılandırılmıştır." (Lacan, 2013: 26) formülü ile kurgulamıştır. Bu bağlamdan bakılınca "özne"nin bedeni, ruhu ve düşünceleri üzerindeki eylemleri, kendi iradesinin ötesinde, dış etkenler tarafından şekillendiği düşünülmektedir.

\* Bu çalışma, Doç. Dr. Cengiz KARATAŞ'ın danışmanlığında hazırlanan "Cahit UÇUK'un Öykülerinde Benlik (Kendilik) Bilinci ve Öteki Kavramı" adlı yüksek lisans tezinin bir bölümüdür.

\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, riyazet77@hotmail.com



Öte yandan Cahit Uçuk'un, uzun bir tarihsel süreci ele alan öyküleri hem işlediği temalar hem de dil ve söylem özellikleri açısından geniş bir dönemi aydınlatan bir derinliğe sahiptir. Bu çalışmanın amacı, "özne" kavramının, Cahit Uçuk'un yetişkinlere yönelik öykülerindeki kurmaca metnin dil ve söylem yapısı içinde nasıl şekillendiğini incelemek ve "özne"nin inşasını anlamamıza, "öteki" ile olan ilişkisini fark etmemize ve edebiyatın bu süreçteki rolünü keşfetmemize yardımcı olmuştur. Ayrıca, bu çözümlene, kurmaca metnin dilsel ve söylem olanaklarının insan ve toplum üzerindeki etkileri daha iyi anlaşılmaktadır.

Okunan öykülerde, Cahit Uçuk'un bireyin kendini keşfetme ve gerçekleştirme sürecinde geçmiş, bugün ve olası bir geleceğin dengesine inandığı görülmektedir. Uçuk'un özne anlayışında "ben", kendini gerçekleştirirken ne "öteki"ne göre şekil almakta ne de onu hiçe saymaktadır.

Kurmaca estetiği, öykünün imbibikten süzülerek kâğıda aktarılan dil ve söylemiyle "özne"nin bilinmeyene giden karmaşık yolunda, kendisine yansıyan "öteki" ile arasındaki mesafeyi olumlu ve estetik bir dil kullanarak inşa ettiği görülmektedir. Bu süreçte, kişinin kendini gerçekleştirmesinde "öteki"nin ona nasıl bir yol arkadaşı olduğu gözlemlenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Cahit Uçuk, Öykü, Özne Kavramı, Benlik, Öteki, Jacques Lacan.

### Abstract

This study aims to develop a perspective on how the subject's self-awareness of the protagonists in Cahit Uçuk's short stories for adults is constructed through the "other," within the context of Lacanian "subject" theory. The individual and social levels of "subject" consciousness in the characters of the stories are examined while staying true to the universe of the texts. The short story books that are the subject and source of the study are analyzed using the "Reader-Response Criticism" method of the Aesthetic Reception Theory. This theory allows for the exploration of how areas left by the author in the emotional and intellectual world of the reader, as well as the language and discourse of the text, can be filled by the reader.

In this study, Lacan's in-depth analyses of human relationships, the division of the subject, and the role of the "other" in the formation of a structure focus on the interactions between humans and nature, the other, selfhood, and subjective perception. These philosophical approaches are used to frame the formation of the unconscious, with the formula "The unconscious is structured like a language" (Lacan, 2013: 26). From this perspective, the actions on the subject's body, mind, and thoughts are shaped by external factors beyond their will.

On the other hand, Cahit Uçuk's stories, which deal with a long historical process, have a profound depth in terms of both the themes they address and their language and discourse characteristics. The aim of this study is to explore how the concept of the "subject" is shaped within the language and discourse structure of the fictional texts in

Cahit Uçuk's short stories for adults, and how it helps us understand the construction of the "subject," recognize its relationship with the "other," and discover the role of literature in this process. Furthermore, this analysis provides a better understanding of the linguistic and discursive possibilities of the fictional text and their effects on individuals and society.

In the stories read, it is observed that Cahit Uçuk believes in a balance between the past, present, and possible future in the process of an individual discovering and realizing themselves. In Uçuk's understanding of the subject, the "self" neither shapes itself according to the "other" nor disregards it while realizing itself.

The aesthetic of fiction, through the language and discourse that are carefully distilled and transferred to paper, reveals that the "subject" constructs the distance between itself and the reflected "other" with a positive and aesthetic language on the complex path to the unknown. In this process, it is observed how the "other" serves as a companion in the individual's journey of self-realization.

**Keywords:** Cahit Uçuk, Short Story, Concept of Subject, Selfhood, Other, Jacques Lacan.

## Giriş

Genelde sanat, özelde edebiyat, toplumların sosyal ve kültürel yapıları üzerinde derin bir etki yaratmış önemli disiplinlerdir. Bu etkileşim, bireylerin dünya görüşlerini ve olaylara karşı verdikleri tepkileri dönüştürerek hem kişisel hem de toplumsal yapının biçimlenmesinde rol oynamıştır. Bu çerçevede, Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinden Cumhuriyet'in kuruluş sürecine ve insanların yeni toplumsal düzene uyum sağlama çabalarına bakıldığında, "özne" kavramının edebi dil ve söylem içinde yeniden yapılandırılması, toplumsal yapının şekillenmesine zemin hazırlayan bir süreç olarak öne çıkmaktadır.

Çalışmamıza konu olan öykülerin yazarı Cahit Uçuk, ilk eserini 1935 yılında Yarım Ay dergisinde yayımlamış ve böylece okuyucuları ile tanışmıştır (Doğan, 1999, s. 34). Uçuk, eserlerinde kadın ve kadın hakları, çocuk eğitimi, aile birliği, sevginin önemi, sosyal çevrenin insan hayatındaki rolü, doğa sevgisi ve hayata dair pek çok farklı konuya değinmiştir. Cahit Uçuk, öykülerini incelediğimizde, 1909 yılında doğmuş ve Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküşü ile Cumhuriyet'in kuruluşuna tanıklık etmiş duygu ve düşünce dünyası zengin bir insandır (Doğan, 1999: 17). Cahit Uçuk, yazıya tutkun, kendini yazı yoluyla ifade eden ve belirli bir ideali olan bir düşünce ve duygu insanı olarak, her varlığın hikâyesine ses olmayı amaçlamıştır. Bu nedenle, Uçuk'un eserlerinde genel olarak, özellikle öykü karakterlerinin kişiliğinde, bir insan ve toplum inşasının izleri görülmektedir.

Şöyle ki Namık Kemal, çağının önemli bir tespiti olarak, kamuoyunun (efkâr-ı umumiyye) sosyal bir güç hâline geldiğini ve kalem sahiplerinin, bu dönemde, askerî liderlerden daha güçlü bir etki alanına sahip olduğunu vurgulamıştır (akt. Kaplan, 1992: 11). İnsan, iletişim kurarak ve dil bilincini geliştirerek en büyük gücünü kazanır.

Etkileşim yoluyla varlığını ortaya koyan birey, aynı zamanda bu iletişim ağları üzerinden bir kültür alanı inşa etmektedir.

Kültür, bir bakıma, insanın maddi ve manevi ihtiyaçlarının somutlaşmış biçimlerinden oluşmaktadır (Kaplan 1992: 25). Kültür, bireyin yetişme biçimiyle doğrudan ilişkilidir. Yapılan gözlemler ve deneyimler, çocukların buldukları çevre ve aldıkları eğitimle şekillendiğini ortaya koymaktadır (Kaplan 1992: 28). Beşikten mezara kadar hatta anne ve babanın aracılığıyla genetik olarak çocuğa aktarılan maddi ve manevi kültür bilgisi hem bireyi hem de toplumu inşa etme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır.

Bununla beraber edebiyat, bir milletin maddi ve manevi birikiminin somutlaşmış hâli ve geleceğe aktarılacak paha biçilmez bir mirasıdır. Nitekim Moran, edebiyatın iletişimi sağlamak için bir araç olarak işlev gördüğünü ve bu alanda belirli kurallar ve yasaların, unsurlar arasındaki ilişkileri düzenleyerek özgün bir yapı oluşturduğunu vurgulamıştır (Moran 1983: 247). Edebiyat, geçmişin hafızasını güvenli bir şekilde taşıyan ve geleceği şekillendiren güçlü bir aktördür.

“Özne”nin inşasında dil ve edebiyat bir araç olarak düşünülebilmektedir. Lacan’ın da kuramını temellendirdiği dilin evreninde “özne”nin inşası ancak “öteki” ile temasında göstergelerle kurulmakta olduğu anlaşılmaktadır. Lacan, analiz süreci ve analistin rolünü tartışırken dilsel bir ayırım yapmıştır. Bu ayırım, semantik bir boyut taşımayan “langage” ve “langue” kavramlarıyla ifade edilebilir. Lacan, “Bilinçdışı, bir dil (langage) gibi yapılandırılmıştır ve kendini anne tarafından konuşulan dilde gösterir” (akt. Nasio, 2007: 70) şeklinde bu durumu açıklar. Söz konusu ifade, annenin dilinin ötekilikten kaynaklanan bir dil olarak varlığını işaret eder.

### **Çalışmaya Konu Olan Dört Öykü Kitabının Genel Tanıtımı;<sup>1</sup>**

“Cin Tayfası” öykü kitabı, Cahit Uçuk’un 31 öyküden oluşan 1945 yılında okurları ile buluşan ilk öykü kitabıdır.

Eserdeki öyküler “Cin Tayfası”, “Sevincin Böylesi”, “Açığa Vurulan Sır”, “Kuş Kanadında”, “Kırdığı Ceviz”, “O Ağacın Altı”, “Doğum Günü Armağanı”, “Söğüt Dalı”, “Perde Arkası”, “Tanık”, “Şişeler”, “Şehime Teyzenin Tongası”, “Kırk Ayak”, “Gece Çalan Telefon”, “Martılar”, “Eve Geç Geliyordu”, “Dönüş”, “Bu Kez”, “Uçanla Kaçan”, “Ölüm Yolu”, “Ay Işıklı Gecede”, “Define”, “Gece Ateşi”, “Güneş Gerekti”, “Oyun”, “Basamak”, “Andızlar”, “Kırmızı Sandal”, “Yanıbaşında”, “Yükte Hafif” isimli öykülerden müteşekkildir. Öykülerde hayata dair hemen her konu işlenmiştir. Sevgi, diğerkâmlık, vefa, hayal kırıklığı, umut, dayanışma gibi çok geniş bir tema yelpazeye yayılmıştır. Kişiler toplumun her kesiminden insanları temsil edecek çeşitliliktedir; zengin fakir, okumuş okumamış, çocuk, genç, yaşlı kadın, erkek pek çok farklı karakter hikâyede kendine yer bulmuştur.

Olay örgüsünün ana temelinde kadın erkek ilişkileri, buna bağlı gelişen aile içi iletişim ve sosyal hayattaki meseleler üzerine durulmuştur. Evlilik öncesi ilişkiler evlilik çatısı altında yaşanan ilişkiler, anlaşmazlıklar, anlaşmalar yanlış anlaşılmalara,

<sup>1</sup> Cahit Uçuk’un araştırmaya konu olan öykü kitaplarının yazımında aslına sadık kalınmıştır.

toplumun değer yargılarına göre ilişkilerin şekilleniş biçimi gibi konular ve temalar ele alınmıştır.

