

# IJOSES

International  
Journal of Social and Educational  
Sciences

Sayı : 25 - Issue : 25



Haziran-June 2026

[www.ijoses.com](http://www.ijoses.com)



## Baş Editör & Editor-in-Chief

Prof. Dr. Ali TAŞ  
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye

## Alan Editörleri & Section Editors

Prof. Dr. Fatih DEMİREL	Bursa Uludağ Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İsmail ÇELİK	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Handan DEVECİ	Anadolu Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ramazan AKKIR	Namık Kemal Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Osman KARLANGIÇ	Batman Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Haktan KAPLAN	Selçuk Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ziya İNCE	Namık Kemal Üniversitesi	Türkiye
Dr. Murat AKA	Fırat Üniversitesi	Türkiye

## Yayın Kurulu & Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet BAŞAL	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ali ERYILMAZ	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Enver SARI	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Erol KOÇOĞLU	İnönü Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Neeta KHANDPEKAR	University of Mumbai	Hindistan
Prof. Dr. Hatem TÜRK	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İbrahim ERDOĞAN	Muş Alparslan Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İsmail KIVRIM	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. M. Ali KARAMAN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mehmet MELEMEN	Marmara Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Remzi KILIÇ	Erciyes Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Şaban ORTAK	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Talat AYTAN	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ayman HARB	University of Jordan	Jordan
Doç. Dr. Canan Olpak KOÇ	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Fatma GÜLTEKİN	Aksaray Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Gönül Türkan DEMİR	Amasya Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Mesut DÜZCE	Van Yüzüncüyıl Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Taleh XELİLOV	Nahcivan State University	Azerbaycan
Doç. Dr. Aydın GÜVEN	Atatürk Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ramazan KAYA	Atatürk Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Sacit UĞUZ	Mustafa Kemal Üniversitesi	Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Berrin SARITUNÇ	Sakarya Uygulamalı Bilimler Ün.	Türkiye



## Yazar Rehberi

International Journal of Social and Educational Sciences (IJOSES)'e yayınlanmak üzere gönderilen çalışmalar ilk önce editör veya bölüm editörleri tarafından derginin yayın ilkelelerine uyup uymadığı incelenir. Eğer çalışma derginin yayın ilkelerine uyuyorsa, en az iki hakeme değerlendirilmek üzere gönderilir. Hakemlerden birinin olumsuz görüş bildirmesi halinde üçüncü bir hakeme gönderilir. Eğer üçüncü hakem kararı olumsuz ise, yazı yazarına iade edilir.

### Değerlendirme Süreci

Dergimize makale başvurusunda bulunmayı düşünüyorsanız, derginin yayın politikasını ve yazar rehberini incelemenizi öneririz. Yazarlar dergiye gönderi yapmadan önce kaydolmalıdır. Kaydolduktan sonra, giriş bağlantısı aracılığıyla 3 basamaklı gönderi işlemine başlayabilirsiniz. Sisteme yüklenecek yazılarda hiçbir şekilde isim ve diğer bilgiler yer almamalıdır. Bu bilgiler yayın öncesinde yayın ekibi tarafından ilave edilmektedir.

Yazılarda belirtilen düşünce ve görüşlerden yazar(lar)ı sorumludur. Yayınlanmak üzere gönderilen ve yayın kurulunca kabul edilen makalelerin tüm yayın hakları IJOSES / USEBD Dergisi'ne aittir. Ulusal ve uluslararası sempozyumlarda sunulan bildiriler, belirtilmek şartıyla, yayın için gönderilebilir. Sempozyumlarda sunulan bildirilerin basılmamış olması gerekmektedir.

**Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi'ne** gönderilen her makale, editörler tarafından [iThenticate](#), [Turnitin](#) ve [İntihal](#) benzerlik kontrolü gibi programlar ile kontrol edilir. %25'in üzerinde benzerliğe rastlanan makaleler yazarına değerlendirme sürecine alınmadan iade edilir. Makalelerde ve diğer çalışmalarda %25'in üzerinde benzerliğe rastlanmazsa, çalışmalar alanında uzman iki hakeme gönderilir. İki hakemin olumlu rapor vermesi durumunda makale yayımlanır. Hakemlerden birinin olumsuz rapor vermesi durumunda, raporun içeriğine göre editör tarafından gerek görülürse makale üçüncü bir hakeme gönderilir. Üçüncü hakemin raporu olumluysa makale yayımlanır, değilse yayımlanmaz. Hakeme tanınan süre içinde makale değerlendirilmezse, makale yeni bir hakeme gönderilir.

### Makaleler yalnızca açık dergi sistemi üzerinden gönderilir.

Yazar adından yapılan yayın/atıf taramalarında isim benzerlikleri, soyadı değişikliği, Türkçe harf içeren isimler, farklı yazımlar, kurum değişiklikleri gibi durumlar sorunlara yol açabilmektedir. Bu nedenle araştırmacıların tanımlayıcı kimlik/numara (ID) edinmeleri önemlidir. Bunun için tüm yazarlarımızın [ORCID](#) kaydını gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Standardizasyonun sağlanabilmesi ve YÖK ile birlikte yürütülecek ortak çalışmalarda [ORCID](#) kullanılacağı için, yazarlarımızın [ORCID](#) bilgilerini talep etmeleri ve dergide/makalelerde bu bilgiye yer vermeleri tavsiye edilmektedir.

ORCID, Open Researcher ve Contributor ID'nin kısaltmasıdır. ORCID, Uluslararası Standart Ad Tanımlayıcı (ISNI) olarak da bilinen ISO Standardı (ISO 27729) ile uyumlu 16 haneli bir numaralı bir URI'dir. <http://orcid.org> adresinden bireysel ORCID için ücretsiz kayıt oluşturabilirsiniz.



Yazarların, makalelerini dergi makale şablonuna bağlı kalarak yazdıktan ya da düzenledikten sonra sisteme yüklemeleri gerekmektedir.

Metin içi referanslarda ve kaynakçanın yazımında APA 6 stili kullanılmalıdır. APA 6 stili hakkında bilgi edinmek için lütfen şu bağlantıyı kullanınız. <http://www.apastyle.org/learn/index.aspx>

Dergiye yollanan çalışmaların mümkünse 10.000, kitap ve diğer tanıtımların ise 1.500 kelimeyi geçmemelidir. Makaleler için ise 5.000 kelimenin altında olmamasına da dikkat edilmelidir. Ayrıca makalelere 150–200 kelime arasında Türkçe ve İngilizce öz eklenmelidir. 200 kelimeyi geçmemelidir.

Yazarlar tarafından sisteme yüklenen makaleler yayın kurulu tarafından incelenerek makalenin değerlendirmeye alınıp alınmamasına karar verilir.

### The Assessment Process

The manuscripts submitted for publication in the International Journal of Social and Educational Sciences are first reviewed by editors or section editors to determine if they meet the journal's publication standards. If a manuscript meets these standards, it is sent to at least two reviewers for a double-blind review. If one reviewer issues a negative review, the manuscript is sent to a third reviewer. If the third review also rejects it, the manuscript is returned to the author. If not, the final decision is made by the journal's advisory and publication council based on the third review. For the double-masked review process, authors do not need to include any identifying information in their manuscripts before submission. The editors will add author details during the correction stage.

Turnitin and iThenticate subtract similarity reports of all texts before sending them to referees. If the similarity exceeds 25%, the text is returned to the author. Similarity reports for studies submitted for publication are provided to referees for their reference.

Each article's review takes about three months. However, even if the review is completed within this timeframe, the publication process can vary depending on the article's status. Articles are ordered by arrival date, taking into account both their subject and publication schedule.

### Peer Review Policy

All research articles in this journal have undergone thorough peer review, starting with initial editor screening and followed by anonymous refereeing by at least two reviewers.

### İndeksler / Indexes

[İdealOnline](#), [INDEX COPERNİCUS \[ICII\]](#), [Eurasian Scientific Journal Index \[ESJI\]](#), [ISAM](#)  
[\[Makaleler Veri Tabanı\]](#), [SOBIAD](#), [Scilit](#)

**tarafından dizinlenmekte,  
TÜBİTAK/ULAKBİM (TR) SBVT tarafından izlenmektedir.**



## İÇİNDEKİLER & CONTENTS

### Araştırma Makaleleri & Research Articles

Dijital Platformlarda Derinlik Kaybı ve Aile Dinamikleri: TikTok'a Yönelik Çoklu Durum Çalışması ..... 1-26  
*The Loss of Depth on Digital Platforms and Family Dynamics: Multiple Case Study of TikTok*

**Simge Yılmaz**

2005, 2018 ve 2024 İlkokul Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Program Değerlendirmenin Temel Öğeleri Doğrultusunda Karşılaştırılması ..... 27-48  
*Comparison of the 2005, 2018, and 2024 Elementary School Science Curriculum Programs in Line with the Basic Elements of Program Evaluation*

**İbrahim Bozan**

Mekke'de Tanzimat Sonrası Bir Ceza Soruşturması: Divriği Abdullah Ağa Olayı ... 49-77  
*A Criminal Investigation in Mecca after the Tanzimat: The Case of Abdullah Agha from Divriği*

**Ramazan Hüseyin Biçer**

Mängü Mäsäfä "Ebedi Mesafe" Adlı Eserdeki Beş Şiirin Muhteva ve Çekim Ekleri Açısından İncelenmesi..... 78-109  
*An Analysis of the Content and Inflectional Suffixes of Five Poems in the Work Titled Mängü Mäsäfä "Immortal Distance"*

**Serpil Soydan**

Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Öz Yeterlik Algıları ile 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Arasındaki İlişki ..... 110-127  
*The Relationship Between Primary School Teachers' Self-Efficacy Perceptions Regarding Culturally Responsive Education and 21st-Century Teaching Skills*

**Tazegül Bekgayeva & Fatma Özüdoğru**

Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının (2005-2024) Sosyal Adalet, Vatandaşlık ve Dijitalleşme Açısından Karşılaştırmalı Analizi ..... 128-147  
*Comparative Analysis of Social Studies Curricula (2005-2024) in Terms of Social Justice, Citizenship, and Digitalization*

**Hakan Öngören**

Nasreddin Hoca Akademi: Dijital Akran Öğrenmesi Modeli..... 148-162  
*Nasreddin Hoca Academy: Digital Peer Learning Model*

**Hüseyin Toros & Hakan Erkan**



# *ARAŞTIRMA MAKALELERİ*

## Dijital Platformlarda Derinlik Kaybı ve Aile Dinamikleri: TikTok'a Yönelik Çoklu Durum Çalışması

*The Loss of Depth on Digital Platforms and Family Dynamics: Multiple Case Study of TikTok*

Simge Yılmaz<sup>+</sup> 

### Öz


Bu çalışma, sosyal medya platformlarının aile içi iletişim ve medya etkileşimi üzerindeki etkisini incelemektedir. Çalışmada, gazetecilik bağlamında derinlik ilkesiyle başlayan analiz, TikTok üzerinden yayılan içeriklerin aile dinamiklerine nasıl etki ettiğini ortaya koymaktadır. George Floyd protestoları, COVID-19 pandemisi, Ukrayna-Rusya savaşı, İran'daki kadın hakları protestoları ve Türkiye'deki deprem gibi kriz odaklı beş örnek olay üzerinden yürütülen içerik analizleri, TikTok'un bireysel tanıklıkları ön plana çıkararak güçlü bir araç olduğunu göstermektedir. Ancak aynı zamanda platform, bağlamsal eksiklikler, sahte içerikler ve doğrulama yetersizlikleri nedeniyle medya tüketiminin yüzeyselleşmesine ve bilgi kalitesinin düşmesine neden olmaktadır. Bu durum, özellikle çocuklar ve ergenler gibi savunmasız grupların medya ile etkileşiminde kritik bir kırılmaya yol açmakta; ebeveynlerin içerik denetimi ve yönlendirme kapasitesini sınırlandırmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın kavramsal çerçevesi; gazetecilikte derinlik ilkesi, kriz haberciliği, dijital medya ekolojisi, medya okuryazarlığı ve dijital ebeveynlik yaklaşımlarının keşifinde yapılandırılmıştır. Çalışmanın temel amacı, TikTok'un hızlı medya akışı içinde aile içi iletişimi nasıl etkilediğini, bilgi güvenliği ve medya okuryazarlığı çerçevesinde ortaya koymaktır. Bulgular, dijital medyada yüzeysel içerik artışının aile bireyleri arasında bilgiye dayalı çatışmaları artırdığını, ebeveynlik rollerinde belirsizlik yarattığını ve kuşaklar arası dijital farkın derinleşmesine neden olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda çalışma, dijital platformların aile yaşamına entegrasyonunda etik, pedagojik ve bilişsel sınırların yeniden tanımlanması gerektiğini vurgulayarak literatüre özgün bir katkı sunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital Ebeveynlik, Kriz Haberciliği, TikTok ve Aile, İçerik Derinliği.

### Abstract

This study examines how social media platforms shape intra-family communication and media interaction. The analysis begins with the erosion of the principle of depth in journalism and explores how the spread of content via TikTok has influenced family dynamics. Content analyses of five crisis-oriented case studies—namely the George Floyd protests, the COVID-19 pandemic, the Ukraine-Russia war, women's rights protests in Iran, and the earthquake in Turkey—demonstrate that TikTok is a powerful medium for highlighting individual testimonies. However, due to contextual deficiencies, misinformation, and a lack of verification mechanisms, the platform also contributes to the superficiality of media consumption and the decline of information quality. This situation creates a critical rupture in media engagement among vulnerable groups, especially children and adolescents, and limits parents' ability to monitor and guide their children's exposure to content. Within this framework, the study's conceptual foundation is structured at the intersection of the principle of depth in journalism, crisis journalism, digital media ecology, media literacy, and digital parenting. The main objective of the study is to reveal how TikTok's rapid flow affects intra-family communication, within the framework of information security and media literacy. Findings indicate that the rise of superficial digital content exacerbates knowledge-based conflicts among family members, creates uncertainty about parenting roles, and deepens the intergenerational digital divide. In this context, the study offers an original contribution to the literature by emphasizing the need to redefine ethical, pedagogical, and cognitive boundaries in the integration of digital platforms into family life.

**Keywords:** Digital Parenting, Crisis Journalism, TikTok and Family, Content Depth

\* Sorumlu yazar & Corresponding author & İstanbul Gelişim Üniversitesi  [simgeurganci@gmail.com](mailto:simgeurganci@gmail.com)

Araştırma Makalesi & Research Article & Benzerlik / Similarity: 4

Başvuru & Submitted: 17 Ekim 2025 & Kabul & Accepted: 4 Nisan 2026

**Atıf & Citation:** Yılmaz, S. "Dijital Platformlarda Derinlik Kaybı ve Aile Dinamikleri: TikTok'a Yönelik Çoklu Durum Çalışması", *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25 (2026): 1-26.



## Giriş

Dijitalleşmenin medya üretim ve tüketim biçimlerinde köklü dönüşümler yarattığı günümüzde, sosyal medya platformları yalnızca bireylerin gündelik iletişim araçları olmaktan çıkmış, aynı zamanda haber üretimi, kriz anlatısı ve toplumsal bilinç inşası süreçlerinde başat aktörler hâline gelmiştir (Hermida, 2010). Bu dönüşüm, yalnızca gazetecilik pratiklerini değil; aynı zamanda bilgiye erişim biçimlerini, toplumsal olaylara verilen tepkileri ve aile yapıları içinde kurulan medya temelli etkileşimleri de yeniden şekillendirmektedir. Özellikle TikTok gibi hızlı tüketim odaklı platformlar, geleneksel habercilik ilkeleriyle –özellikle de derinlik ilkesiyle– önemli ölçüde çatışmakta; kısa video formatı, algoritmik içerik dolaşımı ve duygu odaklı yapısıyla bilginin bağlamsal niteliğini zayıflatmaktadır (Newman, 2020).

Derinlik ilkesi, bir medya içeriğinin yalnızca "ne oldu?" sorusunu yanıtlamakla kalmayıp, "neden ve nasıl oldu?" sorularına da açıklık getirmesini; tarihsel, sosyopolitik ve kültürel bağlamı içselleştiren anlatı yapıları sunmasını gerektirir (Zelizer, 2017). Geleneksel medya, bu ilkeye bağlı kalarak, uzun biçimli haberler, araştırma dosyaları ve söyleşi türleriyle bilgiye katmanlı bir anlam kazandırma işlevi görmüştür (Hesmondhalgh, 2013). Oysa TikTok gibi platformlar, içeriklerin kısa süreli, görsel-işitsel yoğun ve viral potansiyelli biçimlerde dolaşıma girmesini teşvik ederek derinlik yerine dikkat ekonomisine dayalı üretim ilişkileri geliştirmiştir (Bucher, 2022). Bu dönüşümün en çarpıcı biçimde gözlemlendiği alanlardan biri, kriz anlarında yapılan medya içerikleridir. Kriz haberciliği, bilgi ihtiyacının yüksek, duygusal etkilenimin yoğun olduğu, kamuoyunun hızlı tepki verdiği dönemlerde üretilen içeriklerle ilgilidir (Pantti vd., 2012, s. 4-8). TikTok, bu dönemlerde bilgiye anlık erişim imkânı sunarken; doğrulama eksiklikleri, bağlam yoksunluğu ve etik sınırların silikleşmesi gibi sorunlar doğurmaktadır (Aydemir, 2024).

Bu çalışma, TikTok'un kriz dönemlerinde ürettiği içerikleri yalnızca gazetecilik ilkeleri açısından değil, aynı zamanda aile içi medya etkileşimi, dijital ebeveynlik ve değer aktarımı bağlamında ele almayı amaçlamaktadır. George Floyd protestoları, COVID-19 pandemisi, Ukrayna-Rusya savaşı, İran'daki kadın hakları protestoları ve 2023 Türkiye depremi gibi küresel/kamusal krizler çerçevesinde yürütülen analizler, TikTok'un yalnızca bir haber yayma platformu olarak değil, aynı zamanda bir anlam üretim ve yönlendirme mecrası olarak nasıl çalıştığını ortaya koymayı hedeflemektedir.

Araştırmanın özgünlüğü, TikTok gibi görsel-işitsel sosyal medya mecralarının yalnızca habercilikte değil, aynı zamanda aile yapılarında bilgi alışkanlıklarını ve kuşaklar arası medya ilişkilerini nasıl etkilediğine odaklanmasında yatmaktadır. Özellikle çocuklar ve gençler gibi savunmasız grupların medya tüketiminde karşılaştığı yüzeysel ve duygusal içerikler, aile içinde bilgiye dayalı çatışmalar yaratmakta; dijital ebeveynlik sorumluluğunu artırmakta, medya okuryazarlığını temel bir aile içi beceriye dönüştürmektedir. Bu bağlamda çalışma, hem gazetecilikte derinlik ilkesinin güncel medya ortamlarında nasıl aşındığını hem de bu aşınmanın aile iletişimi üzerindeki yansımalarını bütünlüklü olarak ele alarak literatüre disiplinlerarası bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

## Yöntem

Bu çalışmanın temel amacı, TikTok gibi sosyal medya platformlarının kriz dönemlerinde ürettiği medya içeriklerinin derinlik düzeyini incelemek ve bu içeriklerin aile içi iletişim dinamikleri üzerindeki etkilerini değerlendirmektir. Özellikle çocuklar ve gençler gibi yoğun TikTok kullanıcısı olan grupların, kriz temalı içeriklere nasıl maruz kaldığı ve bu maruziyetin aile içinde nasıl yorumlandığı, araştırmanın odak noktasıdır. Çalışma, gazetecilikte derinlik ilkesinin TikTok ortamında nasıl aşındığını, içeriklerin bağlamsal ve etik değer taşıyıp taşımadığını sorgularken; aynı zamanda bu içeriklerin ebeveynlik pratiklerini, dijital yönlendirme süreçlerini ve aile içi bilgi paylaşımını nasıl etkilediğini de ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırma, dijital çağda medya tüketiminin yalnızca bireysel bir eylem değil, aynı zamanda toplumsal bir ilişki biçimi olduğunu savunmakta; TikTok gibi platformların aile kurumuna etkilerini medya etiği, medya okuryazarlığı ve dijital ebeveynlik gibi alt başlıklarda inceleyerek literatüre disiplinlerarası bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda çalışma hem iletişim çalışmaları hem de aile sosyolojisi açısından TikTok'un çok katmanlı etkilerini anlamaya yönelik özgün bir bakış açısı geliştirmektedir.

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerine dayalı olarak yapılandırılmıştır. Amaç, TikTok gibi sosyal medya ortamlarının gazetecilikte derinlik ilkesine etkilerini derinlemesine analiz etmek ve bu etkileri anlamlandırmaktır. Bu doğrultuda, vaka analizi (case study) yöntemi tercih edilmiştir. Yin'in (2014) belirttiği gibi, vaka analizi yöntemi, karmaşık sosyal olguların bağlam içinde ayrıntılı biçimde incelenmesine olanak tanır. Bu çalışma, TikTok'un kriz haberciliği bağlamındaki etkisini, seçilmiş beş toplumsal olay örneği üzerinden yürütülen örnek olay (case study) deseni kapsamında inceleyerek, medya içeriklerinin nasıl şekillendiğini ve hangi anlatı stratejileriyle sunulduğunu değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın evrenini, TikTok platformunda kriz dönemlerinde yayımlanan kamuya açık haber içerikleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda, örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Dijital medya araştırmalarında sıkça başvurulan bu yöntem, belirli bir bağlamda en fazla bilgi sağlayabilecek, anlamlı ve temsil gücü yüksek örneklerin seçilmesine olanak tanır. Bu doğrultuda, beş farklı olay analiz birimi olarak belirlenmiştir: George Floyd Protestoları (2020), COVID-19 Pandemisi (2020–2022), Ukrayna-Rusya Savaşı (2022–), İran'daki Kadın Hakları Protestoları (2022), ve 2023 Türkiye Depremi.

Bu olayların seçilme gerekçeleri çok katmanlıdır. Her biri küresel ya da bölgesel ölçekte yoğun ilgi gören, yüksek görünürlüğe sahip kriz örnekleridir. Aynı zamanda, TikTok kullanıcılarının haber üretme, paylaşma ve yorumlama pratiklerinin açıkça gözlemlenebileceği dijital kamusal alanlar oluşturmuşlardır. George Floyd protestoları, platformun sosyal adalet ve polis şiddeti gibi siyasal içerikleri nasıl taşıyabildiğini; COVID-19 pandemisi ise sağlık krizlerinde bilgi paylaşımı ve dezenformasyonun nasıl iç içe geçtiğini göstermektedir. Ukrayna-Rusya savaşı, platformun savaş propagandası, yurttaş gazeteciliği ve travmatik içerik üretimi açısından sınırlarını zorladığı bir örnektir. İran'daki kadın hakları protestoları, özellikle TikTok'un ses, beden ve semboller

yoluyla direnişin dijital temsiline nasıl aracılık ettiğini ortaya koyar. Son olarak 2023 Türkiye depremi, platformun doğal afet dönemlerinde haberleşme, yardım çağrısı ve toplumsal dayanışma işlevlerine nasıl evrildiğini göstermesi açısından önemlidir. Bu örnekler, TikTok'un kriz dönemlerindeki habercilik potansiyelini, platformun algoritmik yapısının, kullanıcı etkileşimlerinin ve içerik üretim dinamiklerinin nasıl şekillendiğini anlamak açısından hem karşılaştırmalı hem de temsili bir çerçeve sunmaktadır.

Veri toplama sürecinde niteliksel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. TikTok platformunda, her bir vaka özelinde kullanılan etiketler (#GeorgeFloyd, #COVID19, #Ukraine, #MahsaAmini, #deprem gibi) üzerinden, videolar sistematik olarak incelenmiştir. Video seçiminde, platformun öneri algoritmasına bağlı kalmamak adına yeni kullanıcı hesapları üzerinden anonim taramalar yapılmış ve tarihsel kesitlere göre içerik arşivlemesi sağlanmıştır. Ayrıca içeriklerin kullanıcı etkileşim düzeyleri (beğeni, paylaşım, yorum) de dikkate alınmıştır.

Toplanan veriler, nitel araştırma yöntemlerinden tematik analiz yaklaşımı ile değerlendirilmiştir. Analiz süreci, (Braun & Clarke 2006) önerdiği altı aşamalı sistematik yapı doğrultusunda yürütülmüştür:

1. Veriyle Aşinalık: TikTok üzerinden seçilen 1000'e yakın video içeriği araştırmacılar tarafından birden fazla kez izlenmiş; videolarda kullanılan görseller, metinler, ses öğeleri ve hashtag'ler not edilerek genel anlatı yapısı üzerine ön gözlemler yapılmıştır.

2. İlk Kodlamaların Oluşturulması: MAXQDA nitel veri analiz programı kullanılarak her videoya ait açıklamalar, görsel semboller, ses tonları, video açıklamaları ve kullanıcı yorumları satır satır kodlanmıştır. Kodlar, hem içerik temalarına (örneğin: "yardım çağrısı", "siyasi eleştiri", "kişisel tanıklık") hem de anlatım biçimlerine (örneğin: "duygusal ton", "ironik anlatım", "bilgi verici yapı") göre sınıflandırılmıştır.

3. Temaların Belirlenmesi: Kodlar birleştirilerek, içeriğin anlatı derinliğini ve etik yeterliliğini tartışmaya açan kavramsal temalar oluşturulmuştur. Bu aşamada ortaya çıkan ana temalar şunlardır:

- Derinlik İlkesine Uygunluk
- Etik Riskler ve Dezenformasyon
- Bağlamsal Eksiklik ve Kopukluk
- Duygusal Etki ve Yüzeysellik
- Doğrulama Sorunları

4. Temaların Gözden Geçirilmesi: Her temanın altında biriken alt kodlar yeniden gözden geçirilmiş, benzer içerikler gruplanmış ve örtüşen temalar ayrıştırılmıştır. Örneğin, "travmatik görüntüler" kodu hem "duygusal etki" hem de "etik risk" teması altında değerlendirilmiştir.

5. Temaların Tanımlanması ve Adlandırılması: Her temaya ait içerikler örneklenilerek açık tanımlar oluşturulmuş; temaların hem içeriksel hem de biçimsel olarak neyi temsil ettiği ayrıntılı biçimde tarif edilmiştir.

6. Raporlama: Tematik yapı doğrultusunda her vaka özelinde bulgular yazılı olarak analiz edilmiştir. Temaların her biri hem metin içinde hem de grafiksel gösterimlerle desteklenmiş; içerik tiplerine göre yüzdeler dağılımlar, karşılaştırmalı açıklamalar ve alıntılarla bulgular temellendirilmiştir.

Bu analiz sürecinde yalnızca metinsel içerikler değil, TikTok videolarına özgü multimodal unsurlar da dikkate alınmıştır. Multimodal içerik analizi, görsel (video kompozisyonları, semboller, renk kullanımı), işitsel (arka plan müzikleri, konuşma tonu), ve metinsel (altyazılar, açıklamalar, etiketler) öğelerin birlikte anlam üretme potansiyelini değerlendirme amacıyla kullanılmıştır (Kress & Van Leeuwen, 2001). Özellikle videoların görsel-işitsel yapılarının anlatı derinliğine katkısı, bağlamsal bilgi üretip üretmediği, dramatik etki yaratıp yaratmadığı üzerinden analiz edilmiştir.

Analitik çerçeve olarak dijital habercilik ve medya etiği literatürü referans alınmıştır. McQuail (2010)'in medya içeriklerinde yüzeysellik eleştirisi, Castells (2012)'in bilgi sistemlerinin ağ yapısı içindeki dönüşümü ve Newman (2020)'in dijital haber tüketim kalıplarına dair çalışmaları, içeriklerin çözümlemesinde kuramsal dayanak oluşturmuştur. Bu yapı sayesinde hem TikTok içeriklerinin tematik derinliği hem de içerik üretim pratiklerinin medya etiğiyle ne ölçüde örtüştüğü sistematik ve somut biçimde değerlendirilmiştir. Araştırmanın geçerliliğini artırmak için veri triangülasyonu: Farklı vaka türlerinden veri toplanarak bulguların çeşitlendirilmesi sağlanmıştır. Güvenilirlik açısından, içerik kodlaması gerçekleştirilmiş ve kodlayıcılar arası uyum %87 olarak hesaplanmıştır. Bu oran, nitel araştırmalarda kabul edilen güvenilirlik düzeyinin üzerindedir.

## Teorik Çerçeve

Bu çalışma, üç temel kuramsal eksen üzerine inşa edilmiştir: (1) Gazetecilikte Derinlik İlkesi, (2) Medya Ekolojisi Yaklaşımı ve (3) Dijital Ebeveynlik Kuramı.

- Derinlik İlkesi (McQuail, 2010; Zelizer, 2017):

Medya içeriğinin yalnızca yüzeysel olgularla değil, aynı zamanda tarihsel, sosyopolitik ve kültürel bağlamlarla bütünleşik bir şekilde sunulması gerektiğini savunur. Bu ilke, izleyicinin bilgiye eleştirel ve bütünlüklü şekilde yaklaşabilmesi için temel bir gazetecilik normudur. TikTok gibi platformlarda bu ilkenin ne ölçüde ihlal edildiği, çalışmanın sorguladığı temel problemlerden biridir.

- 2. Medya Ekolojisi Yaklaşımı (Castells, 2012):

Dijital medya ortamlarının yalnızca teknolojik araçlar değil, aynı zamanda düşünme biçimlerini, toplumsal ilişkileri ve kültürel kodları dönüştüren “ortamlar” olduğunu savunur. TikTok gibi platformlar, görsel-işitsel yoğunluk ve algoritmik akış yoluyla bireylerin bilgiyle ilişkisini yeniden biçimlendirmekte; bu da aile içi iletişimin niteliğini doğrudan etkilemektedir.

- 3. Dijital Ebeveynlik Kuramı (Livingstone & Helsper, 2008, s. 581-599):

Bu kuram, ebeveynlerin dijital dünyadaki risk ve fırsatları yönetme biçimlerine odaklanır. Medya içeriklerinin çocuklar üzerindeki bilişsel, duygusal ve sosyal etkileri, ebeveynlerin denetim, yönlendirme ve açıklama becerileriyle doğrudan ilişkilidir. TikTok'un kriz temalı içerikleri, dijital ebeveynliğin sınırlarını zorlamakta; doğrulama, sansür ve yönlendirme gibi sorumlulukları daha karmaşık hâle getirmektedir.

Bu teorik çerçeve aracılığıyla, TikTok'un kriz temalı medya içeriği üretme biçimi yalnızca gazetecilik normları açısından değil, aynı zamanda aile yapılarında bilgi dolaşımı, değer aktarımı ve medya okuryazarlığı açısından da disiplinlerarası bir bakışla değerlendirilmektedir.

### 1. Gazetecilikte Derinlik İlkesi ve Aile Dinamiklerinde Yansıması

Gazetecilikte derinlik ilkesi, medya içeriğinin yalnızca olaylara dair temel bilgileri aktarmakla kalmayıp, bu bilgileri tarihsel, kültürel ve sosyopolitik bağlam içinde çözümleneyen çok katmanlı bir anlatı sunmasını ifade eder. Bu ilke, izleyicinin içerikle kurduğu ilişkiyi yüzeysel olmaktan çıkararak, eleştirel düşünme, anlamlandırma ve bilinçli değerlendirme becerilerini destekler (McQuail, 2010; Zelizer, 2017). Derinlik, yalnızca bilginin miktarıyla değil, sunuluş biçimiyle; yani içerikteki bütünlük, bağlamsallık ve çok yönlülükle ilgilidir (Carlson, 2020).

Geleneksel medya, kurumsal denetim, editoryal süreçler ve mesleki etik ilkeler sayesinde derinlik üretiminde belirli bir standardı sürdürmüştür; özellikle uzun biçimli haberler, belgeseller ve araştırma dosyaları yoluyla katmanlı bilgi sunumu yapabilmektedir (Hesmondhalgh, 2013). Buna karşın, TikTok gibi hızlı tüketim platformları, içeriklerin büyük ölçüde görselliğe, duygusalığa ve kısa süreli dikkat çekiciliğe dayanması nedeniyle bu ilkeyi önemli ölçüde aşındırmakta; içeriği hız ve etkileşim odaklı bir yapıya indirgemektedir (Abidin, 2020, s. 77-103). Bu dönüşümün yalnızca gazetecilik açısından değil, yapısı ve ev içi medya etkileşimi açısından da dikkate değer sonuçları vardır. TikTok gibi platformlarda derinlikten yoksun, duygusal yoğunluğu yüksek ancak bağlamsal açıklaması zayıf içeriklerin yaygınlığı, özellikle çocuklar ve gençler gibi medya okuryazarlığı geliştirmekte olan bireyler üzerinde güçlü etkiler yaratmaktadır. Bu bireylerin sosyal olaylara dair bilgi edinme süreçleri, çoğu zaman eksik, çarpıtılmış ya da duygusal olarak yönlendirilmiş içeriklere dayanmakta; bu durum aile içinde kuşaklar arası bilgi uyumsuzluklarına, iletişim kopukluklarına ve değer aktarımında bozulmalara yol açabilmektedir (Livingstone & Helsper, 2008, s. 581-599).

Derinlik kaybı, dijital medya ortamında yalnızca bireysel bir algı sorunu değil; aynı zamanda aile içi bilişsel eşitsizliklerin ve otorite krizlerinin tetikleyicisi hâline gelmektedir. Örneğin kriz dönemlerinde TikTok'ta yayılan yüzeysel ya da yanlış içerikler, çocukların korku, endişe veya öfke gibi yoğun duygularla karşı karşıya kalmasına neden olurken; ebeveynlerin bu içeriklere müdahale etme ya da doğru bağlamı sunma kapasitesi ise sıklıkla yetersiz kalmaktadır (Aydemir, 2024; Vosough vd., 2018, s. 146-1151). Bu bağlamda, derinlik ilkesinin ihmal edildiği medya ortamlarında dijital ebeveynlik, yalnızca teknik bir denetim sorunu değil, aynı zamanda pedagojik ve etik bir sorumluluk alanına dönüşmektedir.

Öte yandan, dijital medyada derinlik üretme potansiyelinin tamamen ortadan kalktığını söylemek yanıltıcı olacaktır. Podcast yayınları, dijital belgeseller ve uzun biçimli anlatılar gibi içerik türleri, kullanıcıya daha bütüncül ve analitik bilgi sunarak aile içinde birlikte öğrenme ve tartışma ortamları yaratabilir (Anderson, 2021). Ancak bu içeriklerin erişimi, TikTok'un yüzeysel ve popüler içerikleri kadar yaygın değildir; bu da ailelerin eleştirel medya içeriklerine ulaşımında sınıfsal, kültürel ve bilişsel eşitsizlikleri gündeme getirmektedir.

Sonuç olarak, gazetecilikte derinlik ilkesinin dijital medya ortamlarında aşınması, yalnızca haber üretim kalitesini değil, aile içi iletişim süreçlerini de doğrudan etkilemektedir. Bilginin bağlamdan koparıldığı, duygusal yoğunlukla paketlenildiği bir medya ortamında, aile bireylerinin ortak bilgi zemini oluşturması güçleşmekte; bu da hem kuşaklar arası medya çatışmalarını hem de dijital ebeveynlik yükünü artırmaktadır. Bu nedenle, derinlik ilkesinin yalnızca haberciliğe değil, aynı zamanda aile içi medya kültürüne ve toplumsal bilgi sağlığına yönelik bir norm olarak yeniden düşünülmesi gerekmektedir.