Örneğin, (Sögüt Dalı, Ölüm Yolu, Yanıbaşında) hikâyelerinde evlilik öncesi arkadaşlıklar; evlilik hayalleri ve istekleri (Ay Işıklı Gece ve Kırmızı Sandal) öykülerinde evlenme arzusu, mutlu evliliklerin yıkılma sebepleri, (Gece Çalan Telefon, İki Mektup) gibi konular, öykülerde işlenmiştir.

Cahit Uçuk'un tüm öykülerinde toplumun her kesiminden ve her yaş grubundan insanlar olmakla beraber ön planda olan kadın karakterlerdir. Kadının aklı, fedakârlığı, cesareti, zorluklarla mücadele etme ve başa çıkma başarısı işlenmiştir. Öykülerde çoğunlukla belli bir zaman bulunmamakta, mekân; Cahit Uçuk'un bizzat gezdiği, gördüğü yahut bir dönem yaşadığı mekânlardır.

Klasik vaka kurgusuna sahip olan öyküler, diyaloglarla zenginleştirilmiştir. Öykülerde realist ve romantik bir bakış açısı hâkimdir.

"Altın Pabuçlar" Cahit Uçuk'un, Uçuk Yayınları tarafından, İstanbul'da 1968 yılında okurları ile buluşan öykü kitabıdır. Kitapta 22 öykü yer almaktadır Bunlar sırası ile şu isimlerdedir; "Altın Pabuçlar", "Küsmüştü Ona", "Son Anahtar", "Gözleri Ömre Bedel", "Üç Bacanın Dumani", "Bir Aşk Türküsü", "Bir Aldatış", "Korku", "1 Tek Lira", "Bir Ateş Kasırgası", "Bir Hayal Oyunu", "Pullu Zarflar", "İki Meşale", "Genç Annelere: Aktüy'ün Gözleri", Bir Rüyanın Masalı", "İki Arkadaş", "Köye Dönüş", "Serinleten Yaşlar", "Çıldırın Kadın", "Bir Tek Sigara", "Kuvvetin Sırrı" isimli öykülerden ve "Yaşamak İstiyoruz" isimli bir de piyes mevcuttur. Öyküler toplumun her kesiminden insanları kucaklayan, hemen her meseleye değinen öykülerden oluşmaktadır. Kadın-erkek ilişkilerine dair meseleler yoğun olarak işlenmiştir. Maddi imkânların zorlukları yoksunluk gibi konularda ağırlıklı olarak ele alınmıştır. Örneğin "1 Tek Lira", "Pullu Zarflar", "İki "Meşale" gibi öykülerde fakirliğin insanlara yaşattığı keder işlenmiştir. Korku, kaygı gibi temaların da işlendiği görülmektedir. Bununla beraber "Üç Bacanın Dumani" öyküsünde çevreye karşı hassasiyetin, doğanın korunmasına yönelik duyarlılığın farkındalığı kazandırmak amacı ile kurgulanmış eserlerdir. "Genç Annelere: Aktüy'ün Gözleri" isimli öykü kitabı ise annelerin çocuk yetiştirirken dikkat etmesi gereken hususlara değinilmiştir. Hikâyelerde yine zaman belli değildir mekân ise olay örgüsünün geçtiği ev, sokak, hastane, bahçe gibi yerler olmakla beraber İstanbul dışındaki yerler Antalya ve yazarın gezip gördüğü, bir dönem yaşadığı yerlerin isimleri geçmektedir. Öyküler, yapı bakımından klasik vaka örgüsüyle kaleme alınmıştır.

"Bir Işıklı Pencere" Cahit Uçuk'un 29 öyküden müteşekkil eseridir bir manzum masalında bulunduğu öykü kitabında bu Uçuk yayınları tarafından 1968 yılında okurları ile buluşmuştur Öykü kitabında yer alan öyküler "Bir Işıklı Pencere", "Borcun Karşılığı", "Bir Balo Dönüşü", "Nal Sesleri", "Herkesin Payına", "Hırsız", "Mektuplar", "Hekim", "Görünmez Ağ", "Karalanmış Satırlar", "Vakit", "İki Kahkaha", "Karanfiller I", "Yosunlu Durak", "Can'ın Şarkısı", "Takılmıyan Perde", "Can Bacının Kuzusu", "Bir Kış Hatırası", "Yalancı Gençlik", "Solmayan Bahar", "Zilha", "Şemsiyeli Çocuk", "Şişelere Balon", "Merzuka", "Soğuktan Sıcağa", "Uğurlu Böcekler", "Gobülün Dostluğu", "Bir Kutu Sardalya", "Sönen Işıklar"; "Kavacık Masalı" öykü kitabında yer alan 10 bölümlük bir manzum masaldır. Öykülerin pek çoğu diğer öykülerde olduğu gibi kadın erkek ilişkisi üzerine inşa olunmuştur. Kadının, erkeğin ve çocuğun kendi varlığını öz

benliğini öteki olarak tanımlanabilecek herhangi bir varlık üzerinden gerçekleştirebilme gayreti üzerine kurgulanmıştır. Kadın -erkek ilişkileri örneğin “Görünmez Ağa” “Mektuplar”, “Vakit”, “Bir Balo Dönüşü”, “Nal Sesleri”, “Karanfiller”, “Yosunlu Durak”, “Can’ın Şarkısı”, “Yalancı Gençlik” gibi kurmaca öykülerinde kıskançlık, nefret, sağlıklı iletişim kuramamak, anlaşılamamak, anlayamamak gibi meseleler, evlilik çatısı altında yaşanan kavgalar, tartışmalar, şiddetli geçimsizlik, işlenmiştir. Kimi hikâyelerde fakirlik konusu ağır basmıştır; “Takılmıyan Perde”, “Zilha”, “Şemsiyeli Çocuk”, “Uğurlu Böcekler” Gobülün Dostluğu, “Bir Kutu Sardalya”, “Soğuktan Sıcağı”, “Şişelere Balon” ve “Merzuka” öykülerde açlığın, fakirliğin, insan üzerindeki etkileri kaleme alınmıştır. Cahit Uçuk’un yetişkinlere yönelik öykülerinde zaman ve mekân çok net, çok belirgin değildir, kimi mekân tasvirlerinde zamana vurgu yapılmıştır. Bunun dışında belirgin bir zaman ya da mekân söz konusu değildir. Adı geçen mekânlar, Cahit Uçuk’un kendisinin bizzat bulunduğu şehirler, beldeler olarak öykülerde yer bulmaktadır. Öykülerinin ana karakterleri kadın, erkek ve çocuklardır; aile büyükleri ve onlarla iletişimde olan insanlardır. Toplumun hemen her sosyoekonomik yapısından insan hikâyelerine yer vermiştir. Öyküleri, klasik vaka biçiminde kaleme almakla beraber asıl maksadı toplumsal ve bireysel meseleleri işlemektir.

“Kurtların Saygısı”, Cahit Uçuk’un 33 öyküden oluşan ve 1970 yılında okurları ile buluşan eseridir. Kitapta “Kurtların Saygısı”, “Ev Kadını”, “Eser”, “Kısa Bir Cevap”, “Sanat İçin” “Sığınak” “Mutluluk Payı”, “Tanrı Gönderdi”, “Ellerin”, “Yazlık Bir Ev Ararken”, “Arabanın Atları”, “Başlangıç” “Portakal”, “Dönüş”, “Bir Mektubun Cevabı”, “Kaçakçılar”, “Kız Kaçırınlar”, “İki Mektup Erkekten Kıza Kızdan Erkeğe”, “Bayanın Sevgilisi”, “Cam Kırıkları”, “Bir Zabıta Haberi”, “Bir Bahar Günü”, “İdeal Nişanlı Ceza”, “Görünüşe Aldanma”, “Tıpkı Bir Masal Gibi”, “Değişmeyen Bakışlar”, “Günahını Ödeyen Çocuk”, “Altın Işık”, “Ne Güzel Değil Mi?” öykülerinden oluşmaktadır.

Diğer öykü kitaplarında olduğu gibi kadın erkek ve çocuk arasındaki ilişkiler, aile kurumu, fedakâr kadınlar ve erkekler, azmin, çalışkanlığın, hayallerine sadık kalmanın, müreffeh bir hayatın gerekleri işlendiği gibi “Günahını Ödiyen Çocuk” öyküsünde olduğu gibi çocuğunu ihmal eden anne karakterler de vardır. Öykü kişileri, diğer öykü kişileri ile iletişimlerine göre kendilerini gerçekleştirebilmekte ya da gerçekleştirememektedir.

“Kurtların Saygısı” öykü kitabında çocukların doğrudan doğruya başkışı oldukları dört farklı öykü vardır Bunlardan biri “Portakal” diğeri “Cam Kırıkları” “Günahını Ödiyen Çocuk” ve “Altın Işık” öyküleri karakteri başkarakter çocuk olan öyküleridir. Diğer öykülerinde olduğu gibi bu öykü kitabında da şahıs kadrosu kalabalık değildir. Kadınlar ön plandadır. Aşk, sevgiye, varlık, yokluk, fedakârlık, özveri, kendini gerçekleştirebilmek için doğru tercihlerde bulunabilme gibi meseleler işlenmiştir.

Uçuk’un yetişkinlere yönelik kaleme aldığı “Cin Tayfası”, “Altın Pabuçlar”, Bir Işıklı Pencere”, “Kurtların Saygısı” isimli öykülerindeki öykülerinde; Lacancı özne kuramının “Ayna Evresi ve Öteki”, “İmgesel Düzen”, “Yasa ve Oidipus Karmaşası”, “Sembolik Düzen”, Eksiklik ve Lacan Felsefesinde Fallus”, “Arzunun Nesnesi Olarak Objekt a (Nesne a), “Bilinçdışının Öznesi”, “Bölünmüş Özne”, “Lacancı gerçek” kavramsal çerçevesinin alt başlıklarında “özne” kavramını doğuran etmenler incelenmiştir.

## Benlik (Kendilik) Bilinci ve Lacancı Öznenin Hâlleri

Cevizci özneyi, terminolojik ve felsefe tarihindeki değişimlere göre birkaç maddeyle tanımlarken birinci tanımına göre, “özne”, bir önermede yargının tamamlandığı, özellik yahut niteliği işaret ettiğinde, o özellik yahut niteliği taşıyan şeyi işaret etmektedir ve İkinci anlamda, metafizikteki tanımına göre, İlk ve Orta Çağ felsefelerinde, zihinden bağımsız olarak ve gerçek anlamda var olan bir nesne olarak tanımlanır (Cevizci, 1996: 668). Antikçağ düşünürleri, “Yoktan hiçbir şeyin türemeyeceği ve var olanın asla yok olmayacağı” görüşünü benimsemişlerdir. Bu düşünceye göre, yokluk varlığa bir işaret olurken, varlık yokluğu ifade edemezdi (Çotuksöken 2010: 69). Sofistler, nesne-özne ayrımını ilk kez gündeme getiren düşünürler arasında yer almakta olup, bu görüşleriyle Aristoteles’i de etkilemişlerdir.