## 2. TikTok'ta Haberciliğin Dönüşümü ve Aile İçi Enformasyon Akışı

TikTok, özellikle genç kullanıcı kitlesi arasında hızla popülerleşen bir sosyal medya platformu olarak, günümüz dijital haber ekosisteminde önemli bir aktör haline gelmiştir. Görsel ve işitsel unsurların bir araya geldiği kısa videolar, kullanıcıların bilgiyi hızlı ve etkili bir şekilde almasına olanak tanımaktadır. TikTok'un algoritması, kullanıcıların ilgi alanlarına göre içerikleri ön plana çıkararak haberlerin geniş kitlelere ulaşmasını sağlamaktadır (Anderson, 2021). Ancak, haber kaynaklarının doğruluğu ve içeriğin güvenilirliği konusunda önemli endişeler söz konusudur. Platformun eğlence odaklı doğası, haberlerin bağlamından koparılmasına ve yüzeysel kalmasına neden olabilmektedir (Awanda vd., 2024, s. 66). Buna rağmen, TikTok habercilikte yenilikçi bir araç olarak değerlendirilebilmektedir. Özellikle haber kuruluşlarının platformu kısa ve bilgilendirici içerikler üretmek için etkin biçimde kullanması, dijital habercilikte yeni bir iletişim stratejisinin doğmasına neden olmuştur (Westlund & Ekström, 2018). Ayrıca kriz anlarında TikTok, anlık bilgi paylaşımı ve farkındalık yaratma açısından etkili bir araç işlevi görebilmektedir. Örneğin, depresyon, pandemi gibi acil durumlarda, kullanıcılar tarafından paylaşılan kısa videolar aracılığıyla sahadaki duruma dair hızlı ve doğrudan bilgiler yayılabilmektedir (Koçyiğit, A., 2024, s. 71). Bu noktada, TikTok'un yalnızca bireysel kullanıcıları değil, aynı zamanda aile birimlerini de etkilediği görülmektedir. Özellikle genç bireylerin maruz kaldığı haber içerikleri, aile içinde bilgi akışını ve medya okuryazarlığı düzeyini doğrudan etkileyebilmektedir. Gençlerin platformda karşılaştığı içerikleri aile üyeleriyle paylaşması, dijital haberlerin aile içi iletişimde bir etkileşim nesnesine dönüşmesine yol açmaktadır (Livingstone ve Blum-Ross, 2020). Bu bağlamda TikTok, dijital medyanın aile dinamikleri üzerindeki dönüştürücü etkisinin bir örneğini sunmaktadır. Ancak, ebeveynlerin dijital medya içeriklerinin doğruluğunu denetleme kapasiteleri sınırlı kaldığında, yanlış bilgilendirme olgusu aile içi bilgi paylaşımında da tehdit oluşturabilmektedir (Pew Research Center, 2023).

Hızlı ve kısa formatlar, dijital çağda haberciliğin önemli bir unsuru haline gelmiştir. Kullanıcıların dikkat sürelerinin azalması ve hızlı bilgiye olan talep, kısa videolar ve mikro içeriklerin popülerliğini artırmıştır (Newman, 2020). Bu formatlar, özellikle sosyal medya platformlarında haberlerin viral hale gelmesine olanak tanımaktadır. Ancak, kısa formatlar genellikle derinlemesine analiz ve bağlamsal bilgilerden yoksundur. Bilginin özetlenmesi sırasında önemli detaylar atlanabilir ve bu durum yanlış anlamalara yol açabilmektedir. Habercilikte etik ve doğruluk ilkeleri, kısa formatlarda daha fazla risk altındadır (Edson & Tandoc, 2019, s. e12724). Öte yandan, doğru stratejilerle kullanıldığında kısa formatlar, özellikle kriz anlarında ve acil durumlarda hızlı bilgi akışı sağlamak için güçlü bir araç olarak işlev görebilmektedir.

Sonuç olarak, TikTok gibi kısa formatlı içeriklere odaklanan sosyal medya platformları, habercilikte etkili araçlar olarak öne çıkmakta; ancak bu araçların güvenilir ve etik habercilik ilkelerine uygun kullanılması büyük önem taşımaktadır. Aynı zamanda, genç kullanıcıların bu içeriklere yoğun maruziyeti, aile içi iletişim, bilgi paylaşımı ve medya okuryazarlığı süreçlerini dönüştürmekte; bu durum, dijital medya ve aile çalışmalarını literatüründe giderek daha fazla önem kazanan bir araştırma alanını ortaya koymaktadır.

### 3. Gazetecilikte Derinlik İlkesi ve Aile Dinamiklerinde Yansıması

TikTok gibi kullanıcı üretimli içeriklere dayalı dijital platformlarda, haberlerin doğruluğu ve etik sunumu giderek daha karmaşık bir hale gelmektedir. Özellikle algoritma temelli içerik sunum mekanizmaları, popülerliği öne çıkarırken bilgi doğruluğunu ikinci plana atabilmektedir (Aydemir, 2024). Bu yapı, kullanıcıların ilgi alanlarına göre içerikleri filtrelerken doğruluğu teyit edilmemiş bilgilerin yayılmasına olanak tanımakta; bu da dijital habercilikte bilgi kirliliği ve güven sorunu yaratmaktadır (Gottfried, Barthel, & Mitchell 2023).

TikTok'un kısa video formatı, içerik üretiminde hız ve dikkat çekiciliği ön plana çıkarırken, habercilikte temel etik ilkeler olan doğruluk, tarafsızlık ve bağlam bilgisi sıklıkla ihmal edilmektedir. Özellikle genç kullanıcılar arasında yaygın olan clickbait (tık tuzağı) yöntemleri, dikkat çekici ancak yanıltıcı başlık ve görseller aracılığıyla kullanıcıların içeriğe yönlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu tür stratejiler, yalnızca bilgiye erişimi manipüle etmekle kalmaz; aynı zamanda yanlış veya bağlamından kopuk bilgi parçalarının yayılmasını hızlandırarak dezenformasyon riskini artırır (Vosough vd., 2018, s. 146-1151).

Dezenformasyon, dijital medya ortamlarında yalnızca bireyleri değil, aynı zamanda aile birimlerini de doğrudan etkilemektedir. Genç bireylerin maruz kaldığı yanıltıcı içeriklerin, aile içinde sorgulanmadan aktarılması, kuşaklar arası bilgi güvenliği açısından risk oluşturur. Ebeveynlerin dijital medya okuryazarlığı seviyesinin düşük olduğu durumlarda, yanlış bilgiye dayalı aile içi iletişim, özellikle kriz anlarında toplumsal kaygının yayılmasına neden olabilmektedir (Livingstone & Haddon, 2008, s. 314-316). Bu bağlamda, TikTok üzerinden yayılan içeriklerin doğrulanabilirliği yalnızca bireysel bilgi güvenliği açısından değil, aynı zamanda ailevi ve toplumsal düzeyde bilgi sağlığı açısından da önem arz etmektedir.

## Bulgular ve Tartışma

### Vaka İncelemeleri (Case Studies)

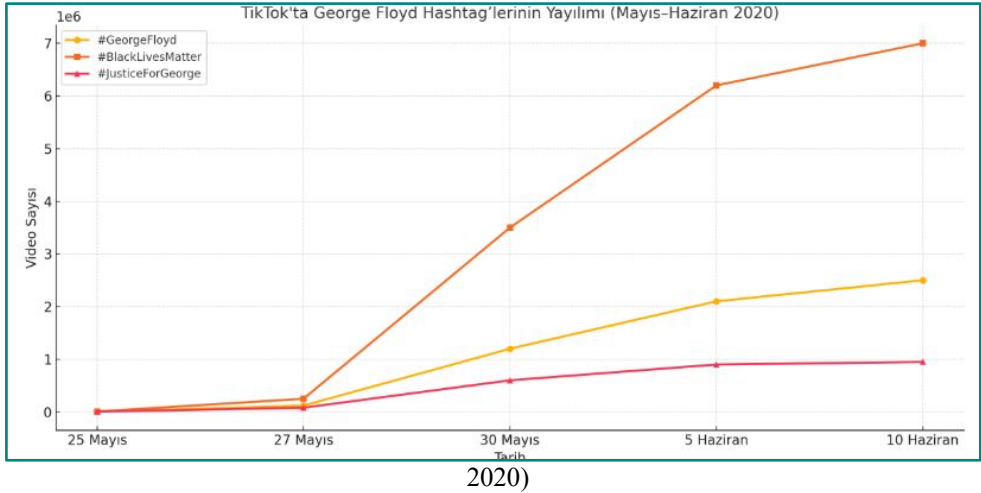
TikTok üzerinden yayılan önemli haber örnekleri;

#### George Floyd Protestoları (2020)

George Floyd'un polis tarafından öldürülmesinin ardından ABD genelinde başlayan protestolar, TikTok'ta geniş yankı bulmuştur. Heavy.com (2020), George Floyd'un ölümüne tepki olarak bir Carolina gencinin TikTok üzerinden yayımladığı videonun hızla viral hale geldiğini rapor etmektedir.

Bu vaka, TikTok'un bireysel aktivizm ve sosyal adalet hareketlerinde bir platform olarak nasıl etkili kullanılabileceğini göstermektedir. Protestolar sırasında anlık görüntülerin paylaşılması, geleneksel medyanın gözden kaçırdığı olayları belgeleyerek uluslararası kamuoyunda yankı uyandırmıştır. Ancak, derinlik ilkesi açısından değerlendirildiğinde, bu videoların bağlamdan kopma riski bulunmaktadır. Anlık müdahaleler ve kısa süreli içerikler, olayların tarihsel ve toplumsal bağlamını yeterince aktaramayabilir. Bunun yanı sıra, sahte içeriklerin yayılması ve algoritmaların bazı içerikleri bastıracağı iddiaları, TikTok'un gazetecilikteki güvenilirlik sorunlarını ortaya koymaktadır.

**Grafik 1.** TikTok'ta George Floyd Protestolarına İlişkin Etiket Etkileşimleri (Mayıs-Haziran 2020)



(Veriler, TikTok'da #GeorgeFloyd, #BlackLivesMatter ve #JusticeForGeorge etiketleriyle Mayıs-Haziran 2020 arasında paylaşılan videolardan sayısal etkileşim bilgileri alınarak oluşturulmuştur.)

Grafikte, TikTok platformunda George Floyd'un ölümü sonrasında öne çıkan üç ana etiketin (#GeorgeFloyd, #BlackLivesMatter ve #JusticeForGeorge) etkileşim dinamikleri, Mayıs-Haziran 2020 tarih aralığında incelenmiştir. Bu etiketler, dijital mecralarda oluşan küresel farkındalığın ve dijital aktivizmin önemli göstergeleri olarak öne çıkarken, aynı zamanda aile içi iletişim ve toplumsal değer aktarımı bağlamında da önemli etkiler yaratmıştır.

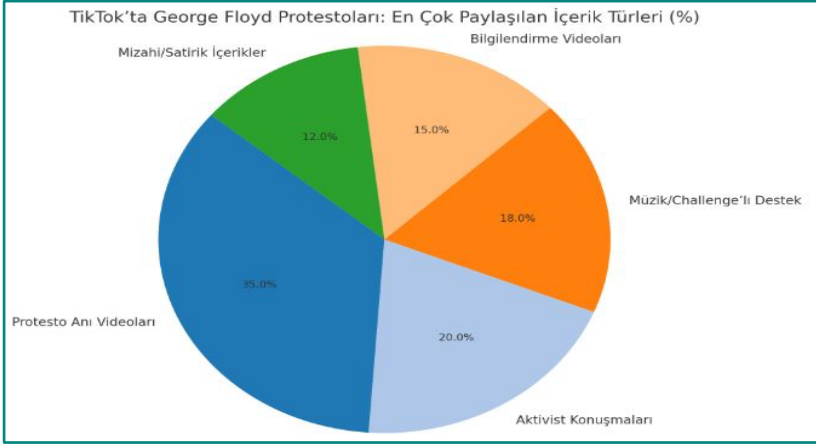
#GeorgeFloyd etiketi, 25 Mayıs 2020’de meydana gelen olayın hemen ardından sınırlı bir kullanıma sahipken, 27 Mayıs itibarıyla içerik sayısında ani bir artış göstermiştir. Bu artışın temelinde, olayın video görüntülerinin hızla yayılması ve Minneapolis’te başlayan kitlesel protestoların dijital ortama taşınması yer almaktadır. Aynı dönemde, #BlackLivesMatter etiketi kolektif direnişi simgelerken; #JusticeForGeorge etiketi, bireysel adalet çağrısını öne çıkarmıştır. Bu etiketlerin farklı kullanımları hem bireysel hem de toplumsal hafızada farklı düzlemlerde yer edinmiştir. Bu dijital tepkiler yalnızca birey düzeyinde değil, aynı zamanda aile içinde bilgi paylaşımı, değer aktarımı ve politik farkındalık gelişimi açısından da kritik etkiler yaratmıştır. Özellikle genç bireylerin TikTok üzerinden bu tür içeriklerle yoğun şekilde karşılaşması, ev içi iletişimde yeni bir etkileşim alanı doğurmuştur. Örneğin, genç kullanıcıların bu içerikleri ebeveynleriyle paylaşması veya bu konular hakkında tartışma başlatması, aile bireyleri arasında toplumsal adalet, ırkçılık ve insan hakları gibi temalar üzerinde yeni bir farkındalık düzeyi oluşmasına yol açmıştır. Bu bağlamda TikTok, sadece bir haberleşme ve protesto mecrası değil; aynı zamanda kuşaklar arası diyalogların ve değer müzakerelerinin dijital zemini haline gelmiştir.

30 Mayıs- 5 Haziran arası dönemde, #GeorgeFloyd etiketi yaklaşık 7 milyon video paylaşımıyla zirve noktasına ulaşırken, #BlackLivesMatter da benzer şekilde 5 milyonu aşan etkileşim almıştır. Bu yükseliş yalnızca kamuoyunun dijital tepkisini değil; aynı zamanda bireylerin ve ailelerin toplumsal olaylara bakışını yeniden inşa etme sürecini de temsil etmektedir. Dijital ortamlarda maruz kalınan bu tür yoğun içerikler, ebeveynlerde kaygı, koruma arzusu veya eğitici yaklaşım geliştirme gibi farklı tepkiler doğurabilirken; genç bireylerde ise kimlik gelişimi, adalet duygusu ve sivil bilinçlenmenin dijital ortam üzerinden şekillenmesini sağlamaktadır.

5 Haziran sonrasında etiketlerin kullanımında gözlemlenen yavaşlama, protestoların fiziksel alandaki şok etkisinin azalmasıyla birlikte dijital alanda da bir denge sürecine girildiğini göstermektedir. Ancak bu dönemde dahi, özellikle #BlackLivesMatter etiketi üzerinden dijital aktivizmin sürdürüldüğü ve toplumsal bellekte kalıcı bir iz bıraktığı görülmektedir. #JusticeForGeorge etiketi ise daha sınırlı bir etkileşim düzeyinde kalmış; ancak bireysel adalet talebini merkeze alarak, aile içinde özellikle olayın hukuki yönüyle ilgili sorular ve tartışmaların önünü açmıştır.

Sonuç olarak, TikTok’un toplumsal hareketlerin yayılımındaki rolü yalnızca kitlesel farkındalık düzeyinde kalmamakta; aynı zamanda aile içinde gündelik hayatla kesişen etik, politik ve insani konuların konuşulmasını mümkün kılan bir dijital platforma dönüşmektedir. Bu durum, dijital haberciliğin yalnızca bireysel değil, mikro-toplumsal (örneğin aile) düzeyde de dönüşüm yaratabileceğini ortaya koymaktadır.

**Grafik 2.** George Floyd Protestoları Süresince Tiktok'ta Paylaşılan İçerik Türlerinin Yüzdelerle Dağılımı



(George Floyd protestoları döneminde TikTok'da en çok izlenen 250 video içerik analizine tabi tutulmuş, içerik türleri tematik kodlama ile sınıflandırılmıştır.)

Grafikte, TikTok platformunda George Floyd protestoları sürecinde en çok paylaşılan içerik türlerinin yüzdelerle dağılımı sunulmaktadır. Bu dağılım, yalnızca kriz anlarında dijital medya kullanıcılarının tercih ettiği içerik biçimlerine değil, aynı zamanda bu içeriklerin aile içi değer aktarımı, medya okuryazarlığı ve kuşaklar arası iletişim üzerindeki etkilerine de ışık tutmaktadır. Bu çerçevede, TikTok'un yalnızca bir eğlence mecrası değil; aynı zamanda habercilik, dijital aktivizm ve kamusal ifade alanı işlevi gören çok katmanlı bir medya platformuna dönüştüğü görülmektedir.

Verilere göre, "Protesto Anı Videoları" %35 ile en yaygın içerik türüdür. Bu durum, kullanıcıların TikTok'u doğrudan tanıklık aracı olarak kullandığını ve "göngü tanıklığı gazeteciliği" (witness journalism) pratiği içinde içerik ürettiğini göstermektedir. Bu içerikler, yalnızca olay yerinden aktarılan görüntülerle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda aile içinde olayların nasıl algılandığını ve değerlendirildiğini etkileyen güçlü duygusal anlatılar sunar. Özellikle genç kullanıcılar tarafından paylaşılan bu içerikler, ebeveynlerin ve aile büyüklerinin konuya dair tutumlarını sorgulamalarına ve toplumsal olaylara yönelik farkındalık düzeylerinin yeniden şekillenmesine neden olabilmektedir. İkinci sırada, %20 oranla yer alan "Aktivist Konuşmaları", TikTok kullanıcılarının bireysel ya da kolektif politik söylemlerle kamusal alanı dijital düzleme taşıdıklarını ortaya koymaktadır. Bu konuşmalar, sadece dijital aktivizm değil; aynı zamanda ev içi politik diyalogların tetikleyicisi hâline gelmiştir. Genç bireylerin platformda karşılaştığı bu içerikler, aile içinde toplumsal adalet, eşitlik ve hak arayışı gibi değerlerin tartışılmasına öncülük etmiş ve kuşaklar arası bakış açılarında dönüşümlere zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda, Habermas'ın kamusal alan kuramı, artık aile salonlarında yankı bulan dijital kamusal alanlarla yeniden tanımlanmaktadır.

"Müzik/Challenge'la Destek" türündeki içerikler %18 oranındadır. Bu oran, TikTok'un eğlence temelli algoritmasının, protesto içerikleriyle melezleştiğini göstermek-

tedir. Özellikle müzik ve dans gibi popüler biçimlerle harmanlanan bu protesto içerikleri, aile içi etkileşimi artıran kültürel köprüler işlevi görmektedir. Genç bireylerin protesto mesajlarını yaratıcı yollarla sunduğu bu içerikler, ebeveynler için hem bir öğrenme hem de birlikte izleme ve anlamlandırma fırsatı yaratmaktadır. Bu durum, dijital aktivizmin popüler kültürle birleştiği ve aile içinde yeni medya formları üzerinden politik bilincin oyunlaştırıldığı bir alanı temsil etmektedir.

“Bilgilendirme Videoları” %15’lik oranla, kullanıcıların yalnızca duygusal ya da görsel içerikler değil; bilgiye dayalı, tarihsel ve hukuksal anlatılar da ürettiğini göstermektedir. Bu içerikler, dijital platformların aynı zamanda eğitimsel bilgi aktarımı işlevini üstlendiğini ve aile içinde medya içeriklerinin sadece eğlence değil, öğretici rol de oynadığını kanıtlamaktadır. Özellikle ebeveynlerin çocuklarının maruz kaldığı içerikleri birlikte izleme pratiği hem dijital medya okuryazarlığını geliştirmekte hem de eleştirel düşünme becerilerini desteklemektedir.

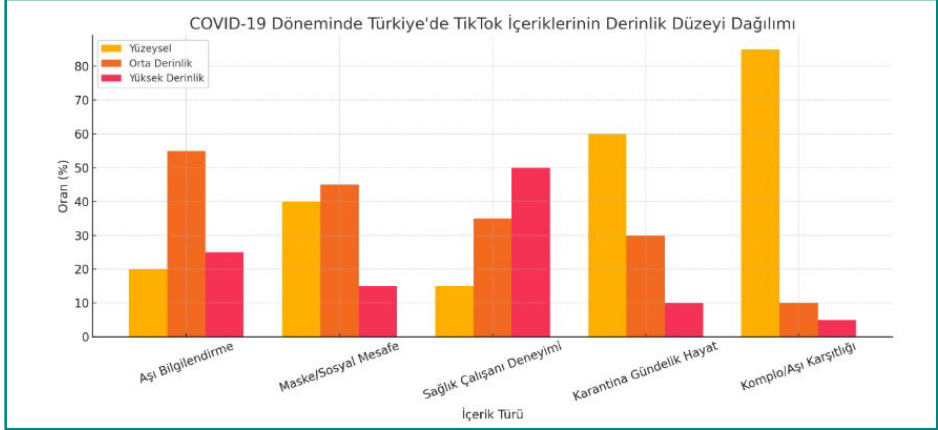
Son olarak, %12’lik oranla “Mizahi/Satirik İçerikler”, politik meselelerin dijital ortamda ironik biçimlerde işlenerek daha geniş kitlelere ulaştığını göstermektedir. Bu içerikler, özellikle kuşak farklarının belirginleştiği aile yapılarında dijital mizah yoluyla karşılıklı anlayış geliştirilmesini sağlamaktadır. Mizah, aile içinde politik gerilimleri yumuşatmak ve olayları birlikte ele alma yolları sunmak açısından önemli bir araç haline gelmiştir. Bu yönüyle TikTok, aile üyelerinin birlikte güldüğü ama aynı zamanda düşündüğü ortak medya deneyimlerinin üretildiği bir platforma dönüşmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bu grafik TikTok’un kriz dönemlerinde yalnızca bireysel ya da toplumsal protesto aracı olmadığını; aynı zamanda aile içi iletişimi, değer aktarımını ve kuşaklar arası empatiyi etkileyen bir medya pratiği sunduğunu ortaya koymaktadır. İçerik türlerinin çeşitliliği, platformun kullanıcılar arasında sadece protesto ve bilgilendirme değil, aynı zamanda aile içi kültürel arabuluculuk işlevi gördüğünü göstermektedir. Bu durum, hızlı tüketim medyasının sadece habercilik pratikleri üzerindeki etkisini değil, aynı zamanda mikro-toplumsal düzeyde (örneğin aile içinde) nasıl yeni iletişim biçimleri yarattığını da yeniden düşünmeyi gerektirmektedir.

### **COVID-19 Pandemisi (2020-2022)**

COVID-19 pandemisi (2020–2022), dijital medya kullanımında küresel ölçekte dramatik bir artışa yol açarken, özellikle genç kullanıcılar arasında TikTok gibi kısa video temelli sosyal medya platformlarının hem bilgi kaynağı hem de duygusal dışavurum alanı olarak kullanıldığını göstermiştir. TikTok’un kriz dönemlerinde haber ve bilgi üretiminde oynadığı rol, geleneksel gazeteciliğin temel ilkelerinden biri olan derinlik ilkesi bağlamında ele alındığında, bilginin sunumu ve alımlanması süreçlerinde anlamlı bir kırılmayı da beraberinde getirmiştir. Derinlik ilkesi, medya içeriğinin yalnızca yüzeysel bilgi aktarmakla kalmayıp, tarihsel, sosyopolitik ve kültürel bağlamları da içerecek şekilde sunulmasını ifade eder (McQuail, 2010). Ancak TikTok’un kısa video formatı, hızlı tüketime dayalı yapısı ve algoritmik dolaşım sistemi, bu ilkenin uygulanabilirliğini ciddi biçimde sınırlandırmaktadır.

**Grafik 3.** COVID-19 Pandemisi Temalı Tiktok İçeriklerinin Derinlik Düzeyine Göre Kategorik Dağılımı



(COVID-19 temalı 300 TikTok videosu beş kategoriye ayrılarak her birinin derinlik düzeyi nitel içerik analiziyle kodlanmıştır.)

Beş ana içerik kategorisinde yapılan analiz, platformdaki bilgilendirici kapasitenin yüzeysel eğilimlere saplandığını göstermektedir. Özellikle “Komple/Aşı Karşıtlığı” kategorisi, içeriklerin %80’inden fazlasının yüzeysel düzeyde kaldığını ortaya koyarak, TikTok’un dezenformasyon üretimindeki kırılma doğasına işaret etmektedir. Bu içerikler genellikle herhangi bir bilimsel temele dayanmadan, dikkat çekici semboller ve kompo odaklı söylemler aracılığıyla yayılmış; bilgi doğrulama süreçlerinden geçmeden geniş kitlelere ulaşmıştır. Bilginin bu şekilde sadeleştirilerek sunulması, Baudrillard’ın simülasyon kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, hipergerçeklik üretimine katkı sağlamak ve toplumsal algının yapay bir gerçeklik üzerine inşa edilmesine neden olmaktadır.

Benzer biçimde, “Karantina ve Günlük Hayat” başlığında da içeriklerin yaklaşık %60’ı yüzeysel olarak değerlendirilmiştir. Bu durum, kullanıcıların pandemiye ilişkin deneyimlerini daha çok eğlence, mizah ve gündelik rutin temaları çerçevesinde işlediğini ve bu nedenle toplumsal, ekonomik veya psikolojik boyutları ihmal ettiğini göstermektedir. Böylece medya içeriği, bireysel ifade biçimlerine dayalı olsa da kamusal bilgi üretiminden uzak kalmaktadır. Buna karşılık, “Sağlık Çalışanı Deneyimi” kategorisi görece daha yüksek bir derinlik düzeyine sahiptir. Bu içeriklerin yaklaşık yarısı orta veya yüksek derinlik düzeyinde kodlanmıştır. Sağlık çalışanlarının bireysel tanıklıkları, kriz dönemine dair daha somut, duygusal ve bağlamsal veriler sunmakta; bu da TikTok’un, belirli koşullarda derinlikli içerik üretimi için potansiyel barındırdığını ortaya koymaktadır. Bu tür içeriklerde hem anlatı bütünlüğü hem de izleyiciyle kurulan empatik bağ, medya içeriğinin anlam katmanlarını zenginleştirmektedir. “Aşı Bilgilendirme” ve “Maske/Sosyal Mesafe” temalarında ise orta derinlik düzeyine sahip içerikler ön plana çıkmakla birlikte, yüksek derinlik düzeyindeki içerik oranları son derece düşüktür. Bu, uzman görüşlerinin ya da sağlık temelli içeriklerin bile TikTok’ta genellikle yüzeysel

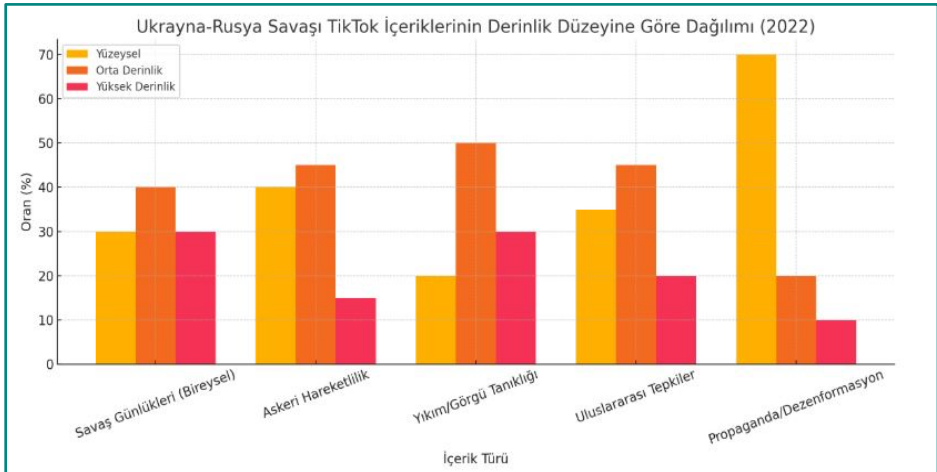
formatlara indirgenerek sunulduğunu göstermektedir. Bilginin bu şekilde sadeleştirilmesi, izleyiciye ulaşma açısından işlevsel görünse de, halk sağlığı açısından bağlamsal açıklamaların eksikliği nedeniyle risk barındırmaktadır.

Sonuç olarak grafiksel bulgular, TikTok'un COVID-19 döneminde bilgi yayma gücünü artırmasına karşın, derinlik ilkesi açısından ciddi bir aşınmayı beraberinde getirdiğini ortaya koymaktadır. Platform, görsel-işitsel anlatım ve hızlı etkileşim olanaklarıyla kriz dönemlerinde bilginin hızla yayılmasını sağlarken; bağlamsal zenginlik, doğrulama ve analiz gerektiren içeriklerin arka plana itilmesine neden olmaktadır. Bu durum, platformun algoritmik yapısı ve kullanıcı eğilimleriyle birlikte düşünüldüğünde, bilgi ekosisteminde bir yüzeysellik tuzağı oluşturmakta ve medya okuryazarlığını daha da hayati hâle getirmektedir. Bu bağlamda, TikTok'ta nitelikli gazetecilik pratiklerinin var olabilmesi için içerik üreticilerinin anlatı biçimlerini yeniden yapılandırması, algoritmik sistemlerin ise içerik derinliğini ödüllendirecek biçimde dönüşmesi gerekmektedir.

### Ukrayna-Rusya Savaşı (2022)

Rusya-Ukrayna savaşı sırasında TikTok, savaşın insani boyutunu ele almak için güçlü bir araç haline gelmiştir. Valeria Shashenok gibi bireyler, savaşın günlük hayata etkilerini kısa videolar aracılığıyla aktararak izleyicilerle duygusal bir bağ kurmayı başarmıştır (BBC News, 2022). Bu içerikler, savaşın sadece politik ve askeri yönlerini değil, bireylerin deneyimlerini de uluslararası kamuoyuna taşımıştır. Bu vaka, TikTok'un kriz bölgelerindeki bireysel tanıklıklar için bir platform olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Ukraynalı bir içerik üreticisinin savaşın günlük yaşam üzerindeki etkilerini doğrudan aktarması, ana akım medyanın gözden kaçırdığı insani detaylara dikkat çekmiştir (NBC News, 2022).

**Grafik 4.** Ukrayna-Rusya Savaşı Tiktok İçeriklerinin Derinlik Düzeyine Göre Dağılımı



(Ukrayna-Rusya Savaşı'na dair 200 TikTok videosu, içerik türüne ve derinlik düzeyine göre sınıflandırılmıştır.)

Grafikte, 2022 yılı Ukrayna-Rusya savaşı TikTok içeriklerinin derinlik düzeyine göre dağılımı beş ana içerik türü üzerinden değerlendirilmiştir: Savaş Günlükleri (Bireysel), Askeri Hareketlilik, Yıkım/Görgü Tanıklığı, Uluslararası Tepkiler ve Propaganda/Dezenformasyon. İçerikler, Yüzeysel, Orta Derinlik ve Yüksek Derinlik olmak üzere üç kategoride sınıflandırılmıştır.

Savaş Günlükleri, bireysel kullanıcıların günlük yaşam deneyimlerini ve savaş sırasında karşılaştıkları zorlukları ele alan içeriklerden oluşmaktadır. Grafikte bu tür içeriklerin yaklaşık %35'i yüzeysel, %30'u orta derinlikte ve %15'i yüksek derinlikte olduğu görülmektedir. Bu dağılım, bireysel anlatıların genellikle duygusal, anlık ve kısa biçimli olma eğilimini yansıtmaktadır. Savaşın kişisel etkilerini aktaran bu içerikler, bağlamsal analizden çok, anlık tepkilere odaklanmaktadır. Askeri hareketlilik kategorisi, askeri operasyonların, birlik hareketlerinin ve savaş stratejilerinin görselleştirildiği içerikleri kapsar. %40 oranında orta derinlikte içeriklerle öne çıkarken, %25 yüzeysel ve %15 yüksek derinlik oranına sahiptir. Bu durum, savaşın taktiksel yönlerinin geniş kitlelere ulaştırılmasında görsel unsurların etkisini ortaya koymakta, ancak derin analizlerin sınırlı kaldığını göstermektedir. Savaşın yıkıcı etkilerini belgeleyen ve insani trajedilere odaklanan içerikler, %35 oranında yüzeysel, %30 oranında orta derinlikte ve %15 oranında yüksek derinlikte paylaşımlar içermektedir. Görgü tanıklıkları, savaşın insani boyutlarını güçlü bir şekilde yansıtmakla birlikte, genellikle olayların tarihsel ve siyasi bağlamlarını ihmal etmektedir.

Uluslararası tepkiler, dünya liderlerinin açıklamaları, uluslararası kuruluşların tutumları ve küresel diplomatik tepkiler yer almaktadır. %35 oranında yüzeysel, %30 orta derinlikte ve %15 yüksek derinlikte içerikler gözlemlenmektedir. Bu oranlar, uluslararası tepkilerin genellikle kısa, duygusal veya sembolik düzeyde kaldığını, derinlemesine analizlerin ise sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Grafikte en dikkat çekici kategori olan propaganda ve dezenformasyon içerikleri, %60 oranında yüzeysel, %25 orta derinlikte ve yalnızca %15 yüksek derinlikte içeriklerden oluşmaktadır. Bu yüksek yüzeysel oran, kriz dönemlerinde yanlış bilgilerin hızla yayılma eğilimini yansıtarak, platformun doğrulama ve etik habercilik açısından ciddi zorluklarla karşı karşıya olduğunu göstermektedir.

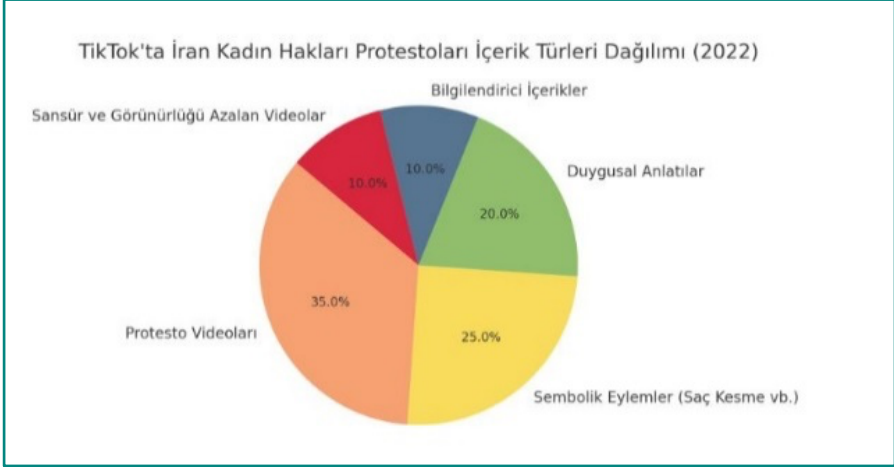
Genel olarak, veriler TikTok gibi sosyal medya platformlarının derinlikli habercilik yerine kısa, dikkat çekici ve hızlı yayılan içeriklere öncelik verdiğini göstermektedir. Yüzeysel içeriklerin toplam oranı yaklaşık %45, orta derinlik %30 ve yüksek derinlik %15 civarındadır. Bu dağılım, platformun kullanıcı etkileşimini artırma stratejilerinin, içerik derinliğinden ödün verme pahasına gerçekleştiğine işaret etmektedir.

Ukrayna-Rusya savaşına ilişkin TikTok paylaşımlarının yoğun görsel ve dramatik anlatı yapısı, özellikle çocuk ve ergenlerin savaşı parçalı ve bağlamdan kopuk biçimde algılamasına neden olmaktadır. Bu durum, aile içi iletişimde bilgi temelli değerlendirmeleri zorlaştırmakta ve ebeveynlerin medya aracılığıyla aktarılan kriz anlatılarını açıklama ve dengeleme kapasitesini sınırlandırmaktadır.

## İran'daki Kadın Hakları Protestoları (2022)

Mahsa Amini'nin ölümüyle başlayan protestolar sırasında TikTok, bireysel direnişin ve toplumsal farkındalığın küresel ölçekte yayılması için bir araç haline gelmiştir.

**Grafik 5.** Mahsa Amini protestoları temalı TikTok içeriklerinin türlerine göre yüzdelik dağılımı



(#MahsaAmini etiketiyle paylaşılan 180 TikTok videosu içerik biçimine göre tematik olarak sınıflandırılarak oranlanmıştır.)

Bu grafik, TikTok platformunda 2022 yılında gerçekleşen İran Kadın Hakları Protestoları süresince paylaşılan içeriklerin türlerine göre yüzdelik dağılımını göstermektedir. Grafik, dijital medyada toplumsal hareketlerin hangi anlatı biçimleriyle temsil edildiğini ve bu temsillerin platformun algoritmik yapısıyla nasıl şekillendiğini analiz etmek amacıyla hazırlanmıştır. George Floyd protestolarında olduğu gibi bu bağlamda da TikTok, yalnızca bir eğlence mecrası değil; aynı zamanda bir dijital direnç ve yurttaş ifadesi alanı olarak işlev görmüştür.