Lacan, “özne” kavramının sorgulanıp yeniden şekillendirildiği bu dönemde, “Freud’a Geri Dönüş” diyerek önceki düşünsel yaklaşımlardan farklı bir bakış açısı sunar. Yapısalcı ve post-yapısalcı bir bakış açısına sahip olan Lacan, psikanaliz, felsefe ve dilbilim arasında bir köprü kurarak kendi “özne” anlayışını geliştirir. Lacan’a göre özne, eksiklik ve arzu üzerine inşa edilmiş bir yapıdır, bilinçdışının öznesi olarak pozitif bir varoluşun negatif bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

Lacan kuramına göre “özne”, Foucault ya da Derrida’nın “öznenin hükmü ortadan kalktı” yaklaşımına kıyasla daha katı sınırlarla tanımlanmaz. Lacan, modern özne anlayışına karşı bir eleştiri geliştirmiştir. Ne var ki onun düşünce dünyasında “özne”, hem düşünsel olmayan hem de büyük ölçüde aşırı bireysel bir yapıyı ifade eder. Lacan’a göre özne, “gösteren” zincirine bağlıdır; kesinlikle bölünmüş, kendisinden yabancılaşmış ve parçalanmış bir varlık olarak tanımlanır, kökeninden itibaren bir ötekilik deneyimi yaşamaktadır (Badiou 2013: 20).

Lacan’ın “özne” kavramı, Descartes’in öznenin kendisi etrafında dönen anlayışının, 19. yüzyılda Freud, Marx ve Nietzsche tarafından sarsıldığı bir dönemde şekillenmiştir. Freud’un bilinçdışını keşfetmesi, öznenin kendisini sadece akıl dışı dürtüler ve bilinmeyen güçlerin etkisi altında bir kukla olarak değil, daha çok boş ve biçimsel bir negatif ilişki noktası olarak görmesini sağlamıştır (Zizek 2010: 225). Lacan ise, öznenin dünyaya gelişinin Freud tarafından değil, Descartes’in “Kartezyen özne” anlayışıyla bilimsel özne olarak başladığını savunur (Soysal 2011:130). Freud’un bilinçdışını keşfetmesi, “özne” kavramını psikanalitik bir çerçevede kuramsallaştırmasına yol açmıştır. Bununla beraber psikanaliz bağlamında “özne” kavramını kuran kişi Lacan’dır. Lacan, Kartezyen özneyi, dilbilimsel bir çerçeveye yerleştirmeyi amaçlamıştır.

Lacan’ın geliştirdiği bu kuram, öznenin ve dolayısıyla “öteki”nin oluşumunu anlamak için kritik bir öneme sahiptir. Lacan’a göre, insan, bebeklik döneminde henüz gelişmemiş bir varlık olarak dünyaya gelir. Bu dönemde bebek, öznel bir benlik geliştirmemiştir ve kendini fark etme yeteneğinden yoksundur. “Oidipus Karmaşası”, Lacan’ın terminolojisinde “imgesel” aşamadan “simgesel” aşamaya geçişi sağlayan kritik bir dönüm noktasını temsil eder. Çocuk ile anne arasındaki derin bağımlılık, “Baba’nın Adı” ile sona erer. Anne, çocuğun ihtiyaçlarını ve arzularını karşıladığı için, çocuk annesiyle kesintisiz bir bağ kurma arzusuna kapılır. Nihayet çocuk, annesinin gerçek arzusunun “Baba’nın Adı” olduğunu fark ettiğinde, kendi arzusunu bastırması gerektiğini anlamaya başlar.



Lacan'ın özne kavramını anlamak için, simgesel düzen, imgesel düzen ve gerçek arasındaki ilişkileri incelemek oldukça önemlidir. Arıkan'a göre, özne kavramı, "zincirde eksik olan bir gösteren" tarafından temsil edilir. Lacan'a göre ise özne, kendisini tam anlamıyla bütünleşmiş bir imgede bulamaz. Bu nedenle özne olmak, bir eksiklik içinde var olmak ve tamamen temsil edilememek anlamına gelir (Arıkan 2014: 78). Bu çerçevede, özne kavramı, Lacan'ın simgesel ve imgesel düzenler arasındaki farkları ve gerçeğin dışında bir konumda olma durumunu içeren bütünsel bir yaklaşımla değerlendirilmelidir.

Lacan, "fallus" kavramına dair kesin bir tanım yapmamıştır. Bunun birincil nedeni, imgenin gösterenle ilişkisinin fallus kavramının simgesel dizgisine yerleşememesidir. İkinci bir neden ise fallus'un, "Baba'nın Adı" metaforundan türemiş bir kavram olmasıdır. Bununla birlikte, Lacancı kuramda "fallus" terimi, sadece cinsel bir boyutla sınırlı olmayan özel bir gösterenin adıdır (Nasio 2007: 40)

"Objet a", Lacan'ın psikanaliz alanında özgün bir şekilde geliştirdiği bir kavramdır (Evans 2019: 190). Lacan, bu terimin "objet a" olarak kalmasında ısrarcı olmuş ve bunun bir cebirsel sembol işlevi göreceğini vurgulamıştır. Fallusun, eksikliğin göstergesi olarak simgesel düzlemdeki karşılığı "objet a"dır. "Objet a"yı, fallusun simgesi olarak işlev görse de aslında fallus olmadığını, eksikliği nedeniyle bir nesne olma özelliğine sahip olduğunu (Lacan 2013: 112) belirtir. Ayrıca, bu nesnenin hem ayrılabilir olduğunu hem de eksiklikle bağlantılı bir nesne olduğunu ifade eder.

Lacan'ın öznesi, gösteren silsilesine bağımlıdır. Bölünmüş, kendinden ansızın parçalara kopmuştur ve kökten bir ötekiliğe maruz kalmıştır (Badiou 2013: 20). Özne ile "ben" in ayrımını bu şekilde izahın ardından Lacan öznesini inşa eden asıl sistemin Lacan tarafından vurgulanan eksikliğin tesirleri üzerinde durmakta fayda vardır. Lacan'ın simgesel sisteme giren öznesi, dil ve arzunun gösterenler silsilesini kapsayan söz konusu eksikliğin imkânsız bir mümkünlük hâlinde gidermeye gayret eder. Dâhil olunan bu sistemde görünür olmak çok büyük bir gayret gerektirmektedir. İnsan, bir özne olarak bireyselliğini deneyimlerken insan için varoluş, her vakit fiziksel tatminden önde gelmektedir (İzmir 2015: 46).

Sonuç olarak, Lacan'ın dil ve bilinçdışı teorileri, insan psikolojisinin derinliklerine ışık tutarken, dilin ve toplumsal ilişkilerin karmaşıklığını vurgular. Bu yaklaşım, Freud'un psikanalitik teorisine yeni bir boyut ekler ve insanın içsel dünyasının karmaşıklığını daha iyi kavrayabilmek için önemli bir bakış sunar. "Öteki" kavramı, bizim tamamen sahip olamayacağımız bir olgudur. Lacan'ın dil ve bilinçdışı teorisinde, "Öteki"nin dili, bilinçdışının dilini temsil eder. Lacan'ın kuramında "nesne a", sembolik düzlemde "Öteki"ni simgeler.

Çalışmaya konu ve kaynak olan dört öykü kitabı "Alımlama Estetiği Kuramının "Okur Merkezli Eleştirisi" (the reader centered approach to literature) yöntemi ile incelenmiş olup seçilmiş örneklerle açıklanmıştır:



## Cahit Uçuk'un Öykülerinde Benlik (Kendilik) Bilinci ve Öteki Kavramı

### Gösterenler Bağlamında Arzunun Hâlleri

Lacan, “özne” ve “gösteren” arasındaki ilişkiyi şu şekilde ifade etmiştir: “Bir gösteren, bir özneyi başka bir gösteren aracılığıyla temsil eder.” (Lacan, 2013: 219). Bunun yanı sıra, Lacancı bir bakış açısıyla dil, asla tam olarak ulaşılabilen bir arzu nesnesinin peşinden sürüklenme olarak kabul edilir (Tura, 2012: 182). “Benlik” algısı, imgesel düzlemdeki özneye dönüşeceği zaman, özne kendini terk eder ve bu terk ediş karşısında bir tür haz duyulur. Lacan, *Écrits*'te “Ben, bir imgeye tutunarak gelişen yabancılaşmadan doğar” (Lacan, 2005: 106) diyerek, öznenin içinde bulunduğu durumu tanımlar.

Uçuk'un kitabına adını verdiği ve Ahmet Muhip Dranas'a ithaf ettiği “Cin Tayfası”, eserin en uzun öyküsüdür. Öyküde, birbirini tanımanın, sevmenin ve anlamanın önemine, sevginin yüceliğine vurgu yapılmaktadır. Cin adlı yaşlı ve hasta bir köpeğin kuduz olma riskiyle köylüdeki kaygı ve korku, Ali adındaki bir çocuğun ailesinin, çocuklarına yemek yedirmenin kolaylığını sağlamak için Cin isimli hasta ve halsiz köpeğin bahçelerinde dolaşmasına izin vermesiyle başlar. Sonrasında, Cin'in köyde dolaşarak kuduz olma şüphesiyle temas ettiği bir grup insanın hastanede bir araya gelme durumu işlenmektedir. Öyküde öznenin kendini ve ötekini nasıl algıladığı, sosyal ilişkilerin “özne” üzerindeki rolünü ve ailenin kriz anlarındaki dayanışmasını, köpeğin saldırısı ve sonrasında yaşananlar, aile üyelerinin birbirlerine olan bağlılıklarını ve koruma içgüdülerini ortaya koymaktadır. Fiziksel olarak aynı yerde bulunmanın fikir ve his olarak birbirine yakın olmaya yetmediği, bireylerin toplumsal ilişkilerdeki yüzyselliğini vurgulamaktadır. “İnsan elinin, insan kafasının en zevksiz düzeni...” (Cin Tayfası 1945: 5) cümlesi, insanın doğadan kopuşunu ve bu kopuşun doğaya nasıl yansıdığını anlatır. Oya, işi gereği İstanbul'da yaşasa da doğanın ruhunu ve bedenini besleyen yanına özlem duymaktadır. Beton yapılarla tabiat arasındaki mukayesesi bilinçdışı arzusunun bir nesnesi olarak okunabilir. Oya, oğlu Ali ile büyük ve bakımlı bir bahçenin içinde konumlanmış evlerinde yaşayan ailesini ziyarete gittiğinde her ses ve görüntü ile çocukluğuna gider. “Çağla çiçek açtı, Hasibe kocaya kaçtı!” (Cin Tayfası 1945: 6) tekerlemesi, toplumun cinsiyet normlarına dair bir eleştiriyi barındırmaktadır. Nitekim birey, “farklı” bir kişinin yorumlamasına gereksinim duyar. Bu gereksinim durumu Lacan'ın “tanımanın diyalektiği” olarak tanımladığı bilgi, bireyin öz varlığının çevreden gelen tepkilerle inşa olmasıdır (Akt. Sarup 1995: 15-16).