Veri seti, Mahsa Amini protestolarının en yoğun yaşandığı Eylül – Kasım 2022 tarihleri arasında TikTok'ta en çok etkileşim alan içerikler temel alınarak oluşturulmuştur. “#MahsaAmini”, “#IranProtests”, “#WomenLifeFreedom” gibi etiketlerle paylaşılan 180 video, nitel içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve beş ana kategoriye ayrılmıştır. Kategoriler, içerik biçimi, mesaj yapısı, bağlamsal açıklık ve tematik vurgu gibi ölçütler doğrultusunda oluşturulmuştur. Kodlama işlemi iki bağımsız araştırmacı tarafından yapılmış; %89 oranında kodlayıcılar arası tutarlılık sağlanmıştır. Sınıflandırma şu şekilde yapılandırılmıştır:

**Protesto Videoları (%35):** Yürüyüş görüntüleri, sloganlar, toplu eylemler ve polis müdahalesine dair anlık videolar. Bu içerikler, dijital “görsel tanıklık” biçimleri olarak değerlendirilmiş ve yurttaş gazeteciliği çerçevesinde konumlandırılmıştır.

**Sembolik Eylemler (%25):** Saç kesme, başörtüsünü çıkarma gibi beden temelli direniş ifadeleri. Bu anlatılar, Butler'ın “bedenin siyaseti” yaklaşımıyla ilişkilendirilmiş ve dijital protesto kültürünün sembolik gücünü temsil etmektedir.

Duygusal Anlatılar (%20): Kayıp, korku, öfke ve umut gibi bireysel deneyimlerin ifade edildiği içerikler. Bu videolar, “aşağıdan yukarı anlatı” (bottom-up narrative) yapısına sahip olup, protestoların insani boyutuna vurgu yapmaktadır.

Bilgilendirici İçerikler (%10): Hukuki bilgiler, tarihsel arka planlar ve uluslararası insan hakları perspektifleri sunan açıklayıcı içerikler.

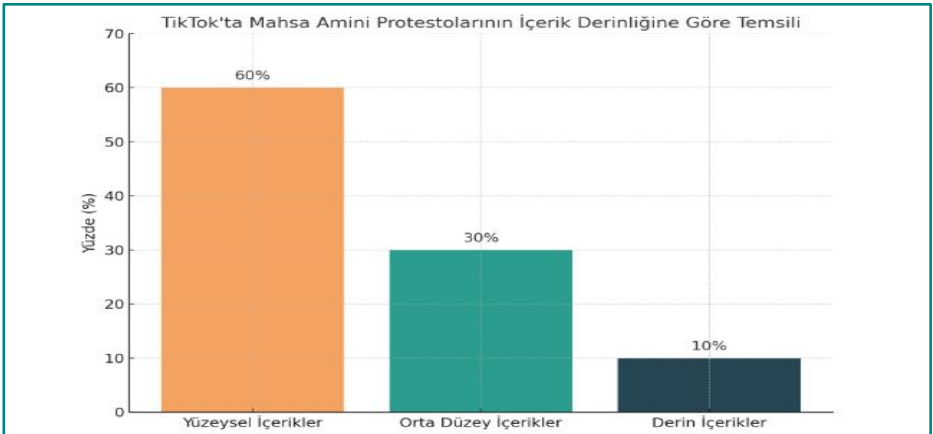
Sansürlenmiş veya Görünürlüğü Azalan Videolar (%10): İçerik uyarısı alan, algoritmalar tarafından önerilmeyen veya kullanıcılar tarafından görünürlüğü azaldığı bildirilen videolar.

Bu dağılım, TikTok’un kriz dönemlerinde yalnızca protesto yayını değil; aynı zamanda sembolik, duygusal ve bilgilendirici anlatıların üretildiği çok katmanlı bir dijital kamusal alan sunduğunu göstermektedir. Özellikle protesto videolarının yüksek oranı (%35), platformun yurttaş gazeteciliği işlevini üstlendiğini ve İran gibi devlet denetiminin yoğun olduğu ülkelerde alternatif medya işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır.

Sembolik eylemler, içeriklerin algoritmik görünürlüğünü artıran güçlü görsel yapılarıyla dikkat çekerken, bireysel duyguların öne çıktığı anlatılar, empati kurulmasını kolaylaştırarak içeriklerin paylaşılabilişliğini yükseltmektedir. Bu durum, TikTok’un viral kültürüyle protesto söyleminin nasıl iç içe geçtiğini göstermektedir. Ancak bilgilendirici içeriklerin yalnızca %10’luk paya sahip olması, kullanıcıların çoğunlukla bilgi sunmak yerine duygusal ya da sembolik temsiller üretmeye yöneldiğini; bu tercihin ise dijital platformlardaki bilgi derinliği açısından sınırlayıcı olduğunu ortaya koymaktadır.

Özellikle görünürlüğü azaltılan içerikler, TikTok’un algoritmik işleyişine dair eleştirel bir tartışma zemini sunmaktadır. Bu videoların bastırılması ya da daha az görünür kılınması, dijital sansürün algoritmik yollarla nasıl işlediğine dair önemli soruları gündeme getirir. Bu durum, dijital medya ortamının ifade özgürlüğü üzerindeki etkilerini yeniden tartışmaya açmakta; platform kapitalizmi bağlamında içerik politikalarının şeffaflığını sorgulamaktadır.

**Grafik 6.** Mahsa Amini Protestolarına Ait Tiktok İçeriklerinin Derinlik Düzeyine Göre Dağılımı



(Mahsa Amini protestolarına ait 150 video, bilgi yoğunluğu ve bağlamsal açıklık ölçütleriyle üç düzeyde kodlanmıştır.)

Bu grafik, TikTok platformunda Mahsa Amini protestolarına ilişkin içeriklerin derinlik düzeylerine göre dağılımını göstermektedir. Grafik, dijital çağda medya tüketim alışkanlıklarının aile içi bilgi aktarımı ve kuşaklar arası iletişim üzerindeki etkilerini analiz etmek açısından önemli bir görsel veridir. Veriler, Mahsa Amini protestoları döneminde TikTok'ta en fazla etkileşim alan #MahsaAmini ve #IranProtests etiketleri altında yer alan 150 video üzerinden oluşturulmuştur. Videolar, nitel içerik analizi ve tematik sınıflandırma yöntemiyle incelenmiştir. Analiz sürecinde her içerik, anlatı düzeyi, bağlamsal açıklık, kaynak kullanımı ve bilgi yoğunluğu gibi ölçütlere göre üç düzeyde sınıflandırılmıştır:

- Yüzeysel içerikler: Sembol temelli anlatılar (örneğin saç kesme videoları), sloganlar, müzik eşliğinde duygusal mesajlar içeren ancak bağlamsal açıklama sunmayan videolar.
- Orta düzey içerikler: Olayın kısa özetiyle birlikte bazı arka plan bilgileri içeren, ancak detaylı analiz ve kaynak kullanımı barındırmayan anlatılar.
- Derin içerikler: Olayın tarihsel bağlamına yer veren, kadın hakları mücadelesinin politik zeminiyle ilişkilendirilmiş, uzman görüşü ya da güvenilir kaynaklara dayanan anlatılar.

Analiz sonucunda, içeriklerin %60'ının yüzeysel, %30'unun orta düzeyli ve yalnızca %10'unun derinlemesine bilgi sunduğu belirlenmiştir. Bu dağılım, TikTok'un sosyal medya ve viral yayılma yapısının, haber içeriklerinde bağlamsal bütünlüğü zayıflatmış olduğunu göstermektedir. Özellikle duygu temelli ancak düşünsel altyapısı eksik videoların yoğunluğu, genç kullanıcıların karmaşık sosyopolitik olaylara ilişkin algılarını dramatik imgeler ve semboller düzeyinde sınırlandırmaktadır. Bu durum, aile ortamında çeşitli sorunlar doğurmaktadır. Gençlerin TikTok üzerinden edindiği yüzeysel bilgi ve sembolik anlatılar, ebeveynlerin olayları tarihsel, hukuki ve kültürel çerçevede yorumlama eğilimleriyle çatışmakta; bu da aile içinde "dijital bilgi uçurumu" yaratmaktadır. Söz konusu çatışma, kuşaklar arası medya okuryazarlığı farklarının yalnızca teknik değil, aynı zamanda düşünsel ve ideolojik boyutlara sahip olduğunu göstermektedir.

Derin içeriklerin yalnızca %10'luk bir orana sahip olması, TikTok'un potansiyel olarak nitelikli habercilik sunma imkânına sahip olduğunu, ancak bu imkânın platformun içerik yapısı ve kullanıcı alışkanlıkları nedeniyle yeterince kullanılmadığını ortaya koymaktadır. Bu eksiklik, aile içi dijital yönlendirme ve pedagojik medya rehberliği açısından ciddi bir boşluk yaratmakta; özellikle dijital ebeveynliğin bilgiye dayalı açıklama kapasitesini sınırlandırmaktadır. Bu bağlamda, platform tabanlı içerik denetiminin yanı sıra, ailelere yönelik medya okuryazarlığı eğitimleri ve pedagojik rehberlik modellerinin geliştirilmesi zorunlu hâle gelmektedir. Platformların içerik önerme algoritmalarının yalnızca duygusal yoğunluk değil, bilgi değeri açısından da optimize edilmesi; kullanıcıların daha bağlamsal içeriklere yönlendirilmesi, dijital kamusal alanın niteliğini artırabilir.

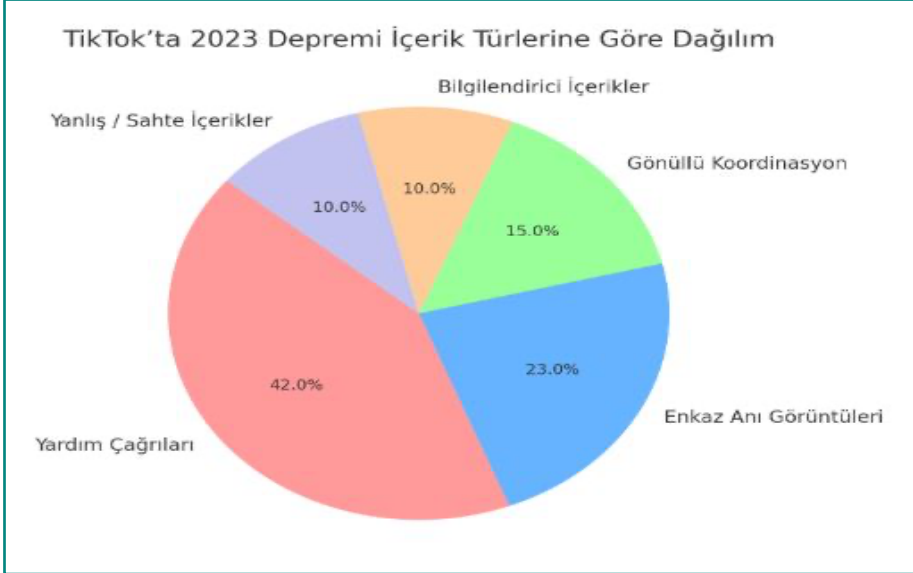
Sonuç olarak, bu grafik TikTok'un protesto içeriklerini yayma kapasitesinin yüksek olmasına karşın, içeriklerin derinlik düzeyinde ciddi sınırlılıklar taşıdığını ortaya

koymaktadır. Bu durum yalnızca medya sistematığının değil, aynı zamanda aile içi iletişimin ve kuşaklar arası bilgi aktarımının da yeniden düşünülmesini zorunlu kılmakta; dijital çağın aile dinamiklerini medya derinliği ekseninde dönüştürdüğünü göstermektedir. Mahsa Amini protestolarına ilişkin TikTok içerikleri, özellikle genç kullanıcılar arasında duygusal ve simgesel anlatıların hızla yayılmasına neden olurken, bu içeriklerin aile içinde bağlamsal olarak tartışılmasını zorlaştırmaktadır. Bu durum, dijital ebeveynlik açısından ebeveynlerin içerik denetimi ve politik-toplumsal konulara ilişkin rehberlik rollerinin sınırlanmasına yol açmaktadır.

### Türkiye'de 2023 Depremi

Türkiye'deki deprem felaketi sırasında TikTok, enkaz altındaki bireylerden gelen yardım çağrılarının ve gönüllülerden gelen koordinasyon mesajlarının hızla yayılmasıyla öne çıkmıştır. Bu durum, kriz anında bilginin anında paylaşılmasının ne kadar hayati olduğunu göstermiştir. Ancak, bu hız, bilgi doğruluğunun sağlanması açısından sorunlar doğurmuştur. Yanlış lokasyon bilgileri ve doğrulanmamış yardım talepleri, kurtarma ekiplerinin çabalarını sekteye uğratmıştır. Derinlik ilkesi açısından değerlendirildiğinde, kriz durumlarında bilgi paylaşımının yalnızca hızlı değil, aynı zamanda güvenilir ve bağlamsal bilgilerle desteklenmiş olması gerekmektedir. Bu eksiklikler, TikTok'un kriz haberciliği potansiyelini sınırlayan önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

**Grafik 7.** 2023 Türkiye Depremi Süresince Tiktok'da Paylaşılan İçerik Türlerinin Dağılımı



(2023 Türkiye Depremi sırasında paylaşılan 200 TikTok videosu içerik türüne göre kategorize edilerek yüzdelik dağılım çıkarılmıştır.)

Bu grafik, TikTok platformunda 2023 Türkiye Depremi sırasında üretilen içeriklerin türlerine göre dağılımını göstermektedir. Veriler, nitel içerik analizi yöntemine da-

yalı olarak oluşturulmuştur. Analiz sürecinde, TikTok'ta "#deprem", "#TürkiyeDepremi" ve "#depremyardım" gibi etiketler altında yer alan ve kriz anında yüksek etkileşim almış 200 video sistematik biçimde incelenmiştir. Veriler, anonimleştirilmiş kullanıcı hesapları aracılığıyla toplanmış; böylece algoritmik yönlendirmeden arındırılmış bir örnekleme ortamı sağlanmıştır.

İçerikler, beş ana kategoriye göre sınıflandırılmıştır:

- Yardım çağrısı içeren videolar (örneğin: lokasyon bildirim, destek talepleri),
- Enkaz anı görüntüleri (canlı kurtarma sahneleri, çöküntü videoları),
- Gönüllü koordinasyon içerikleri (yardım ekiplerinin yönlendirmeleri),
- Bilgilendirici içerikler (uzman görüşleri, afet yönetimi bilgisi),
- Yanlış veya sahte içerikler (eski görüntülerin yeniymiş gibi sunumu, doğrulanmamış bilgiler).

Bu kategoriler, literatürde kriz haberciliği ve dijital medya sınıflandırma çerçevelerine dayanarak yapılandırılmıştır (Edson C. & Tandoc Jr., 2019, s. e12724). Kodlama süreci, tematik analiz ilkeleriyle yürütülmüş; içeriklerin anlatı yapısı, bağlamsal derinliği, doğruluk seviyesi ve duygusal yük düzeyi göz önüne alınmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılık oranı %87 olarak hesaplanmıştır; bu da içerik değerlendirmesinin güvenilirliğini desteklemektedir.

Verilere göre, içeriklerin %42'si yardım çağrılarına, %23'ü enkaz anı görüntülerine, %15'i gönüllü koordinasyonuna, %10'u bilgilendirici içeriklere ve kalan %10'u yanlış/sahte içeriklere ayrılmıştır. Bu dağılım, TikTok'un kriz anlarında "dijital alarm mekanizması" gibi çalıştığını gösterirken, aynı zamanda içeriklerin doğruluk ve bağlamsal bütünlük açısından ciddi riskler barındırdığını da ortaya koymaktadır.

Özellikle yardım çağrılarının çoğunun doğrulanmamış biçimde dolaşıma sokulması, kriz anında bilgi güvenliği sorunlarına neden olmuş; ailelerin gerçek ihtiyaçlara ulaşmasını zorlaştırmıştır. Bu durum, özellikle çocuklu ailelerde dijital bilginin ayıklanması ve anlamlandırılması konusunda ebeveyn sorumluluğunu artırmakta; dijital ebeveynliğin kriz anlarında yalnızca teknik değil, etik ve duygusal boyutlar içeren bir rehberliğe dönüştüğünü göstermektedir. Enkaz anı görüntülerinin yüksek görünürlüğü ise çocuk ve genç kullanıcılar açısından ciddi bir psikososyal yük oluşturmakta; bu tür videoların TikTok algoritması tarafından öne çıkarılması, ailelerin medya denetimi üzerindeki kontrolünü sınırlandırmaktadır. Bu, medya aracılığıyla dolaylı travma (vicarious trauma) oluşma riskini artırmakta ve ailelerin dijital içerik rehberliğine yönelik ihtiyacını güçlendirmektedir.

Bilgilendirici içeriklerin yalnızca %10 düzeyinde kalması, TikTok'un kriz temalı bilgi sunumunda bağlamsal açıklığı geri plana ittiğini göstermektedir. Bu eksiklik, çocukların ve gençlerin "neden, nasıl, kim?" gibi temel soruları yanıtlayabilecek içeriklere ulaşmasını zorlaştırmakta; eleştirel medya okuryazarlığını geliştirmek isteyen ebeveynleri içerik yetersizliğiyle karşı karşıya bırakmaktadır. Öte yandan, sahte içeriklerin %10'luk paya sahip olması, platformun doğrulama sistemlerinin kriz anlarında yetersiz kaldığını ve dezenformasyonun aile içi güven ve karar alma süreçlerini olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Yanlış bilgilere dayalı aile içi panik, güvensizlik ve

yanlış yönlendirme davranışları, dijital medya içeriklerinin yalnızca bireysel değil, mikrososyolojik düzeyde de kritik sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. Ayrıca, TikTok içeriklerinde duygusal etki ile bilgi yoğunluğu arasındaki farkı gösteren görsel veri, videoların yaklaşık %60'ının duygusal yük taşıdığını; buna karşılık yalnızca %15–20'sinin bilgi odaklı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu ciddi dengesizlik, TikTok'un içerik yapısının nasıl şekillendiğini ve aile dinamikleri üzerindeki etkilerini anlamak açısından kritik önemdedir.