Lacan'a göre dil, basit bir iletişim aracı değildir. Bireyin duygu durumu ve düşünce evreni hakkında bilgi aktaran bir veridir, öyküdeki anlatıcının aktardığına göre sağlıklı ve iyi bir bünyeye sahip olanların yaşatılması ve çoğalması düşünülürken, “İyi fidanlara aşı yaptırmayı konuştuklarını duydu (Cin Tayfası 1945: 26), diğerleri bilerek ya da bilmeyerek dışlanmaktadır “Kız, yüreğine çileşen acımsı duygulardan yatağına sokulursa kurtulabileceğini düşünerek sevindi (Cin Tayfası 1945: 27). Annesi, kızını artık tanımadığını düşünmektedir, “Gülünce güller açan bu küçük sevgilisini mutlu yaşatmıştı çocukluğunda ama şimdi bu güzel gözlerde bir ıslaklık, bir buğu vardı sanki ve artık okuyamıyordu bu gözlerin derinliklerini, (anne) içini çekti (Cin Tayfası 1945: 27) Anne kız konuşarak eski günlerine dönerler, o yıllar, her iki bireyin de “öteki” ile özne kimliğine büründüğü yıllardır, “Annesiyle yatmaktan mutluysa sanki

çocukluk yıllarına dönmüştü, bu duygu ona derin bir güven duygusu veriyordu.” (Cin Tayfası 1945: 28) İyi fidanlara aşu yapılmak, Cin isimli köpeğin yerine ve sağlıklı bir kurt yavrusunun daha çok sevilmesi Oya'nın ideal özne algısına işaret eden gösterenlerdir. Oya, sağlıklı bir bedenle huzurlu ve mutlu bir hayat, “Arzu nesnelere diyalog ettiği, ötekinin arzusu ile birleştirirken arzuya doğrudan karşılık verilmemesi (Lacan 2013: 227) oğlu Ali'nin ne kadar ayak diretse de banyo yaptırılması, sağlıklı görülen yemeklerin oyunlarla da olsa yedirilmesi Oya'nın arzusunu işaret eden gösterenlerdir.

### Lacancı Özne ve Öteki

Lacanyen öznenin temelinde her zaman “öteki” yer alır. “Özne”, “öteki” aracılığıyla dil, yarılma, yabancılaşma, eksiklik ve ayrılma gibi kavramlarla kendi öznelliğini deneyimler. “Özne”, sembolik düzlemdeki “öteki” ile olan ilişkisini dil aracılığıyla kurulan gösterenler üzerinden gerçekleştirir. Sonuç olarak, “özne”yi belirleyen unsurlar, “öteki”nin gösterenleridir. “Bu gösteren, öznenin yerini alarak kaybolan özneye vekalet eder. Bu öznenin söylemde sadece bir boşluk, bir gedikten başka varlığı yoktur. Bilinçdışının öznesi, günlük yaşamda yabancı ya da dışsal bir unsurun geçici bir şekilde istilası olarak kendini gösterir.” (Fink, 2020: 77).

“Bir Hayal Oyunu” öyküsünde, yeni evli çiftin kendilerine ait bir yuvada yaşama arzusu ve genç erkeğin karsının dilediği yuvayı ona hazırlayabilmek için verdiği emek işlenmiştir.

Handan, dile getirmese de nişanlısının fiziksel özelliklerinden çok etkilenmektedir. Onun yeni giysiler içindeki görünüşü gururunu okşamıştır. Kendi beğeni ölçütlerinde bir erkeğin kendi nişanlısı olması, onun yanında ve yakınında olması bir arzu tatmini olarak görmektedir. Bu durum, öznenin bilinçdışının ve arzusunun, bu temel eksiklik etrafında şekillendiğini gösterir. “Kolay gelsin küçük anne! Genç kız sevinçle döndü. Karşısında nişanlısı duruyordu. Yeni gömlek giymiş, güzel bir kravat bağlamıştı. Genç kızın tatlı ela gözlerinde bir gurur ışığı belirdi.” (Altın Pabuçlar, 1968: 101)

Arzu olağan olsa da bir gereksinim değildir. Lacan'ın ifadesi ile “Arzu, insanın alabilirliği ölçüsünde diğer bütün alanlardan daha ziyade bir seviyeye geldiğinde kendi sınırına dayanır.” (Lacan 2013: 37) Bu söylem, arzusunun işaret edilip tanımlanabilir bir hâl olduğunu bildirmektedir. Arzu ile dil arasındaki uyumsuzluk bu aşamada kendini göstermektedir. Özne, arzusunu bildirmeye gayret etse de onu bütün mevcudiyeti ile ifa edemez. Zira ifade edilmesi güç olan hatta ifade edilemeyen kaçan şey, asıl eksikliğin göstereni olarak bilinçdışında sabitlenmiştir.

Delikanlı, apartman dairesini tutmaları durumunda evi nasıl döşeyeceklerine dair genç kadına sorular sorarak onun zevklerini öğrenmeye çalışır. “Yuvayı dışı kuş yapar. Ben buna bütün gönlüm ve kadınlık bilgilerimle hazırım. Sen de biraz cesaret bulabilen. Bugün sana bir şeyler sormaya gelmişim. Seni dinledikten sonra sormaya lüzum kalmadı.” (Altın Pabuçlar 1968: 104) Öznenin temas ettiği her öteki onun bir aynasıdır ve özne varlığını gerçekleştirebilmesi için birer alandır. Dil kullanım sayısı arttıkça aynalar da artacaktır. Delikanlı, Handan'ın isteklerine göre tedbirler almış ve ona hayal ettiği evi hazırlayarak onun kendisini mutlu hissetmesi için bir yuva inşa etmiştir.

Bir diğer öyküde, “Küsmüştü Ona” adlı eserde, Cemile adında bir avukat olan genç bir kız ile Namık adında bir müzisyen arasındaki evlilikten bir kesit anlatılmaktadır. Cemile, evliliğinde her türlü fedakârlığı gösteren taraf olmasına rağmen, Namık'ın onu terk etmesine anlam veremez. İçsel bir hesaplaşma sürecine giren Cemile, Namık'ın davranışlarının arkasındaki sebepleri anlamaya çalışır. “Bu işin ilerisi yoktu, sadece gerisi vardı.” (Altın Pabuçlar, 1968:11) Cemile'nin özgür iradesi, geçmişin gölgesi tarafından sınırlanmaktadır. Geçmişin yükü, onun geleceğe yönelik umutlarını ve beklentilerini olumsuz bir şekilde etkilemiştir. Bilinçdışı, bastırılmasına rağmen, bilinçten bağımsız bir şekilde var olmaya devam eden, bilinçli düşüncelerin temel yapı taşlarından biridir. Lacan'ın bilgi anlayışı çerçevesinde, öznenin merkezsizliği, imleyenlerin kontrol edilemez ve kaygan yapısı, tamamlanamayan eksiklik duygusu, psikolojik düzlemde bütünlüğün asla sağlanamaması, imleyenlerin önceliği ve imlenenlere karşı üstünlüğü gibi özellikler öne çıkar. Cemile, Namık'ın bir gün geri döneceği vaadiyle terk ettiği günden beri, yabancılaşma ve ayrılık ile gelen eksiklik hissinin izlerini takip etmektedir. Ötekinin sembolik dünyadaki yeri ise dil aracılığıyla şekillenmektedir.

“Bilinçdışında var olan özne gündelik hayatta öteki olarak kendini gösterir.” (Fink, 2020: 77) Yıllar sonra Namık, ünlü bir müzisyen olarak geri döner. Cemile, onun davetiyle konserine katılsa da Namık'ın kendisiyle görüşmemesi, onun kalbini yeniden kırmıştır. Öteki'nin dilinde kendini bulan özne, aslında bilinçdışında ve hakkında konuştuğu, kendisi olmayan özneye işaret etmektedir.” (Lacan, 2006: 430) “Sevgilim, ver bana omuzlarındaki senelerden beri taşıdığın yükü...senin için çok ağır.” (Altın Pabuçlar, 1968: 20) Bu cümlede Namık, aslında Cemile'nin duygu ve düşüncelerini ifade etmiştir. Uçuk, üç nokta kullanarak daha söylenecek çok şey olduğunu ima etmektedir.

### Gösterenlerin Işığında Bölünmüş Özne

Lacancı kurama göre öznenin sembolik düzlemdeki görünürlüğü, eksiklik kavramı üzerinden inşa olur. “Eksiklik bulunmadığı takdirde ne dilin ne de öznenin varlık sebebi ve anlamı olabilir.” (Bakır, 2008: 26)

“Bir Balo Dönüşü” öyküsü, küçük çocuğunu ve kocasını terk ederek babasının evine gelen Zehra'nın, baba bir anne ayrı kardeşi ile baloya gitmesini ve sevgiyi, aile birliğini sorguladığı, kocasına ve çocuğuna dönme kararına götüren süreci anlatmaktadır.

“Büyük aynanın önünden geçerken bir an aynaya vuran görünüşüne bakıyordu... buklelerle süslediği başı güzeldi. Birden aynanın önünde durdu dikkatle yüzüne baktı. Bu gece güzel değilim diye mırıldandı duyguları ile değişen güzelleşen çirkinleşen bir yüzü vardı bu gece güzel olmam lazım.” (Bir Işıklı Pencere 1968: 19) Bölünmüş varlığını görmesinde etkili olan ayna, Zehra'ya annesinden ayrı geçen çocukluğu ve içinde yaşadığı an hakkında net ve şeffaf bir görü kazandırmıştır.

Lacan, bu durumu şu şekilde açıklar: “Öznenin bir serap içinde kendi gücünde olgunlaşmayı beklediği bu bedensel bütünlük biçiminin, ona yalnızca Gestalt olarak, yani dışsal bir biçim olarak verilir; bu biçim, belirlenmiş olmaktan çok belirleyici bir özellik göstermektedir (Lacan 2005: 76).

Zehra'nın babasıyla olan ilişkisi, metnin önemli bir parçasıdır. Babasının sesinin ona çocukluğunu hatırlatması, Zehra'nın ailevi bağlarına ve bu bağların getirdiği duygusal yükümlülüklerle dair anılarına dair birer gösteren olarak onu etkisi altına almıştır.

Özne kavramının oluşabilmesi için Lacan'a göre dilin evrenine girmek zorunludur. "Özne, kültüre girmekle dilin düzenine girmekle kültürü ve dili de içselleştirmiş olur" (Tura 2012: 170). Netice itibari ile öznenin söz konusu dil yapısına girmekten başka seçeneği yoktur.

Zehra, babasının söylediği türkü ile çocukluğuna döner. Orada mutsuz aile izlerini, babası ile annesinin kavgalarını, annesinin evi terk edişini hatırlar ev kendisi de evini terk ederek geldiği babasının evinde kocasına ve çocuğuna benzer duyguları yaşattığını düşünür. Bir sebepten dolayı mutlu olmadığı bir evliliğe devam etmeyerek ki bu Baba'nın (Oidipus Karmaşası) ölümünü karşılık gelmektedir kendine yeni bir hayat kurmakla kocasına dönmek arasında bir iç muhasebeye girer.

"Zehra başına kaldırınca karşı aynada yüzünü gördü ve şaşırды, bu yirmi yaşındaki Zehra'nın yüzüydü. Düşünceleri on yıl önceye geçiverdi. Evleniyordu..." (Bir Işıklı Pencere 1968: 22) Aynadaki görüntüsü kalıba dökülmüş, katı ve sabitlenmiş bir on yıl öncesine aittir.

Zehra'nın babasının başka bir kadından olma oğlu Ali, Zehra'nın da kardeş gibi sevdiği bir insandır. Kardeşini öğrendiğinde büsbütün mutlu olmuştur. "İhtiyar adamın dudakları titriyor gözlerinden yaşlar akıyordu. Kollarını iki çocuğuna birden açtı iki başı göğsüne bastırdı Baba uzun seneler benden niçin sakladın annen gibi duyunca senin de kaçmandan korkuyordum." (Bir Işıklı Pencere, 1968, s. 26)

Zehra, babasının ıstırabını, kardeşi Ali'nin ve kendinin çektiği kalp acısını düşünmüş bir de uzaklarda bıraktığı yavrusunu düşünerek onun yerine kendini koymuştur. Kati bir kararla yuvasına geri dönmüştür:

"Baloda eğlendin mi anne? 'Hayır, yavrum.' küçük çocuk bir dakika düşündü, 'Anne sen dün gece gittin değil mi?' Zehra kocasına baktı. O ayakta gözleri yaşla duruyordu, 'Evet yavrum annen dün gece gitti.' ...Dedi." (Bir Işıklı Pencere 1968: 29-30). Özneyi arzuya iten temel güç, "ötekinin" arzusudur ve bu arzu çoğunlukla bir bakış ya da ses gibi, yani Objekt ile ortaya çıkar. Ancak bu bakış ya da ses, dil yoluyla ifade edilmekte ve sembolize edilmekte güçlük çeker (Fink, 2020: 143). Başka birinin ihtiyacını karşılayarak kendini gerçekleştirme mutluluğunu yaşar.

### Sembolik Düzendeki Öznenin Hâlleri

"Lacan, sembolik düzeni, öznelere varlıklarını, onların farkında olamayacakları kadar ince bir şekilde önceden belirleyen ve kusursuz bir şekilde işleyen bir sistem olarak tanımlar." (Todd McGowan, 2014:13) Bu bağlamda, dilin alanına giren özne, aslında var olan bir kültürün içine doğmaktadır. Özne doğmadan önce dil ve kültür zaten mevcuttur ve öznenin sonra da potansiyel varlığını sürdürmeye devam edecektir.

Cahit Uçuk, "Kurtların Saygısı" adlı öyküsüne, "Sevgili büyük anneme," şeklinde bir notla başlar. Öyküde, varlıklı ve güçlü bir çiftlik sahibi kadının, değişen yaşam

biçimleri ve kültürel koşullara bağlı olarak değişen hayatından bir kesit anlatılmaktadır. Çiftlik sahibi Hanımefendi, başkalarına yedirmeyi ve içirmeyi seven cömert bir insandır. Ancak zamanla, bu cömertliğine nankörce karşılık verenler ortaya çıkmış, toprakları elden gitmiş, çiftliği dağılmış ve sürüleri tükenmiştir. Bir zamanlar yaşadığı topraklara geri döndüğünde, sürülerinin büyük kısmından muhakkak bir pay alan kurtların, ona saygı gösterip zarar vermemesi, kâhyasında derin bir etki bırakır. Kâhya, kurtların bu tutumunu saygı olarak algılar ve bu durumdan çok etkilenir.

Lacan'a göre simgesel düzen, dilin özüdür; kullandığımız kelimeler ve kurduğumuz cümleler, içinde bulunduğumuz simgesel yapıyı yansıtan unsurlardır. Genç kadın, çiftliğin geçmişteki canlılığını ve o günden kalan ıssızlığı karşılaştığında, içinde bir hüznün dalgası yükselir. Geçmişteki canlılık ile şimdiki sessizlik arasındaki zıtlık hem genç kadın hem de Subaşı Ahmet Ağa üzerinde kayıp ve eksiklik duygularını pekiştirse de genç kadın vakur bir şekilde duruşunu korur ve dışarıya yansıtmadığı bir gücü sürdürür.

“Kurtların Saygısı” öyküsünde “Babanın Adı”nın karşılığı açık bir şekilde ifade edilememiş olsa da genç kadınla çok sevdiği ve emek verdiği çiftliği ile arasına giren ve bir şekilde engel olmadığı ya da dönüştüremediği her şey olabilir.

Genç kadın ve Subaşı Ahmet Ağa çiftliğin yerini gezerken bir tehlike ile burun buruna gelirler. Yollarının üzerinde pek çok kurt sürüsü vardır. Ahmet Kâhya pusu kurmuş kurtları işaret eder ve yorgun kadından durmasını ister. Oysa kadın orali bile olmaz ve iki eli arkasında yolunda yürü gider: “Kurtlar bir zamanlar sürülerinden karın doyurdıkları eski çiftlik sahibine hiçbir şey yapmamışlar, o hatıralarının içinde rüyada gibi gezmiş, dolaşmıştı.” (Kurtların Saygısı 1970: 9)

Bir diğer örnek metinde, “Kısa Bir Cevap” adlı öyküsünde, nişanlısı tarafından terk edilen genç bir kızın terk edilme sürecinden bir kesit aktarılmaktadır. “Genç kızın yanına gelerek elini omuzuna koydu...’Pencereden kuş yuvalarına bakıyordum gel beraber bakalım...’Kuşlarda bile vefasızlık var.’ Bir dişi serçe yuvasını kurmak için çer çöp taşıyordu o, bu güzel işle uğraşırken çapkın eşi onu bırakarak karşı yuvaya kaçtı ve bir daha dönmedi.’... Genç kızın başı göğsüne düşmüştü.” (K.S., 1970: 20) Sembolik düzlemde özne, dil aracılığıyla şekillenir. Dil, öznenin kültürel yaşamda kendisini inşa etmesine olanak tanır. Amcanın “vefa” kelimesini terk etme ile ilgili kullanımı, metnin bütünlüğü göz önüne alındığında, genç kızın ötekiyle olan etkileşiminde önemli bir tanımlayıcı rol oynar. “Evet, amca aklınıza gelen şey sözünü tamamlayamamış sesi gene hıçkırık olmuştu. ‘Üzülüyor musun?’ Genç kız başını önüne eğdi, gözlerinden yaşlar damlıyordu gülümsemiş yüzünün gizlemek istediği manalarına takılan bir maske gibiydi.” (K.S., 1970: 21) “Maske” kelimesi, sembolik düzende yer alan ve genç kızın, öznel gerçekliğini gizlemek için başvurduğu bir semboldür. Duygularını tam olarak dile getirmekten kaçınır, çünkü bu durum, arzu ettiği nesneye ulaşamamış olmanın ve öznenin kendini tam anlamıyla gerçekleştiremeyişinin bir göstergesidir.

Freud, haz ilkesini aşarak ölüm dürtüsünü keşfederken, Lacan için simgeselin ötesine geçmek, Gerçek'e ulaşmayı ifade eder. Gerçek, simgesel düzlemdeki imkânsızlık noktasını simgeler (Molacı 2019: 107). Gerçek, belirli bir döneme ait bir kavram değildir; her türlü durumu ve alanı etkileyebilir. Simgesel düzenin yapısından kaynaklanan

ayırışma ve dağılıma sürecine rağmen, Gerçek simgeleştirilemez ve dil ile ifade edilemez. Genç kadın için bir “öteki” olan kurtlarla, insanların konuşma dilindeki simgesel yapıya dair belirgin bir gösterge olmasa da aralarındaki ilişkide dile getirilmeyen, adı konmamış bir gerçeklik mevcuttur.

## SONUÇ

Bu çalışmada Cahit Uçuk’un yetişkinlere yönelik kaleme aldığı dört öykü kitabındaki başkarakterler; Lacan’ın “imgesel”, “simgesel” ve “gerçek”; “ayna evresi”, “bölünmüş özne”, “jouissance” ve “dil” gibi kavramları bağlamında, “Alımlama Estetiği” kuramının, “Okur Merkezli Eleştiri” yöntemi ile incelenmiştir.

Cumhuriyet dönemi edebiyatının önemli isimlerinden biri olan Cahit Uçuk, hayatı boyunca roman, hikâye, şiir, tiyatro ve anı gibi çeşitli edebi türlerde eserler vererek Türk Edebiyatı’na değerli katkılarda bulunmuş bir yazardır. Yaşamının son dönemine kadar edebiyat dünyasında aktif olarak yer almış; insanlığın fikir ve his dünyasına derin izler bırakmıştır.

Osmanlı’da doğup büyüyen ve Cumhuriyet Türkiye’sinin çok katmanlı sosyal, siyasi ve kültürel yapısına tanıklık eden Cahit Uçuk’un öykülerinde, coğrafyamızın insanının düşünce ve duygu dünyasını incelemek mümkündür. Karpat’ın da belirttiği gibi, bizim hikâye ile tanışmamız, Batı ile olan ilişkilerimizin kültürel anlamda aleyhimize geliştiği bir döneme denk gelmiştir. Bu durum, hikâyeciliğimizin başlangıcında Batılılaşmayı teşvik edebilecek bir işlevi olma olasılığını artırmaktadır. Geçen yüzyılın ortalarından itibaren, yenilik hareketlerinin kültürel alanlara taşınarak daha fazla aydınının Batılı düşüncelerle tanıştığı dönemde, edebiyatımızda dikkat çeken ilk özellik, toplumun kaderiyle yakından ilgilenmektir. Bu dönemin en önemli yazarları, eserlerinin edebi değerinden çok, edebiyat kisvesi altında sundukları toplumsal ve siyasi görüşlerden etkilenmişlerdir. (Karpat, 1971: 29) Öykü, kendine özgü bir amacı olan ve bu amaca yönelik olarak okurda belirli bir izlenim bırakan bir türdür (Şahin 2007:1303-1315). Cahit Uçuk, öykülerinde genellikle hâkim bakış açısı ve üçüncü tekil kişi anlatıcı kullanmakla birlikte, öykü kişilerinin karakter özelliklerine bağlı olarak olay örgüsünden sapmadıkları görülmektedir. Edebiyatın farklı alanlarında eserler veren Uçuk, genç cumhuriyetin bireylerine, kadınlarına, erkeklerine ve çocuklarına bir hayat felsefesi sunmuş, onlara bilge bir bakış açısı kazandırmak amacıyla dil ve üslup bakımından derinlikli ve yönlendirici bir üslup benimsemiştir.

Cahit Uçuk, kadın karakterlerini oluştururken toplumdaki erkek egemen anlayışı sorgular ve kadınların daha görünür hale gelmesini sağlamayı amaçlar. Bu çerçevede eleştirel bir bakış açısı benimseyerek, toplumsal normlara karşı çıkan, eğitilmiş ve sorgulayan kadın figürlerine yer verir. Erkek egemen Babıâli’de karşılaştığı zorluklarla yıllarca mücadele eden Uçuk, inandığı değerlerden sapmadan kadın karakterlerini, bu toplumda başarılarıyla yer edinen ve kendi kimliklerini kuran güçlü bireyler olarak tasvir eder.

Cahit Uçuk’un eserlerinde erkek karakterler, genellikle kadın karakterlerin gölgesinde kalmış ve olayların ilerleyişine sınırlı bir etkide bulunmuşlardır. Kadın karakterler yaş gruplarına göre değerlendirildiğinde, özellikle genç kadınların öykülerde daha



fazla yer aldığı dikkat çeker. Uçuk, kadınların bağımsız ve kültürlü bireyler olarak var olmalarını savunur. Bu görüşünü, öykülerindeki genç kadın karakterlerin cesaret ve fedakârlıkları üzerinden aktarır. Erkek karakterler ise, genellikle kadının içsel gücünü ortaya koyan birer araç olarak şekillenir. Yazar, özel yaşamında hoşgörü ve nezaketi ön planda tuttuğundan, eserlerinde olumsuz karakterler sayıca oldukça azdır.