Sonuç olarak, bu analiz, TikTok'un kriz anlarında bilgi üretim ve yayma kapasitesini açığa çıkarırken; içeriklerin büyük kısmının yüzeysel, travmatik veya teyitsiz olması nedeniyle, özellikle çocuklu aileleri dijital bilgiyle başa çıkma konusunda savunmasız hâle getirdiğini göstermektedir. Bu durum, medya okuryazarlığı, dijital denetim ve duygusal yönlendirme gibi ebeveynlik işlevlerinin daha karmaşık ve yaşamsal hâle gelmesini beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda, TikTok gibi sosyal medya platformlarının yalnızca içerik üreticilerine değil, aynı zamanda ailelere ve platform yöneticilerine yönelik eğitimsel, teknolojik ve etik sorumlulukları beraberinde getirdiği görülmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, TikTok gibi sosyal medya platformlarının kriz haberciliği bağlamında hem gazetecilik ilkelerini hem de toplumsal bilgi dolaşımını yeniden şekillendirdiğini ortaya koymuştur. Özellikle derinlik ilkesinin aşınması, yalnızca habercilik kalitesi açısından değil; aynı zamanda bilgi temelli kamuoyu oluşumu, medya okuryazarlığı gelişimi ve aile içi medya etkileşimi açısından da çok katmanlı sonuçlar doğurmaktadır.

İlk olarak, George Floyd protestoları örneği, TikTok'un “görgü tanıklığı gazeteciliği” (witness journalism) alanında güçlü bir işlev üstlendiğini göstermiştir. Ancak içeriklerin %70'inin bağlamsal derinlikten yoksun olduğu saptanmıştır. Bu durum, kullanıcıların duygusal tepkilerle içerik üretmesini kolaylaştırmakla birlikte, tarihsel ve yapısal ırkçılık gibi karmaşık meselelerin yüzeysel anlatılarla indirgenmesine neden olmuştur. Bu bulgu, McQuail'in (2010) medya içeriğinde “anlam eksiltme” tespitiyle uyumludur ve TikTok'un içerik yapısının bu süreci nasıl hızlandırdığını göstermektedir. Bu bulgu, gazetecilikte derinlik ilkesinin TikTok'un kısa formatlı ve algoritmik yapısı içinde sistematik biçimde aşıldığını göstermektedir.

COVID-19 pandemisi örneğinde ise bilginin kişisel deneyim ve viral mizah çerçevesinde sunulması, pandemiye dair kamusal bilinç oluşumunu zayıflatmıştır. Sağlık çalışanlarının bilgilendirici videolar üretmesine rağmen, içeriklerin %80'inin yalnızca temel sağlık uyarılarına indirgenmiş olması, platformun bilgiye dayalı derinlik yerine “pratiklik” ve “görsellik” ilkeleriyle çalıştığını göstermektedir. Bu bağlamda Castells'in (2012) “bilgi sisteminin yüzeyselleşmesi” eleştirisi TikTok özelinde ampirik biçimde doğrulanmıştır. Bu durum, medya ekolojisi yaklaşımı çerçevesinde değerlendirildiğinde, platformun teknik ve algoritmik yapısının içerik üretim pratiklerini belirleyici bir çevresel faktör olarak işlediğini ortaya koymaktadır.

Ukrayna-Rusya savaşı ve İran'daki kadın hakları protestoları, TikTok'un güçlü görsel anlatım olanakları sayesinde empati yaratma potansiyelini ön plana çıkarmıştır.

Ancak analizler, bu içeriklerin büyük ölçüde “duygusal yoğunluk” taşımaya karşın “bilgi yoğunluğu” açısından zayıf kaldığını göstermiştir. Hesmondhalgh’ın (2013) kültürel içerik üretiminde “duygu-düşünce dengesizliği” eleştirisi burada da karşılık bulmaktadır. Özellikle Mahsa Amini protestolarında semboller üzerinden yapılan direniş anlatıları, rejim karşıtı söylemleri estetikleştirerek viral hâle getirmiş; ancak olayların tarihsel bağlamını görsel estetiğe feda etmiştir.

Türkiye’deki deprem felaketi, platformun kriz anlarında “dijital alarm sistemi” olarak işlev görebileceğini göstermiştir. Ancak doğrulanmamış yardım çağrıları, yanlış lokasyon bilgileri ve eski görüntülerin yeniden kullanımı hem bilgi güvenliği hem de etik habercilik açısından ciddi riskler doğurmuştur. Bulgular, analiz edilen içeriklerin %25’inin doğrulanabilir kaynağa sahip olmadığını ortaya koyarak, Vosoughi ve arkadaşlarının (2018) yanlış bilgilerin sosyal medyada doğru bilgilerden daha hızlı yayıldığı yönündeki bulgusunu TikTok özelinde doğrulamıştır. Elde edilen bulgular, dijital ebeveynlik kuramı açısından, ebeveynlerin içerik denetimi ve yönlendirme kapasitelerinin kriz dönemlerinde ciddi biçimde sınırlandığını göstermektedir.

Tüm bu bulgular, TikTok’un algoritmik yapısı ile içerik üreticisinin amacı arasında belirleyici bir ilişki olduğunu göstermektedir. İçeriklerin çoğu viral potansiyeli yüksek, dikkat çekici ama bağlamdan kopuk biçimlerde üretilmektedir. Bununla birlikte, derinlikli, açıklayıcı ve kaynak referanslı içeriklerin de –sayıca az olsa da– platformda varlık gösterdiği görülmüştür. Özellikle gazetecilik eğitimi almış profesyonel kullanıcıların bu içeriklerde öne çıkması, platformun nitelikli haber üretimi için yeniden tasarlanabileceğini göstermektedir. Bu bulgu, dijital platformlarda nitelikli haberciliğin yalnızca format değil, aynı zamanda niyet ve editoryal bilinç meselesi olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda çalışma, literatüre üç özgün katkı sunmaktadır:

- Derinlik ilkesinin dijital bağlamda evrimi: Bu çalışma, derinlik kavramının yalnızca uzunlukla değil; bağlamsallık, eleştirelilik ve etik anlatım biçimleriyle ilişkili olduğunu TikTok örneği üzerinden ortaya koymuştur.
- Aile içi medya etkileşiminde platform temelli dönüşüm: Özellikle kriz dönemlerinde gençlerin maruz kaldığı yüzeysel ve duygusal içerikler, ebeveynlerle kurulan bilgi iletişimini zorlaştırmakta; dijital ebeveynlik görevlerini daha karmaşık ve stratejik bir hâle getirmektedir.
- Dijital platformlarda etik habercilik normlarının yeniden tanımı: TikTok örneğinde görüldüğü üzere, doğrulama, kaynak gösterme ve bağlam sunma gibi gazetecilik ilkeleri, yeni medya ortamında kullanıcı sorumluluğuna terk edilmiş durumdadır. Bu durum, platform tabanlı haberciliğin normatif temellerinin yeniden tanımlanması gerektiğini göstermektedir.

Sonuç olarak bu bulgular hem dijital gazetecilik hem de medya sosyolojisi literatürü için yeni tartışma alanları açmakta; TikTok’un yalnızca bir eğlence mecrası değil, aynı zamanda kamusal bilgi dolaşımını şekillendiren güçlü ve çelişkili bir araç olduğunu göstermektedir.

## Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, TikTok gibi sosyal medya platformlarının, kriz dönemlerinde haber içeriklerinin sunumuna ve bu içeriklerin aile içi iletişim üzerindeki etkilerine nasıl yön verdiğini analiz etmiştir. Beş farklı toplumsal kriz üzerinden yürütülen içerik analizleri, platformun gazetecilikte derinlik ilkesini nasıl ihmal ettiğini ve bunun aile dinamikleri üzerindeki sonuçlarını somut biçimde ortaya koymuştur.

Birinci olarak, George Floyd protestoları örneği, TikTok'un bireysel tanıklık ve dijital aktivizm açısından güçlü bir mecra olduğunu göstermiştir. Ancak bu içeriklerin büyük bölümü yalnızca anlık görüntülere ve sloganlara dayanmakta; tarihsel ırkçılık yapıları ya da adalet sistemi üzerine derinlemesine bilgi sunmamaktadır. Bu durum, özellikle genç bireylerin aile içinde bu konuları gündeme getirmesine yol açmakta; ancak ebeveynlerle kurulan iletişim bağlam yoksunluğu nedeniyle çatışmalı hâle gelebilmektedir.

İkinci olarak, COVID-19 pandemisine ilişkin TikTok içerikleri, halk sağlığına dair bilgi sunmak yerine çoğunlukla mizah, komplo teorileri ve günlük rutine dayalı videolarla temsil edilmiştir. Aşı karışıklığı gibi riskli söylemler, çocuk ve gençler arasında kaygı ya da güvensizlik yaratmış; aile içinde ise bilgi doğrulama süreci çoğu zaman ebeveynlerin medya okuryazarlığına bağlı olarak sorunlu hâle gelmiştir.

Üçüncü olarak, Ukrayna-Rusya savaşı içerikleri TikTok'un kriz dönemlerinde empati kurma potansiyelini ortaya koyarken; bireysel anlatıların çoğu, savaşın tarihsel, politik ve uluslararası boyutlarını göz ardı etmiş; duygu merkezli içerikler öne çıkmıştır. Bu durum, çocukların kriz algısını daraltmış ve aile içinde konunun çok yönlü değerlendirilmesini zorlaştırmıştır.

Dördüncü olarak, İran'daki kadın hakları protestoları TikTok'ta semboller üzerinden (saç kesme, sessiz yürüyüşler vb.) yüksek görünürlük kazanmış; ancak bu sembolik temsillerin ardındaki toplumsal tarih ve kadın mücadelesi yeterince işlenmemiştir. Genç bireylerin bu içeriklerle kurduğu bağ, ebeveynlerin anlamlandırmakta zorlandığı yeni bir dijital bilinçlenme biçimi oluşturmuştur.

Son olarak, Türkiye'deki 2023 depremi örneği, TikTok'un kriz zamanlarında yardım çağrısı ve tanıklık işlevini etkin biçimde yerine getirebildiğini; ancak teyitsiz bilgiler, travmatik görüntüler ve sahte içerikler nedeniyle aileler üzerinde yüksek düzeyde psikososyal baskı yarattığını göstermiştir. Özellikle çocukların bu videolara maruz kalması, aile içi medya denetimini ve dijital rehberlik ihtiyacını artırmıştır.

Bulgular genel olarak, TikTok'un kısa video formatı ve algoritmik içerik dolaşım yapısının, habercilikte bağlam kaybına ve derinlik eksikliğine neden olduğunu ortaya koymuştur. Duygusal yoğunluk taşıyan içeriklerin bilgi yoğunluğuna baskın gelmesi, özellikle genç kullanıcıların kriz olaylarını yüzeysel biçimde anlamlandırmalarına; ebeveynlerin ise çocuklarıyla bu içerikler üzerine sağlıklı iletişim kurmakta zorlanmalarına yol açmaktadır. Sonuç olarak, bu çalışma TikTok'un habercilik işlevinin yalnızca erişim

ve hız değil; bilgi derinliği, bağlamsal bütünlük ve etik sorumluluk temelinde de değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda aşağıdaki pratik öneriler geliştirilmiştir:

- Medya Okuryazarlığı Eğitimi:

Aile bireylerine, özellikle ebeveynlere ve genç kullanıcılara yönelik medya okuryazarlığı atölyeleri ve çevrim içi eğitim programları yaygınlaştırılmalıdır. Bu eğitimlerde içerik doğrulama, kaynak sorgulama ve dijital etik gibi başlıklara odaklanılmalıdır.

- Dijital Ebeveynlik Rehberleri:

Kriz dönemlerinde TikTok gibi platformlardan gelen içeriklere karşı ebeveynlerin nasıl tepki vermesi gerektiğini gösteren rehber dokümanlar hazırlanmalı; bu rehberler okullar, belediyeler ve STK'lar aracılığıyla dağıtılmalıdır.

- Platform Düzenlemeleri ve Etik Denetim:

TikTok ve benzeri sosyal medya platformları, kriz içerikleri için özel doğrulama etiketleri, içerik uyarı sistemleri ve yaşa uygunluk filtreleri geliştirmelidir. Bu düzenlemeler platformların sadece içerik üretim değil, içerik denetim sorumluluğu da taşıdığını göstermelidir.

- Aile İçi Ortak İzleme Pratikleri:

Ailelerin birlikte medya tüketimini teşvik eden pedagojik modeller geliştirilmeli; ebeveyn ve çocukların birlikte içerik izlediği, tartıştığı ve analiz ettiği medya saatleri önerilmelidir. Bu pratikler, dijital medyanın ortak anlam üretimi bağlamında kullanılmasını destekleyecektir.

- Dijital Kriz Haberciliği İçin Rehber İlkeler:

İçerik üreticileri ve dijital gazeteciler için, TikTok gibi platformlarda kriz temalı içerik oluştururken dikkat edilmesi gereken etik ve içeriksel standartları belirleyen bir rehber hazırlanmalıdır.

Bu öneriler, dijital medya ile kurulan bireysel ve ailevi ilişki biçimlerinin daha sağlıklı, güvenli ve bilinçli hâle getirilmesi açısından önemlidir. Dijital platformların hız ve erişim gücü, ancak medya derinliği ve etik sorumlulukla birleştiğinde toplumsal fayda yaratabilir. Bu nedenle, medya okuryazarlığı yalnızca bireysel bir beceri değil, aynı zamanda kültürel bir direnç stratejisi olarak düşünülmelidir. Aynı zamanda çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu bağlamda araştırma, tek bir dijital platform olan TikTok ile sınırlı tutulmuş ve nitel içerik analizi yöntemi çerçevesinde yürütülmüştür. Bu durum, elde edilen bulguların genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Gelecek araştırmaların, farklı dijital platformları karşılaştırmalı biçimde ele alması ve nicel veri setleriyle desteklenmiş karma yöntem yaklaşımlarını kullanması, dijital kriz haberciliğinin aile dinamikleri üzerindeki etkisini daha kapsamlı biçimde ortaya koyacaktır.

### Etik Beyanı

Bu çalışmanın, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)' in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet ettiğimi beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmayla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

### Declaration

I declare that this study is original; that I have acted by the principles and rules of scientific ethics at all stages of the study, including preparation, data collection, analysis, and presentation of information; that I have cited sources for all data and information not obtained within the scope of this study and included these sources in the bibliography; that I have not made any changes in the data used, and that I comply with ethical duties and responsibilities by accepting all the terms and conditions of the Committee on Publication Ethics (COPE). I hereby declare that if a situation contrary to my statement regarding the study is detected, I agree to all moral and legal consequences that may arise.

<b>Hakem Değerlendirmesi</b>	: Dış bağımsız.
<b>Çıkar Çatışması</b>	: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemiştir.
<b>Finansal Destek</b>	: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.
<b>Peer-review</b>	: Externally peer-reviewed.
<b>Conflict of Interest</b>	: The authors have no conflict of interest to declare.
<b>Grant Support</b>	: The authors declared that this study has no financial support.

## Kaynakça

- Abidin, C. (2020). Mapping Internet Celebrity on TikTok: Exploring Attention Economies and Visibility Labours. *Cultural Science Journal*, 12(1), 77–103. doi:10.5334/csci.140.
- Anderson, M. (2021). How TikTok is Changing the News Landscape. Pew Research Center.
- Awanda Y., Harahap N., Yoga W., Siregar S.F., Ananda R., Afifah N. (2024). The Influence of TikTok Social Media on Teenagers' Lifestyles. *AMK Abdi Masyarakat UIKA* 3(2), 66. DOI:10.32832/amk.v3i2.2188.
- Aydemir, M. (2024). Yeni Medyada Etkileşimli Yayıncılık Sistemleri ve Kimlik İnşası. Eğitim Yayınevi.
- BBC News, (2022). TikTok: How Russia-Ukraine War is Playing Out On Social Media.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research In Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bucher, T. (2022). The Algorithmic Dimension of Platform Power. Oxford University Press.
- Carlson, M. (2020). Automating the News: How Algorithms are Rewriting the Media. Columbia University Press.
- Castells, M. (2012). Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age. Polity Press.
- Edson C. & Tandoc Jr. (2019). The Facts of Fake News: A Research Review. *Sociology Compass*, 13(9), e12724. doi.org/10.1111/soc4.12724.
- Gottfried, J., Barthel M. & Mitchell A. (2023). The Challenges of Misinformation on Emerging Platforms.
- Heavy.com, (2020). Carolina teen George Floyd TikTok video goes viral.
- Hermida, A. (2010). From TV to Twitter: How Ambient News Became Ambient Journalism. *M/C Journal*, 13(2). doi:10.5204/mcj.220.
- Hesmondhalgh, D. (2013). The Cultural Industries. SAGE Publications.
- Koçyiğit, A. (2024). Afet ve Kriz Dönemlerinde Bireylerin Sosyal Medya Kullanım Pratikleri ve Infobezite: Kahramanmaraş Depremi Örneği. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (e-gifder)*, 12 (1), 62-87.
- Livingstone, S. & Blum-Ross A. (2020). Parenting for a Digital Future: How Hopes and Fears about Technology Shape Children's Lives. Oxford University Press.
- Livingstone, S. & Haddon L. (2008). Risky Experiences For Children Online: Charting European Research On Children and The Internet, *Children & Society*, 22(4), 314–323. doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00157.

- Livingstone, S. & Helsper E. J. (2008). Parental Mediation of Children's Internet Use. *Journal Of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581-99. doi:10.1080/08838150802437396.
- McQuail, D. (2010). *McQuail's Mass Communication Theory*. SAGE Publications.
- NBC News, (2022). Russia's Invasion Of Ukraine Sparks Tiktok Videos From Teenagers.
- Newman, N. (2020). *Journalism, Media, and Technology Trends and Predictions 2020*. Reuters Institute.
- Pantti, M., Wahl-Jorgensen K. & Cottle S. (2012). *Disasters and the Media. Media, War & Conflict*. Peter Lang.
- Pew Research Center, (2023). *Teens, Social Media and Technology*.
- Vosough, S. Roy, D. & Aral S. (2018). The Spread Of True And False News Online. *Science*, 359(6380), 1146-51. doi:10.1126/science.aap9559.
- Westlund, O. & Ekström, M. (2018). News and Participation through and beyond Proprietary Platforms in an Age of Social Media. *Media and Communication*, 6(4), 1-10. Doi: 10.17645/mac.v6i4.1775.
- Zelizer, B. (2017). *What Journalism Could Be*. 1. bs. Polity Press.