Uçuk'un romantik üslubu, mekân tasvirlerine de yansır; mekânlar, karakterlerin içsel dünyalarına ve "özne" bilincine derin bir etki yapar. Bu etki, öykülerinde mekânın bir karakter gibi işlev gördüğü bir unsura dönüşür.

Sonuç olarak, bir kişinin "özne" kavramını diğer öznelere nasıl tanımladığı ve konumlandığı, kurmaca öyküde "özne"nin kendilik bilincinin öteki üzerinden nasıl şekillendiğini ve hatta belirlendiğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, ötekinin de "ben" üzerinde güçlü bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Kurmaca metnin dil yapısı, karakterlerin sürekli birbirlerini inşa ettikleri bir alanda, edebi dilin ve öykü yapısının önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Cahit Uçuk'un zengin dili, öyküdeki karakterlerin toplumsal bağlamda benliklerini bulma çabalarını, eksiklik ve gerçeklik arayışlarını yansıtarak okuru Lacan'ın eksik ve arzulayan öznesine yönlendirmektedir. Uçuk'un eserleri ile Lacan'ın teorisi arasında yapılacak bir okuma, çok sesli öykülerde, öz varlığını keşfetmeye çalışan "özne"nin anlatıcı tarafından işaret edilerek, dil aracılığıyla farklı olasılıkların keşfedildiği bir dünyaya taşımaktadır.

Nitekim "Kişisel ve kamusal hikâyelerin paylaşılmasıyla bilinç yükselir, bilgi oluşturulur, toplum yaratılır ve dönüştürücü güçleri olan bir bakış açısı kurulur." (Randall 1999:13)

Bireyin ruh hâlini yansıtan ve düşüncelerini, duygularını edebi bir dil aracılığıyla aktaran öyküler, "öteki" ile karşılaşan "özne"nin ideal benlik ile gerçek benlik arasındaki çatışmayı yaşadığı uçurumda bir köprü işlevi görmektedir. Bu köprüden bir kez geçen "özne", bir daha eskisi gibi kalmayacaktır. Le Bon'un belirttiği gibi "Kolektif bilinç içinde, bireylerin akıl yürütme yetenekleri ve kişilikleri bulanıklaşır. Farklı özelliklere sahip olanlar, benzer özellikleri taşıyanlar arasında kaybolur ve bu durum, bilinçaltı niteliklerin baskın hale gelmesine yol açar" (Le Bon 2014: 29).

Bütün bu değerlendirmelerden hareketle bir eserin farklı teoriler ve bakış açılarıyla incelendiğinde yeni ve özgün anlamlar kazanabileceği, bu anlamlar üzerinden öykü karakterlerinin toplumsal varlıklarıyla okurun düşünce ve duygusal dünyasında önemli dönüşümler yaratabileceği ortaya konulmuştur. Sonuç olarak, kurmaca estetiğinin, öyküdeki dil ve söylemin titizlikle işlenerek kâğıda dökülmesinin; öznenin bilinç dışına giden karmaşık yolda, "öteki" ile kurduğu ilişkinin mesafesini olumlu ve estetik bir dille şekillendirirken, bireyin kendini keşfetmesine ve gerçekleştirilmesine rehberlik ettiği anlaşılmaktadır. Cahit Uçuk'un yazarlığı ve eserleri üzerine yapılan araştırmalar, genellikle çocuklara yönelik yazdığı öyküler ve romanlar ile eserlerindeki temalar üzerine yoğunlaşmıştır. Bununla beraber öykücülüğünde kullanılan dil ve söylemin büyük bir kısmı, öznenin inşası açısından bütünsel bir şekilde ele alınmak yerine kısmi bir biçimde incelenmiştir. Bu nedenle öznenin inşası tam olarak tespit edilip derinlemesine incelenmemiştir. Öznenin inşa sürecini araştırmanın, önceki çalışmalarını tamamlayacağı ve sonraki araştırmalara ilham vereceği inanılmaktadır.



**Kaynakça**

- Uçuk, C. (1945). *Cin Tayfası*. İstanbul: Uçuk Yayınları.
- Uçuk, C. (1968). *Altın Pabuçlar*. İstanbul: Uçuk Yayınları.
- Uçuk, C. (1969). *Bir Işıklı Pencere*. İstanbul: Uçuk Yayınları.
- Uçuk, C. (1970). *Kurtların Saygısı*. Uçuk Yayınları, İstanbul: Uçuk Yayınları.
- Badiou, A. ve Roudinesco, E. (2013). *Dün Bugün Jacques Lacan*. (A. Terzi, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Çotuksöken, B. (2013). *Felsefe: Özne-Söylem*. İstanbul: Notos Kitap.
- Doğan Â. (1999). Biyografi, *Cahit Uçuk Hayatı-Sanatı-Eserleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- İzmir, M. (2015). *Lacancı Psikanaliz ve Karakter Çözümleme*. İstanbul: İmge Kitabevi.
- İzmir, M. (2013). *Öznenin Diyalektiği*, Hegel, Sartre ve Lacan. İstanbul: İmge Kitapevi Yayınları.
- Kaplan, M. (1992). *Kültür ve Dil*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Lacan, J., M., É. (2006). *Écrits*. (Çev. Bruce Fink) W.W. Norton&Co. Écrits (1st complete edition in English). Trans. Bruce Fink. W.W.Norton.
- Lacan, J., M., É. (2012). *Benim Öğrettiklerim*. (M. Erşen, Çev.). İstanbul: Monokl Yayınları.
- Lacan, J., M., É. (2013). *Fallusun Anlamı*. (S. M. Tura, Çev.). İstanbul: Altıkkırkbeş Yayınları.
- Lacan, J., M., É. (2014). *Babanın Adları*, (M. Erşen, Çev.). İstanbul: Monokl Yayınları.
- Lacan, J., M., É. (2014). *The seminar of Jacques Lacan*. Book X, s. Anxiety (A. R. Price, Çev.). Polity Press. (1962-1963).
- Lacan, J., M., É. (2019). *Yine/ Hâlâ*. (M. Erşen, Çev.), İstanbul: Metis Yayınları.
- Lacan, J., M., É. (2022). *Freud'un Teorisinde ve Psikanalizin Tekniğinde Ben*, (S. Kılıç, Çev.), İstanbul: Metis Yayınları.
- Le Lon, G. (2014). *Kitleler Psikolojisi*, (H. Can, Çev.). İstanbul: Tutku Yayınları,
- Moran, B. (1983). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Merleau-Ponty, M. (2017). *Algının Önceliği ve Felsefi Sonuçları*. (Y. Yıldırım, Çev.). İstanbul: Alfa Kitap.
- Molacı, M. (2019). *Saf Arzunun Eleştirisi, Lacan'ın Antigone'si*. ETHOS Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar: 96-125.
- Nasio, J., D. (2007). *Jacques Lacan'ın Kuramı Üzerine Beş Ders*. (M. Erşen ve Ö. Erşen, Çev.). İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları.

- Randall, W., L. (1997). *Bizi 'Biz' Yapan Hikâyeler*. (Süer, Kaya, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Şahin, S. (2007). *Güzel, Etkili Konuşma ve Yazma Sanatı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Tura, S., M. (2012). *Freud'tan Lacan'a Psikanaliz*. İstanbul: Kanat Kitap.
- Zizek, S. (2010). *Yamuk Bakmak*. (T. Birkan, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

### Extended Abstract

Art and literature have profoundly influenced the social and cultural structures of societies, shaping both individual and collective identities. This transformative power is particularly evident in historical periods such as the late Ottoman era and the establishment of the Turkish Republic, where literary discourse played a critical role in redefining the concept of the “subject.”

The late Ottoman period marked significant societal changes as intellectuals and writers sought to address modernization’s challenges. With the establishment of the Republic, these themes evolved as individuals grappled with adapting to a new social order. Literature became a vital medium for navigating these changes, offering insights into the complexities of human experience during this transformative era.

Cahit Uçuk, born in 1909, is a prominent figure whose works reflect this transition. Living through the collapse of the Ottoman Empire and the founding of the Republic, Uçuk’s rich emotional and intellectual world was shaped by these events (Doğan, 1999: 17). His writing addresses themes such as women’s rights, child education, family unity, love, the role of social environment, and nature. Uçuk’s stories not only explore personal and societal identities but also mirror the evolving cultural fabric of his time.

Namık Kemal, another influential figure, highlighted the growing importance of public opinion (*efkâr-ı umumiyye*) during the late Ottoman period, asserting that writers wielded greater influence than military leaders in shaping society (Kaplan, 1992: 11). Literature, as a nation’s material and spiritual legacy, plays a crucial role in preserving cultural memory while shaping the future. Moran (1983: 247) emphasizes that literature, governed by specific rules, serves as a structured medium of communication, securing the memory of the past and paving the way for future transformations.

Language and literature, as tools for constructing identity, gain further significance within Lacan’s theoretical framework. According to Lacan, the “subject” is formed through its interaction with the “other” within language. He states, “The unconscious is structured like a language and shows itself in the language spoken by the mother” (Nasio, 2007: 70), highlighting the pivotal role of the mother’s language in shaping the subject’s development.

Lacan also posits that a signifier represents a subject through another signifier (Lacan, 2013: 219). From his perspective, language becomes a medium for pursuing an unattainable desire-object (Tura, 2012: 182). This pursuit leads to a pleasure derived from the alienation experienced by the subject as it constructs its identity. Lacan captures this process in *Écrits*: “I am born from the alienation that develops by holding on to an image” (Lacan, 2005: 106). This theoretical perspective enriches our understanding of how literature depicts the fluid processes of self-construction.

In fiction, characters’ interactions provide insights into how subjects are shaped through the influence of the “other.” Cahit Uçuk’s storytelling is particularly significant in this regard. His nuanced use of language and multi-voiced narratives reflect Lacan’s concept of the incomplete, desiring subject. By portraying characters grappling with identity in evolving social contexts, Uçuk’s works guide readers to confront the fluidity of selfhood.

This process aligns with Randall's assertion that "The sharing of personal and public stories raises consciousness, creates knowledge, builds society, and establishes a perspective with transformative powers" (Randall, 1999: 13). Uçuk's stories act as bridges between the "subject" and the "other," exploring conflicts between the ideal and real self. Through these narratives, both characters and readers undergo transformation, gaining a deeper understanding of identity.

The transformation of the "subject" through interaction with the "other" aligns with Le Bon's observation that "In collective consciousness, the reasoning abilities and personalities of individuals become blurred," leading to the dominance of subconscious traits (Le Bon, 2014: 29). Fictional narratives amplify this process, as the interplay between characters mirrors real-world dynamics, making literature a powerful lens for examining societal changes.

When examined from different theoretical perspectives, literary works acquire new dimensions, enriching readers' intellectual and emotional worlds. Uçuk's works exemplify how aesthetic storytelling and the careful use of literary language shape the relationship between the "subject" and the "other," guiding individuals on journeys of self-discovery. Her ability to craft multi-dimensional characters and explore their inner worlds makes her a pivotal figure in understanding the role of literature in identity construction.

Based on all these evaluations, it is understood that when a work is examined from different theoretical perspectives and viewpoints, it can acquire new and original meanings, and these meanings can create significant transformations in the intellectual and emotional world of the reader through the social existence of the story's characters. Despite the significance of Cahit Uçuk's contributions, research on his works has largely focused on his children's stories, often neglecting a comprehensive analysis of the construction of the subject in his narratives. A deeper investigation into this process would complement existing studies and provide new insights into the transformative power of literature. Uçuk's legacy offers valuable perspectives on the intersections of literature, identity, and societal change.

#### **Etik Kurul İzni**

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

#### **Çatışma Beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

#### **Destek ve Teşekkür**

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

#### **Ethics Committee Permission**

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

#### **Deconfliction Statement**

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

#### **Support and Thanks**

Support was not received from any institution or organization in the study.



## Kitap Tanıtımı: Ömer Hayyam Hayatı, Düşüncesi, Eserleri ve Rubailer

### Book Introduction: “Ömer Hayyam Hayatı, Düşüncesi, Eserleri ve Rubailer”

(Kitap Künyesi: Prof. Dr. Ali GÜZELYÜZ, Demavend Yayınları, 1. Baskı, İstanbul Haziran  
2020, 136 Sayfa. ISBN:978-625-7087-00-1)

Dr. Neslihan DOKUMACI\*

İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Fars Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Ali Güzelyüz'ün kaleme aldığı “Ömer Hayyam: Hayatı, Düşüncesi, Eserleri ve Rubailer” adlı eser, 2020 yılında Demavend Yayınları tarafından yayımlanmıştır. Bu önemli çalışma, Ömer Hayyam'ı yalnızca bir şair olarak değil, aynı zamanda bir bilim insanı ve filozof kimliğiyle ele almakta ve onun eserlerini farklı yönleriyle incelemektedir.

Kitap, şu başlıklardan oluşmaktadır: “Önsöz”, “Ömer Hayyam'ın Hayatı”, “Düşüncesi”, “Rubailer ve Çevirileri”, “Ömer Hayyam'ın Eserleri”, “Rubailer”, “Farsça Rubailer Fihristi”, “Türkçe Rubailer Fihristi” ve “Bibliyografya”. Güzelyüz, açık ve anlaşılır bir anlatımla, tarihsel belgelerle desteklenen bilimsel yaklaşımını harmanlayarak okuyuculara hem akademik hem de edebî bir deneyim sunmaktadır. Bu sayede, Ömer Hayyam'ın çok yönlü kimliğini ve katkılarını derinlemesine anlamak mümkün hale gelmektedir.

Ömer Hayyam, bilim ve edebiyat alanlarında derin izler bırakmış, tarihin önemli düşünürlerinden biridir. Felsefe, matematik, astronomi ve edebiyat gibi çeşitli alanlarda eserler veren Hayyam, sadece kendi döneminde değil, sonraki yüzyıllarda da büyük bir ilgi görmüştür. Onun çok yönlü kişiliğini ve eserlerinin derinliğini daha iyi anlayabilmek için Prof. Dr. Ali Güzelyüz'ün yazdığı “Ömer Hayyam: Hayatı, Düşüncesi, Eserleri ve Rubailer” adlı eser önemli bir kaynaktır. Güzelyüz, titiz bir araştırmayla Hayyam'ın hayatını, bilimsel katkılarını ve edebî mirasını detaylı bir biçimde ele almıştır.

\* dokumacineslihan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4233-5664

Kitap; “Önsöz, Ömer Hayyam’ın Hayatı, Düşüncesi, Rubailer ve Çevirileri, Ömer Hayyam’ın Eserleri, Rubailer, Farsça Rubailer Fihristi, Türkçe Rubailer Fihristi ve Bibliyografya” adlı başlıklardan oluşmaktadır. Bu yapıyla Hayyam’ın yaşamını, düşüncelerini ve eserlerini tarihsel bir perspektiften ele alır. Önsöz bölümünde (s. 5), Hayyam’ın rubailerinin farklı dillerdeki tercümelerinin tarihçesi aktarılmakta ve metinlerin orijinal diline sadık kalma çabası vurgulanmaktadır. Kitapta, Hayyam’ın Farsça orijinal rubailerine yer verilirken, aynı zamanda Türkçe çevirileri de sunulmuş, Hayyam’ın hayata bakışı, bilimsel çalışmaları ve rubailerıyla insanlığa sunduğu derin düşünceler detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Ayrıca, Hayyam’ın eserlerinin dünya üzerindeki etkileri de kitabın önemli bir odak noktasıdır.

Ömer Hayyam’ın hayatının anlatıldığı bu bölümde (s. 7-10), Hayyam’ın 1048 yılında İran’ın Nişabur kentinde doğduğu belirtilmektedir. Babasının mesleğinden dolayı “çadircı” anlamına gelen “Hayyam” lakabını almıştır. Erken yaşlarda felsefe, matematik ve astronomiye ilgi duyan Hayyam, dönemin önde gelen alimlerinden eğitim almıştır. Sultan Melikşah’ın desteğiyle İsfahan’da bir rasathane kurmuş ve burada yaptığı çalışmalarla Celâlî Takvimi’ni geliştirmiştir. Bu takvim, o dönemin koşullarında inanılmaz bir doğrulukla hazırlanmış ve günümüzde bile takdir edilmektedir. Hayyam’ın yaşamı boyunca birçok şehirde bulunmuş, bilimsel tartışmalara katılmış ve eserlerini zenginleştirmiştir. Ancak onu asıl ölümsüzleştiren, bilime yaptığı katkıların yanı sıra rubailerıyla insan ruhuna dokunabilmesidir. Hayyam, bir yandan evrenin sırlarını sorgularken, bir yandan da insana ve hayata dair derin düşünceler üretmiştir.

Güzelyüz, Hayyam’ın rubailerinde genellikle yaratılış, kader ve insan varoluşu gibi derin felsefi konulara değindiğini belirterek, Hayyam’ın körü körüne inanca karşı çıkan, her şeyi akıl ve mantık çerçevesinde sorgulayan bir düşünür olduğunu ifade eder. Hayyam, yaşamın ve ölümün sırlarını pozitif bir yaklaşımla çözmeye çalışmış ve gözlem ile deneyimlere dayanan bir hayat felsefesi geliştirmiştir. Rubailerinde bazen hayata bir azap olarak nitelerken, bazen de yaşamdan keyif alınması gerektiğini vurgulamış; bu çelişkili gibi görünen yaklaşımı, onun insani gerçekliğin bir yansıması olarak değerlendirilir. Hayyam’ın kadercilik anlayışı, insanın özgür iradeye sahip olmadığına işaret etse de bu durum onun yaşamı anlamlandırma çabasına engel olmamıştır. Ölümden sonraki yaşam ve reenkarnasyon gibi konulara şüpheyle yaklaşan Hayyam, bu tür inançları genellikle kuruntu olarak görmüş ve esas olanın, bu dünyada akıl ve bilgelik ile yaşam olduğunu savunmuştur (s. 11-12).

Rubailerin ve çevirilerin anlatıldığı bu bölümde (s. 13-14), rubai türünün kökeni ve gelişimi ele alınmaktadır. Şems Kays-i Râzî’ye göre, rubai İran’a özgüdür ve ilk kez 10. yüzyılda, Fars şiirinin babası kabul edilen Rudekî tarafından kullanılmıştır. Selçuklular döneminde bilim ve felsefe ile tanınan Ömer Hayyam da rubaiyi tercih etmiş ve Fars edebiyatının en güzel rubailerini söylemiştir. 12. yüzyıldan itibaren Anadolu’da Farsça rubailer söylenmeye başlanmış, Osmanlı döneminde ise bu gelenek yaygınlaşmıştır. İlk olarak Farsça şiir söyleyen şair, Kemalüddin Hubeyş b. İbrahim Tiflisi’dir. İzzeddin Keykavus ve saray şairlerinden Nizameddin Ahmed Erzincani de bu dönemde rubai söyleyen önemli isimler arasında yer alır. İlhanlılar’ın Anadolu’ya hakimiyet kurmasıyla birlikte, Mevlâna da Farsça rubai söylemiş ve onun rubailerinde özellikle irfani bir yaklaşım öne çıkmış, bazı rubailerinde ise Ömer Hayyam’ın etkisi görülmüştür. Ömer Hayyam’ın rubailerinde varlık, dünya, insan, aşk, şarap ve ölüm gibi



temalar işlenmiştir. Hayyam'a atfedilen yüzlerce rubai olsa da bilim adamlarının araştırmalarına göre, ona ait olduğu kesinleşen rubailer 80 ile 180 arasında değişmektedir.

Yazar (s. 14), Ömer Hayyam'ın rubailerinin tarihsel sürecini ve önemini vurgulayarak, günümüze kadar ulaşan en eski elyazmasının 1460 yılına ait olduğunu ve 158 rubai içeren bu nüshanın İngiltere'nin Oxford kentindeki Bodleian Kütüphanesi'nde bulunduğunu belirtir. Ayrıca, 1950 yılında Londra'da satılan ve Hicri 604 yılına tarihlenen bir başka elyazmasının, Gıyaseddin Muhammed b. Yusuf b. Ali tarafından Hayyam'ın ölümünden sadece 75 yıl sonra kaleme alındığını ve 252 rubai içerdiğini ifade eder. Hayyam'ın rubailerine duyulan ilginin zamanla arttığını ve eserlerinin dünyanın pek çok diline çevrildiğini aktaran yazar, özellikle Edward Fitzgerald'ın, 42 yaşında Farsça öğrenerek Hayyam'ın rubailerini akıcı bir dille İngilizceye çevirdiğini; bu çevirinin hem Hayyam'ı dünyaya tanıttığını hem de Fitzgerald'a büyük bir ün kazandırdığını vurgular.

Yazar, Fitzgerald'ın Ömer Hayyam'ın rubailerini İngilizceye çevirisinin dünya çapında büyük bir etki yarattığından bahsederek, Fitzgerald'ın bu çevirisinde Hayyam'ın şiirlerinde duyduğu "saf bir altın madeni sesi"ni yansıttığını ve bu nedenle büyük takdir topladığını belirtir. Fitzgerald, Bodleian Kütüphanesi'ndeki yazmaları temel alarak, 1859 yılında ilk kez 75 rubaiyi yayımlamış ve 1868'de 110 rubaiyi içeren ikinci bir baskı hazırlamıştır. Ancak kitabın başlangıçta pek ilgi görmediği, ucuz kitap tezgâhlarında satılmaya başlandığı ifade edilir. Zamanla gazeteci ve eleştirmenlerin bu eseri fark ederek, Hayyam'ın felsefesi ile Fitzgerald'ın çeviri başarısını öne çıkardığı ve bu sayede Hayyam'ın 1868 yılında Batı'da şöhret kazandığı belirtilir. Fitzgerald'ın çevirisi, kısa sürede büyük bir yankı uyandırmış ve Hayyam'ın Batı dünyasında tanınmasında önemli bir rol oynamıştır (s. 14).

Fitzgerald'ın çevirisinin etkisinin yalnızca İngiltere ile sınırlı kalmadığı, Ömer Hayyam'ın rubailerinin dünya çapında yayımlandığı ve 1929'da New York'taki bir müzayedede Fitzgerald'ın ilk çevirisinin 8.000 dolara satıldığı belirtilir. Yazar, Hayyam'ın rubailerinin İncil, Shakespeare ve Cervantes gibi yazarların eserlerinden sonra en çok basılıp satılan kitaplar arasında yer aldığını vurgular. Fitzgerald'ın çevirisinin geniş bir okuyucu kitlesine ulaşması, İngiltere'de "Omar Khayyam Club" adlı bir kulübün kurulmasına öncülük etmiş ve hatta Hayyam'ın mezarına kırmızı güller dikilmesi gibi sembolik etkinliklere yol açmıştır (s. 15).