## 2005, 2018 ve 2024 İlkokul Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Program Değerlendirmenin Temel Öğeleri Doğrultusunda Karşılaştırılması

*Comparison of the 2005, 2018, and 2024 Elementary School Science Curriculum Programs in Line with the Basic Elements of Program Evaluation*

İbrahim Bozan\*<sup>ORCID</sup>

### Öz

Araştırma 2005, 2018 ve 2024 ilkököl fen bilimleri dersi öğretim programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme öğeleri açısından karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğretim programları dört temel öğe doğrultusunda incelenerek karşılaştırılmıştır. Nitel bir çalışma olan bu araştırmada veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma soruları doğrultusunda elde edilen veriler; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme temaları altında sunulmuştur. Araştırma sonucunda 2005 öğretim programındaki kazanım sayısının 2018 programında çok büyük oranda azaldığı ve 2024 programında da bu düşüşün devam ettiği tespit edilmiştir. Araştırmaya göre, 2005 ve 2018 öğretim programlarındaki fen okuryazarlığı anlayışlarının birbirine paralellik gösterdiği ifade edilebilir. 2024 programında ise bu kavram yer almamakla birlikte, öğrencilerin problem çözme ve bilinçli karar vermede bütüncül bakış açısıyla okuryazarlık becerilerini kullanmaları amaçlanmıştır. 2005 öğretim programındaki yaratıcılık kavramı yerine 2018 programında yenilikçilik becerisi verilmiştir. 2024 programında yenilikçilik yer almazken, tekrar yaratıcılık becerisine dönüş yapılmıştır. 2005 öğretim programında tüm kazanımlarda yapılabilecek farklı etkinlikler ve bunlara ilişkin yönergeler vardır. 2018 ve 2024 öğretim programlarına ise etkinlikler konulmamıştır. Kazanımlardan bazılarına ilişkin yönergeler yer alırken, bazılarında ise yönergeler yoktur. Ölçme ve değerlendirme boyutu ile 2005 öğretim programının 2018 ve 2024 öğretim programlarına göre daha zengin ve öğretmenler için daha açıklayıcı bir içeriğe sahip olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Fen Bilimleri Öğretim Programı, 2005 Öğretim Programı, 2018 Öğretim Programı, 2024 Öğretim Programı, Program Değerlendirme.

### Abstract

The research aims to compare the 2005, 2018, and 2024 elementary school science curriculum in terms of objectives, content, learning-teaching processes, and measurement-evaluation elements. To this end, the curricula were examined and compared based on four fundamental elements. As this is a qualitative study, document analysis was used as a data collection method. The data obtained in line with the research questions were presented under the themes of objectives, content, learning-teaching process, and measurement-evaluation. The research found that the number of learning outcomes in the 2005 curriculum decreased significantly in the 2018 curriculum and continued to decline in the 2024 curriculum. According to the research, the understanding of science literacy in the 2005 and 2018 curricula is parallel. Although this concept is not included in the 2024 curriculum, it aims to help students use their literacy skills with a holistic perspective in problem-solving and conscious decision-making. Instead of the concept of creativity in the 2005 curriculum, the 2018 curriculum included the skill of innovation. While innovation is not included in the 2024 curriculum, there has been a return to creativity. The 2005 curriculum includes various activities that can be carried out across all learning outcomes, along with guidelines for these activities. The 2018 and 2024 curricula do not include activities. While guidelines are provided for some learning outcomes, none are provided for others. In terms of measurement and evaluation, the 2005 curriculum is richer and more explanatory for teachers than the 2018 and 2024 curricula.

**Keywords:** Science Curriculum, 2005 Curriculum, 2018 Curriculum, 2024 Curriculum, Curriculum Evaluation

\* Sorumlu yazar & Corresponding author & Antalya Bilim Sanat Merkezi <sup>ORCID</sup> [ibrahimbozan7@gmail.com](mailto:ibrahimbozan7@gmail.com)

Araştırma Makalesi & Research Article & Benzerlik / Similarity: 18

Başvuru & Submitted: 28 Ekim 2025 & Kabul & Accepted: 4 Nisan 2026

**Atif & Citation:** Bozan, İ. "2005, 2018 ve 2024 İlkokul Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Program Değerlendirmenin Temel Öğeleri Doğrultusunda Karşılaştırılması", *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25 (2026): 27-48.



Published by International Journal of Social and Educational Sciences, İstanbul, Türkiye

This is an open-access article under the CC BY-NC 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

## Giriş

Eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü en önemli kurumlar okullardır. Ancak eğitime ilişkin etkinlikler yalnızca okullarla kısıtlanamaz (Snellman vd., 2015). İnsanlar hayatlarının önemli bir kısmını da eğitim kurumları dışında sürdürürler. Bu noktadan hareketle eğitimin yaşama hazırlamaktan ziyade hayatın kendisi olduğu ifade edilebilir. Çünkü eğitim, hayatı yönlendirerek insanların hayattaki deneyimlerine anlam yükleyen bir olgudur (Demirel, 2013).

Eğitimde, içinde bulunulan dönemin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmaktadır (Nilsen, 2017). Bu bağlamda bir ülkenin eğitim sisteminin o ülkenin geleceğinde çok fazla etkisi olabilir. Son dönemlerde teknolojinin çok önemli olduğu bir zamanda, hızla ilerleyen teknolojik gelişmelere ayak uyduramayan toplumların sosyal ve ekonomik sıkıntıları yaşaması kaçınılmaz hale gelmiştir (Varış 1996). Bu ülkeler her alanda gelişmiş ülkelerin gerisinde kalırken eğitimde de istenilen kaliteye ulaşmakta zorlanmaktadır (Milic & Simeunovic, 2021). Sağlam bir eğitim sistemine sahip olmayan toplumların geleceğe yön vermesi ve çağdaş hedeflere ulaşması da oldukça güçleşecektir (Akınoğlu, 2005).

Eğitim programı, bir eğitim kurumunun desteğiyle bireylere kazandırılan deneyimleri içerir (Shepherd & Ragan, 1982). Bu deneyimler öğretmenin kontrolünde öğrencilere sunulan yaşantıların hepsi olarak düşünülebilir (Caswell & Campbell, 1937). Türkiye’de ise eğitim programı MEB kapsamındaki okulların amaçlarına ulaşmak için öğrencilere ilişkin bütün faaliyetleri ifade eder (Küçükahmet, 2009). Programlar geliştirilirken hedef, içerik, öğrenme ve öğretme süreci, değerlendirme öğelerine dikkat edilir. Eğitimin yaşantılar yoluyla bireye davranış kazandırma misyonundan dolayı programların geliştirilmesinde planlı bir çerçeve çizilmesi önem taşımaktadır (Demirel, 2013). Eğitim programı içerisinde yer alan öğretim programı da çeşitli ders ve sınıf düzeylerinde konuların planlı şekilde yürütülmesi için oldukça önemlidir.

Program geliştirme, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü şeklinde tanımlanmıştır (Demirel, 2012). Erden (1998) ise, program geliştirmeyi, programın tasarlanma, uygulanma, değerlendirilme basamakları sonucunda toplanan verilere dayalı olarak tekrar düzenleme faaliyeti olarak ifade etmiştir. Eğitim programını geliştirme süreci, öğretime ilişkin genel ve özel amaçlarını ifade etme, bu amaçlara yönelik materyaller belirleme, öğretim yöntemlerini ve değerlendirme araçlarını saptama, derslere ilişkin öğretim programı taslağı meydana getirme; denemeler yaparak düzeltmeler yapma, programda her zaman incelemeler ve değerlendirmelerde bulunarak daha iyi hale getirme basamaklarını kapsamaktadır (Öncül, 2000).

Türkiye’de öğretim programları; öğrencilerde soru soran ve sorgulayan düşünce sistemi oluşturamadığı, her bireyin kendine has beceriler kazanmadığı, öğrencileri sürece aktif tutmadığı, daha çok ezbere dayalı kuramsal bilgi verdiği, günlük hayattan beslenmediği ve öğretmen merkezli olduğu gibi nedenlerden dolayı eleştiri almaktadır (Özdemir ve Erzan, 2005). Bu noktada gelişmekte olan ülkelerin gelişmiş toplumlardan

geri kalmaması için öğretim programlarının 21. yüzyılın ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi gerekmektedir. Programların geliştirilmesinde derslerin yapısına, gerekli araç ve gereçlere, etkinliklere ve öğrencilerin özelliklerine de dikkat edilmelidir.

Öğretim programlarında yapılan güncellemeler eğitimde niteliği de yükseltecektir. Programların niteliğinin yanında o programı okullarda uygulamaya koyacak olan öğretmenlerin yetenekleri ve güncel gelişmelere ayak uydurmaları da önemlidir. İçinde bulunulan dönemin ihtiyaçları programlarla birlikte öğretmenlerin de her zaman dinamik olmasını zorunlu kılmaktadır (Girgin, 2011).

Türkiye’de cumhuriyetin kurulmasından bu yana farklı dönemlerde programların yenilenmesine ilişkin birçok çalışma yapılmıştır. 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1983, 1990, 1998 ve 2005’te yayımlanan ilkökul programlarında önemli yenilikler yapılmıştır (Öksüz, 2015). 2005 yılında uygulamaya koyulan programla birlikte yapılandırmacı kuramı temele alan kapsamlı değişimler meydana gelmiştir. Daha sonraki dönemde bazı yıllarda programda düzenlemeler olmuştur. 2012 yılında zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasıyla birlikte 2013 yılında bazı derslerin öğretim programı güncellendi. 2013 yılındaki program 4+4+4 sisteminin zorunlu kıldığı küçük ölçekli düzenlemeler içeren bir programdı. Ardından 2018 yılında ise kapsamlı şekilde hazırlanan yeni öğretim programları yayımlanmıştır. Altı yıl boyunca uygulanan bu programlardan sonra ise en son 2024 yılında geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ülkede uygulanmaya devam etmektedir.

Bilimsel bilginin her geçen gün değer kazandığı, teknolojik gelişmelerin daha da öne çıktığı bugünlerde gelişmiş toplumlar eğitime çok fazla önem göstermektedirler (Bağdathı, 2005). Fen bilimleri ülkelerin gelişmesinde, teknolojik ilerlemelerin artmasında ve insanların yaşadığı dünyayı anlamlandırmasında rol oynayarak eğitimde anahtar görevi gören bir disiplindir (Değirmenci, 2007). Bu nedenle fen bilimlerinin eğitim kurumlarında etkili ve işlevsel şekilde öğretilmesi ve sürekli güncel tutulması çok önemli görülmektedir (Güven, 2014).

20. yüzyılın ilk yarısında öğrencilerin fen bilimlerinde zorlanmalarının sebebi zihinsel yetersizlik olarak ifade edilse de bu durumun asıl nedeni programa ilişkin materyallerin verilmiş biçimi ve öğrencilerin kavram ve konuları anlayış şekillerinin etkili bir biçimde düzenlenememesidir (Carey, 2000). İlkokullarda fen bilimleri dersleriyle karşı karşıya gelen çocukların fene ilişkin etkinliklere ve dersin konularına yönelik edindikleri davranışlar, sonraki dönemlerde fen bilimlerine bakış açılarını iyi ya da kötü şekilde etkilemektedir (Toma & Meneses Villagra, 2019).

Fen dersleri 2005 yılında teknoloji kavramının eklenmesiyle birlikte “Fen ve Teknoloji” adı altında okutulmaya başlanmıştır. İlkokulun beş yıl olduğu o dönemlerde fen ve teknoloji dersi 4. ve 5. sınıflarda müfredatta yer almıştır. 2012 yılında ilkokulun dört yıla düşürülmesinin ardından 2013’ten itibaren dersin adı “Fen Bilimleri” şeklinde değiştirilerek 3. ve 4. sınıflarda yer almıştır (Karatay, Timur ve Timur, 2013). İlkokul ve ortaokul fen bilimleri öğretim programının birlikte yayımlandığı 2018 programına göre fen bilimleri dersi ilkökul 3. ve 4. sınıflarda haftalık üçer saat olarak okutulmaktadır.

Türkiye'de ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi, Cumhuriyet'in kuruluşundan bu yana ulusal kalkınma hedefleri, sosyo-politik dönüşümler ve küresel eğitim trendleri doğrultusunda sürekli evrilmiştir. Özellikle 2000'li yıllardan itibaren, PISA ve TIMSS gibi uluslararası değerlendirmelerde elde edilen sonuçlar, fen okuryazarlığı ve bilimsel süreç becerilerindeki eksiklikleri öne çıkarmış; bu da öğretim programlarında köklü revizyonları tetiklemiştir (MEB, 2005; MEB, 2018; MEB, 2024a).

2005 İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı, 2004-2005 eğitim reformu sürecinde, yapılandırmacı yaklaşıma geçiş, öğrenci merkezli öğrenme ve AB uyum süreci bağlamında geliştirilmiştir. Bu dönem, neoliberal eğitim politikalarının etkisiyle bireysel beceri gelişimine, girişimciliğe ve teknoloji entegrasyonuna vurgu yapan bir dönüşüm dönemi olarak nitelendirilebilir; aynı zamanda 2000'lerin başındaki ekonomik büyüme ve AB'ye adaylık sürecinin getirdiği modernleşme baskısı etkili olmuştur (Aydın, 2013; Şahin, 2015). 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ise, 2017 pilot uygulamasından sonra yenilenerek yürürlüğe girmiş; STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) entegrasyonu, fen-mühendislik-girişimcilik uygulamaları ve 21. yüzyıl becerilerine (eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliği) daha güçlü vurgu yapılmıştır. Bu değişiklikler, küresel rekabet gücünü artırma, dijital dönüşüm ve PISA sonuçlarındaki gerilemeye yanıt olarak ortaya çıkmıştır (Bahar vd., 2018; MEB, 2018). 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında) ise bütüncül insan yetiştirme felsefesini merkeze alır; beden-ruh bütünlüğü, değerler eğitimi, yaşantı ve bağlam temelli öğrenme, sürdürülebilirlik bilinci ve dijital dönüşüme uyum gibi unsurları öne çıkarır. Bu program, ulusal değerlerle küresel vatandaşlık bilincini harmanlamayı hedeflerken, önceki programlara göre öğrenme çıktılarını sadeleştirme ve süreç odaklı değerlendirmeye geçiş gibi yenilikler getirmiştir (Bilir, 2025; MEB, 2024a).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, Türk eğitim sisteminin temel felsefesini “bütüncül eğitim yaklaşımı” üzerine kurar. Bu yaklaşım, öğrencinin beden, zihin, kalp, ruh ve duygu boyutlarını dengeli ve sağlıklı biçimde geliştirmeyi hedefler; akliselim, kalbiselim ve zevkiselim sahibi nesiller yetiştirmeyi amaçlar (MEB, 2024b). Modelin temel bileşenleri şunlardır:

- Öğrenci Profili: Yetkin ve erdemli insan; millî şahsiyetten oluşan toplum inşa etmek üzere ahlaklı, erdemli, milleti ve insanlık için iyi-doğru-faydalı-güzel olanı yapan bilge nesiller.
- Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi (EDE): Eylemlerden değerlere, değerlerden erdemli insana geçişi sağlar. Ana hedef: “Huzurlu Aile ve Toplum” ile “Yaşanabilir Çevrede Huzurlu İnsan”. Değerler (adalet, hikmet, merhamet, iyilik, doğruluk, çalışkanlık vb.) eylemlerle gözlemlenebilir hale getirilir.
- Beceriler Çerçevesi: Zihinsel, sosyal-duygusal, fiziksel ve ahlaki becerileri bütüncül olarak ele alır; alan becerileri (fen okuryazarlığı), kavramsal beceriler, eğilimler ve sosyal-duygusal beceriler entegre edilir.

- Bütüncül Eğitim Yaklaşımı: Madde-mana, akıl-duygu, nefis-vicdan, insan-toplum, zaman-mekân dengesini gözetir; öğrenme süreçlerini kişisel deneyimler ve toplumsal değerlerle zenginleştirir.

Fen Bilimleri özelinde bu felsefe, öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hayata geçirilir. Öğrenme-öğretme sürecinde yaşantı temelli, bağlam odaklı, sorgulama ve işbirliğine dayalı ortamlar oluşturulması hedeflenir. Öğrenme çıktıları sadeleştirilmiş, süreç odaklı değerlendirme (öz/akran değerlendirme, geri bildirim) ön plana çıkarılmıştır (MEB, 2024a; Özel vd., 2025). Bu yaklaşım, programın sürdürülebilirlik bilinci, çevre duyarlılığı ve değerler eğitimi vurgusunu güçlendirir; önceki programlardan (2005 yapılandırmacı, 2018 STEM odaklı) farklı olarak ulusal-manevi değerlerle küresel becerileri sentezleyen özgün bir paradigma sunar.

Bu üç programın (2005, 2018 ve 2024) karşılaştırılması, yalnızca içerik ve kazanım değişikliklerini değil; aynı zamanda hazırlık dönemlerinin sosyo-politik bağlamını, ulusal eğitim reform hareketlerini ve küresel eğilimleri de aydınlatmayı gerektirir. Programlar arasındaki farkların gerekçeleri, ancak bu bağlamsal çerçeve içinde anlaşılabilir. Fen öğretim programlarının geliştirilmesinde ulusal bağlam kadar uluslararası referanslar da belirleyici olmaktadır. Bu çalışma, Türkiye programlarını değerlendirirken şu uluslararası çerçeveleri karşılaştırmalı referans olarak kullanmaktadır:

- NGSS (Next Generation Science Standards, ABD, 2013): Üç boyutlu yapı (disiplin çekirdek fikirleri, bilimsel ve mühendislik uygulamaları, kavramsal bağlantılar) ile fen eğitimini bütünleştirir. 21. yüzyıl becerilerine (sorgulama, modelleme, argümantasyon) ve mühendislik tasarımına güçlü vurgu yapar. Uluslararası kıyaslamalarda entegre fen yaklaşımı ve uygulamaya dayalı öğrenme açısından önde gelen bir modeldir (NGSS Lead States, 2013; Achieve, 2010).
- 21st Century Skills Framework (P21, ABD): Eleştirel düşünme, yaratıcılık, işbirliği, iletişim (4C) ve bilgi okuryazarlığı gibi becerileri merkeze alır. Fen eğitimi bağlamında STEM entegrasyonu ve gerçek dünya problemlerine uygulama vurgulanır (Partnership for 21st Century Learning, 2019).
- OECD Learning Compass 2030: Öğrencinin geleceğe hazırlanmasında "antropojenik dönüşüm", "ortak refah" ve "özerk birey" kavramlarını öne çıkarır. Beceri odaklı, değer temelli ve sürdürülebilirlik merkezli bir yaklaşım sunar (OECD, 2018).
- Finlandiya Ulusal Çekirdek Müfredatı (2014/2016 güncellemeleri): Fen eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme, fen okuryazarlığı ve transversal (yatay) yeterlikler (düşünme ve öğrenme öğrenme, kültürel yeterlik, sürdürülebilirlik) ön plandadır. 21. yüzyıl becerileri tüm derslere entegre edilmiş; multidisipliner modüllerle desteklenmiştir (Finnish National Agency for Education, 2016; Lavonen, 2021).
- İngiltere Ulusal Müfredatı (Primary Science, güncel hali): Erken yaşta itibaren bilimsel sorgulama, gözlem, deney ve kanıt dayalı düşünmeyi vurgular. "Working scientifically" boyutu ile süreç becerilerini merkeze alır; sürdürülebilirlik

ve STEM bağlantıları güçlüdür (Department for Education, UK, 2014/2023 güncellemeleri).