Fitzgerald'ın çevirisinde metne sadık kalmaya özen gösterdiği ancak bazen yalnızca anlamını aktarmakla yetindiği ifade edilir. Fitzgerald'dan sonra Edward Heron Allen ve Arthur John Arberry gibi çevirmenlerin de Hayyam'ın rubailerini İngilizceye çevirdiği belirtilir. Ayrıca Hayyam'ın rubailerinin Fransızcaya da çevrildiği ve ilk önemli Fransızca çevirinin 1867 yılında yayımlandığı kaydedilir. Fitzgerald'ın çevirisi, tüm dünyada Ömer Hayyam'a duyulan ilgiyi artırmış ve rubailerini birçok dile çevrilerek geniş bir okuyucu kitlesine ulaşmıştır (s. 16).

Bu kitapta, Ömer Hayyam'ın rubailerinin farklı dillere yapılan çevirileri ve bu çevirilerin dünya genelindeki etkisi ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Danimarkalı araştırmacı Arthur Emanuel Christensen, 1903 yılında Hayyam'ın rubailerini Danca'ya çevirmiş ve aynı zamanda Hayyam'ın felsefesi üzerine önemli incelemeler yapmıştır. Christensen'in 1905 yılında Fransızca yayımlanan incelemesinin ardından, 1927

yılında İngilizce olarak yayımlanan “Critical Studies in the Rubaiyat of Umar-i Khayyam” adlı çalışması, Hayyam’a dair önemli bir eleştirel eser olarak dikkat çeker (s. 17).

Hayyam’ın rubailerinin Almancaya çevirisi, 1925 yılında R. Friedrich tarafından Berlin’de yayımlanmıştır. Rusçaya çeviriler ise 1892 yılında V. L. Veliçko ile başlamış ve 1897’de Valentin Zhukovski tarafından devam ettirilmiştir. Rusya’da Hayyam’ın hayatı ve eserleri üzerine pek çok araştırma yapılmış, bu çalışmalara önde gelen Rus doğu bilimcileri katkıda bulunmuştur. Ayrıca, Hayyam’ın rubailerini Rusçaya defalarca çevrilmiştir (s. 17).

Arapça çeviriler ise başta Lübnan ve Mısır olmak üzere Arap dünyasında yapılmış ve Hayyam üzerine çeşitli araştırmalar yayımlanmıştır. Bunun yanı sıra Çin, Japonya, Hindistan, Pakistan, Özbekistan ve Azerbaycan gibi Asya ülkelerinde de Hayyam’ın rubailerini üzerine çalışmalar yapılmış ve bu eserler çevrilmiştir. Bu çeviriler, Hayyam’ın eserlerinin evrenselliğini ve dünya çapındaki etkisini gösteren önemli örneklerdir (s. 17-18).

Kitapta, Hayyam’ın Türkçeye yapılan çevirilerinin tarihçesi ve nazire geleneği de ele alınmıştır. Türk şairleri, Hayyam’ın rubailerine yalnızca çeviri yapmakla kalmamış, aynı zamanda onun rubailerine nazireler yazmıştır. 16. yüzyıldan itibaren Gelibolulu Mustafa Ali, “Rebiu’l-Manzum” adlı eserinde Hayyam’ın rubailerine 54 nazire yazmış ve bu eserlerde tevhid, aşk ve şarap gibi temaları işlemiştir. 1880’lerde Muallim Feyzi Efendi, Hayyam hakkında bir risale kaleme almış ve bu çalışmasına yaklaşık 30-40 rubai eklemiştir. Feyzi Efendi’den sonra Dr. Abdullah Cevdet Bey, Fransızca çevirilerden yola çıkarak Hayyam’ın rubailerini Türkçeye kazandırmıştır. Ancak Türkçedeki bazı çevirilerin Farsça asıllarına dayanmadığı ve bu nedenle Hayyam’ın gerçek rubailerini ve felsefesini tam olarak yansıtamadığı belirtilmiştir (s. 18).

Kitapta, Ömer Hayyam’ın bilim dünyasına özellikle matematik ve astronomi alanında yaptığı katkılara da yer verilmiştir. “Cebir ve Mukabele” adlı eserinde, Hayyam üçüncü derece denklemleri sistematik bir şekilde sınıflandırarak modern matematiğin temellerinden birini atmıştır. Ayrıca, Newton ve Pascal’a atfedilen binom teoreminin, Hayyam tarafından çok daha önce keşfedildiği bu eserle kanıtlandığı belirtilmektedir (s. 20).

Kitapta, Hayyam’ın matematik, fizik, geometri ve diğer pozitif bilim alanlarında kaleme aldığı önemli eserler detaylı bir şekilde ele alınmıştır:

#### **A. Matematik ve Fen Bilimleri ile İlgili Eserleri (s. 21-28):**

1. Risâletun fi’l-berâhîni ‘alâ mesâilî’l-cebri ve’l-mukabeleti (Cebir ve Mukabele Problemlerinin Çözümleri Hakkında Kitap),
2. Risâletun fi kısımeti rub’î-d-dâireti (Dairenin dört- te birinin bölünmesi ile ilgili kitap),
3. Celâli Takvimi,
4. Risâletun fi şerhi mâ eşkele min musâderâti kitâbi Oklidis (Öklidis’in eserindeki güç problemlerin açıklamaları hakkında kitap),

5. Risâletun fi'l-ihhtiyâli li ma'rifeti mikdâreyi'z-zehebi ve'l-fiddati fi cismın murrekkebin minhumâ (Altın ve gümüşten oluşan bir cismın, oluştuğu bu maddelerin miktarını belirleme ilkeleri hakkında kitap),
6. El-Kavlu 'alâ ecnâsi'l-lezi bi'l-erba'a ("Tetra- chord" (Dörtlü Dizi) Hakkında Söz).

#### **B. Metafizik ve Felsefe ile ilgili Eserleri (s. 28-32):**

1. Tercume-i Hutbetu'l-Gerra-yi İbn Sina (İbn Sina'nın Hutbetu'l-Garra Adlı Eserinin Çevirisi),
2. Risâletun fi'l-kevn ve't-teklifi (Yaratılış ve insanın kulluk görevleri hakkında kitap),
3. Zaruretu't-Tezâddi fi'l-'âlemi ve'l-cebri ve'l-be. kâ'i (Dünya, zorunlu kadercilik ve ebedîlikteki zıtlıkların mecburî oluşu),
4. Risâletun fi'l-vucûd (Varlık hakkında kitap),
5. Risâletu'z-ziyâi'l-'akli fi'l-'ilmi'l-kulli (Külli ilimlerde aklın nurları),
6. Risâle der 'ilm-i külliyyât-i vücûd (Varlıkla ilgili bilgiler hakkında),
7. Risâletu cevâbin li-selâsi mesâili (Üç mesele için cevaplar kitabı),
8. Risâle der keşf-i hakikat-i Novruz (Nevruz gerçeğinin ortaya çıkarılması hakkında kitap).

Kitapta, Ömer Hayyam'ın geometrik ve fiziksel çalışmalarına geniş bir yer ayrılmıştır. Hayyam'ın, Öklid geometrisine getirdiği eleştiriler ve geliştirdiği yeni yaklaşımlar, modern matematik ve fiziğin temel taşlarından biri olmuştur. Özellikle "Risâletun fi Şerhi Ma Eşkele min Musaderat Kitabi Oklidis" adlı eseri, bu alandaki en önemli çalışmalar arasında yer almaktadır. Ayrıca, değerli madenlerin saflığını ölçme üzerine yaptığı deneysel çalışmaları da bilim tarihinde dikkat çeken bir yere sahiptir (s. 23).

Hayyam'ın en büyük başarılarından biri olarak gösterilen "Celâli Takvimi", kitabın önemli başlıklarından biridir. Takvimin hazırlanmasında astronomik gözlemlerden ve matematiksel hesaplamalardan yararlanan Hayyam, yıl uzunluğunu olağanüstü bir doğrulukla hesaplamıştır. Bu çalışmanın, Batı'da Gregoryen Takvimi'nin hazırlanmasında dolaylı bir etki bıraktığı düşünülmektedir (s. 24).

Kitabın (s. 35-118) bölümleri arasında toplamda 251 adet rubainin, Farsçadan Türkçeye çevirilerine yer verildiği görülmektedir. Rubailer, Farsça orijinalleriyle birlikte sunularak okura hem dilsel hem de kültürel bir derinlik kazandırmaktadır. Aşk, ölüm, yaşam, evren ve kader gibi evrensel temaları ele alan bu şiirler, okuyucuyu hayata dair derin bir sorgulamaya davet etmektedir. Hayyam'ın rubaileri, yalnızca bir şairin duygusal ifadeleri değil, aynı zamanda bir filozofun insanlık ve evren üzerine düşüncelerinin bir yansımasıdır.

Yazar, rubailerde sıkça kullanılan şarap metaforunun dünyevi hazların ötesinde, tasavvufi bir arayışı simgelediğini vurgular. Hayyam, bu imgeler aracılığıyla okuyucularına kendi varoluşlarının anlamını sorgulatır. Rubaileri, onun düşünsel dünyasının en çarpıcı yansımalarından biridir ve bu şiirler sayesinde Hayyam'ın hem estetik hem de felsefi boyutları derinlemesine keşfedilebilir.

Kitabın son bölümlerinde, “Farsça Rubailer Fihristi” ve “Türkçe Rubailer Fihristi” yer almaktadır. “Farsça Rubailer Fihristi” (s. 119-127), rubai numaralarıyla birlikte rubailerin ilk dizelerine yer verirken, “Türkçe Rubailer Fihristi” (s. 134) ise önce rubainin ilk dizesini, ardından rubai numarasını içerecek şekilde düzenlenmiştir. Eser, “Bibliyografya” (s. 135-136) bölümüyle son bulmaktadır.

Bu eseriyle Ömer Hayyam'ın düşünce dünyasına bir köprü kuran Prof. Dr. Ali Güzelyüz, tarihsel kaynakları titizlikle inceleyerek Hayyam'ın bilimsel ve edebî katkılarını geniş bir perspektifte ele almıştır. Yazarın samimi ancak akademik bir üslupla kaleme aldığı bu eser hem alanında uzmanlara hem de genel okuyucu kitlesine hitap etmektedir. Bu yaklaşım, okuyucunun Hayyam'ın çok yönlü kişiliğini ve eserlerini daha derinlemesine anlamasına olanak tanır.

“Ömer Hayyam: Hayatı, Düşüncesi, Eserleri ve Rubaileri”, Ömer Hayyam'ı yakından tanımak isteyen herkes için bir başucu kaynağıdır. Hayyam'ın evrensel mesajları, yalnızca kendi dönemine değil, günümüz insanına da ışık tutmaya devam etmektedir. Güzelyüz'ün bu eseri, rubailerin edebî ve felsefi derinliğini keşfetmek isteyen okurlar için bir rehber niteliğindedir.

## Kaynakça

GÜZELYÜZ, Ali. (2020). *Ömer Hayyam: Hayatı, Düşüncesi, Eserleri ve Rubaileri*, İstanbul: Demavend Yayınları.

### Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

### Çatışma Beyanı

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

### Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

### Ethics Committee Permission

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

### Deconfliction Statement

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

### Support and Thanks

Support was not received from any institution or organization in the study.