Bu uluslararası çerçeveler, Türkiye programlarının değerlendirilmesinde şu açılardan kıyaslama zemini sağlar:

- 2005 programı, yapılandırmacı yaklaşımla NGSS'nin öncüsü sayılabilecek üç boyutlu yapıya benzer unsurlar taşırken; daha çok bilgi odaklı kalmıştır.
- 2018 programı, STEM ve girişimcilik vurgusuyla NGSS ve 21st Century Skills ile paralellik gösterir.
- 2024 programı ise OECD Learning Compass ve Finlandiya modeline yakın biçimde bütüncül gelişim, değerler ve sürdürülebilirlik odaklıdır; ancak ulusal değerler ve ruhsal boyut vurgusuyla özgün bir sentez sunar.

Bu karşılaştırmalı çerçeve, programlar arası farkların (örneğin kazanım sadeleşmesi, beceri entegrasyonu artışı, değer eğitimi vurgusu) yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda sosyo-politik ve küresel eğitim gündemine yanıt veren gerekçelerle açıklanabileceğini göstermektedir. Alan yazına bakıldığında; çeşitli öğretim programlarının karşılaştırılmasına ilişkin çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Albuz ve Demirci, 2018; Atik ve Aykaç, 2017; Ayrancı ve Mutlu, 2017; Bahar ve Yener, 2018; Karatay, Timur ve Timur, 2013; Oğuz ve Akhun, 2015; Selvi, 2018; Sözen ve Ada, 2018; Şen, 2017; Tay ve Baş, 2015). Gerçekleştirilen araştırmalarda daha çok 2005 ve 2017 yılı Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretim programlarının karşılaştırıldığı ve eski programlarla yeni programların farklı noktalardan kıyaslandığı dikkat çekmektedir. Fen bilimleri programlarının karşılaştırıldığı az sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırma özellikle ilkokul fen bilimleri öğretim programlarının karşılaştırılması açısından önem taşımaktadır. Araştırmada Bloom'un öğretim programının unsurlarına göre yetişek değerlendirmesi dikkate alınarak hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme öğeleri (Sönmez ve Alacapınar, 2015) ile program vizyonu ve yaklaşımı da değerlendirme kapsamına alınarak 2005, 2018 ve 2024 öğretim programları karşılaştırılmıştır. Literatürde Kartal ve Öztürk (2023) tarafından yürütülen araştırmaya 2005 ve 2018 programlarının karşılaştırmasını içerse de 2024 yılı programı ile karşılaştırma yapılan ilkokul fen bilimleri programına yönelik kapsamlı bir program değerlendirmesinin eksikliği görülmektedir. Bu noktada araştırmanın literatüre katkı yapacağı ve ileride yürütülecek program değerlendirme ve karşılaştırma araştırmalarına kaynak olması beklenmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmada 2005, 2018 ve 2024 ilkokul fen bilimleri öğretim programlarının karşılaştırılarak, benzerlik ve farklılıklarının ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu amaçla araştırmada 2005, 2018 ve 2024 öğretim programları, eğitim programının dört temel ögesi olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme öğeleri açısından karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

2005, 2018 ve 2024 ilköğretim fen bilimleri öğretim programlarında;

1. Hedef ögesi açısından benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
2. İçerik ögesi açısından benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
3. Öğrenme-öğretme süreçleri ögesi açısından benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
4. Ölçme-değerlendirme ögesi açısından benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırma, 2005, 2018 ve 2024 yıllarında uygulamaya konulan ilköğretim fen bilimleri programlarının karşılaştırılarak betimlenmesini hedefleyen nitel bir çalışmadır. Nitel çalışma, günlük yaşamda kendiliğinden ortaya çıkan olguların ne olduğunu ifade etmek, analizini yapmak ya da farklı şekillerde anlam kazandırmaya imkan veren çeşitli yorumlama yapılabilecek yöntemleri içermektedir (Merriam, 2013). Bu çalışmada MEB tarafından yayınlanan 2005, 2018 ve 2024 programları kullanılmıştır. Çalışmanın verilerine ulaşmak için bu dokümanlar incelenmiştir. Dokümanların bir çalışma kapsamında bazı hedeflere yardımcı olduğu ve bu hedefler doğrultusunda dokümanların farklı işlevlere sahip olduğu söylenebilir (Bowen, 2009). Dokümanların farklılıkları ve gelişmeleri takip edebilmeye yardımcı olması bu işlevlerden birisidir. Araştırmacılar bazı dokümanlara ve belgelere ulaşabildiklerinde, benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarmak amacıyla bunların karşılaştırmasını yapabilirler (Tay, 2017). Çalışmada incelenen dokümanlar sayesinde fen bilimleri öğretim programları ilköğretim bazında karşılaştırılmıştır. Geçmiş yıllarda uygulanan programlar ile bugün halen uygulanmakta olan 2024 programına bakıldığında aradaki benzerlikler ve değişimler ortaya koyulabilmektedir.

### Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, nitel çalışmada veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı ve basılı materyallerin analizini kapsar (Merriam, 2013). Nitel çalışmada doküman incelemesi, tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman incelemesi, örgütsel, klinik veya program kayıtlarının tam metinlerinin ya da bunlardan yapılan alıntılarının, muhtıra ve yazışmaların, resmi yayınlar veya raporların, kişisel günlüklerin, açık uçlu anketlere verilen yazılı cevapların incelenmesini kapsamaktadır (Patton, 2015). Araştırmada incelenen dokümanlar şunlardır:

- 2005 İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı (MEB, 2005)
- 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018)
- 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli) (MEB, 2024a)

Doküman seçimi amaçlı örnekleme yöntemiyle yapılmıştır. Seçilme kriterleri; (a) resmî ve birincil kaynak olması, (b) ilköğretim düzeyinde Fen Bilimleri dersini kapsamaması,

(c) 2005-2024 arası dönemde yürürlükte olan programları temsil etmesi ve (d) karşılaştırmalı program değerlendirmesi amacıyla tam metin erişimine açık olmasıdır (Patton, 2015). Bu üç program, Türkiye’de ilkökul fen eğitimi tarihinin kritik dönüm noktalarını temsil ettiği için kapsamlı bir karşılaştırma zemini sunmaktadır. Mevcut araştırma doküman incelemesi türünde olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Fox’a göre (1969) içerik analizi, sözel ve yazılı verilerin belirli bir problem veya amaç bakımından sınıflandırılması, bazı değişkenlerin veya kavramların incelenmesi ve bunlardan birtakım anlamlar çıkarılması için taranarak kategorilere ayrılmasıdır (Yalçın vd., 2009). Bu araştırmada incelenen 2005 ve 2018 yılı fen öğretim programının içeriği temel öğeler noktasında kategorilere ayrılmıştır. Temalar, kodların benzerlik ve ilişkilerine göre gruplanmasıyla oluşturulmuştur. Önce açık kodlama yapılmış, ardından ek-senel kodlama ile kategoriler birleştirilmiş ve seçici kodlama ile ana temalar üretilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Temalar, program değerlendirmenin temel öğeleri (hedef, içerik, süreç, değerlendirme) altında gruplanmıştır. Bu aşamada araştırmacı aynı zamanda sürekli karşılaştırma yaparak süreci yürütmüştür (Bowen, 2009).

Araştırma soruları doğrultusunda elde edilen veriler; öğretim programlarının temel öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme temaları altında sunulmuştur. Doküman incelemesinde geçerlik ve güvenilirlik, içerik analizi güvenilirliği, uzman görüşü ve kapsamlı betimleme stratejileriyle sağlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018; Bowen, 2009; Patton, 2015). Kodlayıcılar arası güvenilirlik için araştırmacı ile birlikte alanlarında doktora derecesine sahip iki fen bilimleri öğretmeni ve bir sınıf öğretmeni kodlama sürecine katılmıştır. Bu uzman öğretmenlerin değerlendirmeleri sonucunda analizlerin güvenilirliğinin sağlanması amacıyla Miles ve Huberman’ın (1994) formülü kullanılmıştır (Güvenirlik =  $[\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})] \times 100$ ). Yapılan hesaplama göre uyum yüzdesi % 87 olarak hesaplanmıştır. Uyuşmazlık yaşanan kodlar ortak tartışmayla çözülmüştür. Böylece araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla kodlama şeması ve temalar uzmanlara sunulmuş, öneriler doğrultusunda revize edilmiştir (Patton, 2015). Dokümanlardan doğrudan alıntılar verilerek okuyucuya şeffaflık sağlanmıştır (Bowen, 2009). Ayrıca program belgeleri ile MEB’in resmî açıklamaları ve ilgili akademik yayınlar karşılaştırılmıştır.

### Bulgular

2005, 2018 ve 2024 ilkökul fen bilimleri öğretim programlarının incelenmesiyle elde edilen bulgular; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme temaları altında verilmiştir.

#### 2005, 2018 ve 2024 Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Hedef Ögesinin Karşılaştırılması

2005 fen ve teknoloji dersi öğretim programının amacı, bireysel farklılıkları ne olursa olsun tüm öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilmesidir. Bu

vizyon kapsamında öğrencilerden beklenenler; bilimsel süreç becerilerini kullanma, günlük hayatla fen ve teknolojiyi ilişkilendirme, teknolojiyi üretken biçimde kullanma ve problem çözme becerisi geliştirmedir (MEB, 2005). Bu amaç 2018 programında tüm öğrencilerin fen okuryazarı olarak yetişmesi şeklinde belirtilmiştir. 2018 programında “fen ve teknoloji okuryazarı” kavramının yerine “fen okuryazarı” kavramı kullanılmıştır. 2018 hedefleri, PISA ve TIMSS sonuçlarındaki gerilemeye yanıt olarak STEM entegrasyonu, 21. yüzyıl becerileri (eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliği) ve küresel rekabet gücünü merkeze almıştır (Bahar vd., 2018). 2024 programında ise “okuryazarlık” kavramı doğrudan yer almamaktadır. Öğrencilerin problem çözme ve bilinçli karar vermede bütüncül bakış açısıyla okuryazarlık becerilerini kullanmaları amaçlanmıştır. Dolayısıyla becerilerle bütünleştirilmiş zengin içerikler sunularak fen bilimleri ile ilgili kariyer bilinci geliştirilmesi de hedeflenmektedir. Programın temel felsefesi “bütüncül eğitim yaklaşımı”dır; öğrencinin beden, zihin, kalp, ruh ve duyu boyutlarını dengeli geliştirmeyi hedefler. Vizyon, “yetkin ve erdemli insan” yetiştirmektir (MEB, 2024a; MEB, 2024b).

2005 öğretim programında yaratıcılık becerisi ön plana çıkarken 2018 programında yenilikçi düşünme becerisi daha çok vurgulanmaktadır. 2024 öğretim programında ise yenilikçi düşünme yer almazken 2005 programında olduğu gibi tekrar yaratıcılık becerisi kullanılmıştır. Üç program arasında en belirgin benzerlik, fen okuryazarlığı, bilimsel süreç becerileri ve sürdürülebilirlik vurgusudur. Farklılıklar ise paradigmatiktir: 2005 bireysel beceri ve teknolojiye odaklanırken, 2018 küresel rekabet ve STEM ile genişlemiş, 2024 ise ulusal değerlerle küresel becerileri sentezleyen “bütüncül insan” modeline evrilmiştir (Bilir, 2025). Bu değişim, 2005’teki AB odaklı modernleşmeden 2018’deki küresel standartlara uyuma, oradan da 2024’teki “Türkiye Yüzyılı” vizyonuyla millî-manevî değerlere dönüşe işaret etmektedir. Uluslararası bağlamda 2024 hedefleri, OECD Learning Compass 2030’un “ortak refah” ve Finlandiya müfredatındaki transversal yeterliklerle (sorgulama, sürdürülebilirlik) güçlü paralellik gösterirken, NGSS’nin uygulama odaklı yaklaşımından daha fazla değer temelli bir sentez sunmaktadır (OECD, 2018; Lavonen, 2021). Bu hedef değişimleri, fen eğitiminin yalnızca bilgi aktarımı olmaktan çıkıp öğrenciyi “bilge nesil” olarak yetiştirme misyonuna evrildiğini göstermektedir.

Fen bilimleri dersleri ilköğretim seviyesinde 2005 yılında 4. ve 5. sınıflarda yer alırken 2012 yılından itibaren ilköğretim dört yıla düşürülmesiyle birlikte 3. ve 4. sınıflarda okutulmaya başlanmıştır. 2005 ve 2018 yıllarında programda “kazanım” olarak geçen ifade 2024 programında “öğrenme çıktıları” olarak yer almıştır. 2005, 2018 ve 2024 programlarındaki kazanım sayılarında ciddi bir farklılık göze çarpmaktadır.

**Tablo 1.** 2005, 2018 ve 2024 Öğretim Programları İlkokul Fen Bilimleri Kazanım Sayıları

	2005		2018		2024	
<b>Sınıf Düzeyi</b>	4. sınıf	5. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	3. sınıf	4. Sınıf
<b>Kazanım Sayısı</b>	178	196	36	46	20	19
<b>Toplam</b>	374		82		39	

Tablo 1’de 2005, 2018 ve 2024 yıllarında fen bilimleri derslerinin ilkökul sınıf düzeylerinde kazanım sayıları yer almaktadır. 2024 yılı ilkökul fen dersi öğretim programında 2018 ve 2005 yılına göre toplam kazanım sayısında önemli derecede azalma olduğu görülmektedir. Öğretim programlarında verilmek istenen toplam kazanım sayısı 2005 programında 374 iken önce 2018 programında 82’ye ardından da 2024 programında 39’a düşerek büyük bir azalma meydana gelmiştir. 2005 ve 2018 fen öğretim programında ilkökul kademesindeki kazanım sayıları incelendiğinde sınıf düzeyi arttıkça kazanım sayısında artış olduğu görülmektedir. 2005 programında ilkökul 4. sınıfta 178 kazanım varken 5. sınıfta 196 kazanım bulunmaktadır. 2018 programına bakıldığında ise ilkökul 3. sınıfta kazanım sayısı 36 iken, 4. sınıfta 46 kazanım yer almaktadır. 2024 öğretim programında ise bu durumun tersi gerçekleşerek 3. sınıfta kazanım sayısı 20 olurken 4. sınıfta ise 19 kazanım yer almıştır.

### 2005, 2018 ve 2024 Fen Bilimleri Öğretim Programlarının İçerik Ögesinin Karşılaştırılması

İçerik yönünden 2005, 2018 ve 2024 fen bilimleri öğretim programları incelendiğinde 2005 ve 2018 programlarında konu alanları dört alan olarak yer almıştır. Sarmal programın esas alındığı 2018 fen bilimleri öğretim programının içeriğinde dört alandaki temel kavramlara tüm sınıf düzeylerinde değinilmektedir. 2005 programındaki Canlılar ve Hayat, Madde ve Değişim, Fiziksel Olaylar ve Dünya ve Evren konu alanlarının yanında 2018 programında 4. sınıftan itibaren öğrencilerin yıl boyunca uygulamalar yapmaları ve ortaya koydukları ürünleri sunmalarının beklendiği Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları bölümünden bahsedilmiştir. 2024 programında ise konu alanlarına yer verilmeyerek yalnızca ünite başlıklarının verildiği görülmüştür. Bu programda, önceki programlarda olduğu gibi açıkça tanımlanmış "konu alanı" veya "öğrenme alanı" başlıkları yerine daha esnek ve bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir. 2024 programında yaşantı ve bağlam temelli, beceri odaklı bir yaklaşım benimsenmiş; içerik, disiplinler arası bir şekilde sunulmuştur. Üniteler önceki programlarda olduğu gibi belirli konu alanları altında verilmemiştir. 2005, 2018 ve 2024 fen bilimleri öğretim programlarının ilkökul bazında ünite başlıkları Tablo 2 de verilmiştir.

**Tablo 2.** 2005, 2018 ve 2024 İlkokul Fen Bilimleri Ünite Başlıkları

	4. Sınıf	5. Sınıf
<b>2005 Fen ve Tekno- loji Öğ- retim Prog- ramı</b>	Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim	Vücudumuzun Bilmecesini Çöze- lim
	Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım	Maddenin Değişimi ve Tanınması
	Maddeyi Tanıyalım	Kuvvet ve Hareket
	Kuvvet ve Hareket	Dünya Güneş ve Ay
	Işık ve Ses	Canlılar Dünyasını Gezelim Tanı- yalım
	Yaşamımızdaki Elektrik	Işık ve Ses
	Gezegenimiz Dünya	Yaşamımızdaki Elektrik
	3. Sınıf	4. Sınıf
	Gezegenimizi Tanıyalım	Yer Kabuğu ve Dünya’mızın Hare- ketleri
	Beş Duyumuz	Besinlerimiz
	Kuvveti Tanıyalım	

<b>2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı</b>	Maddeyi Tanıyalım Çevremizdeki Işık ve Sesler Canlılar Dünyasına Yolculuk Elektrikli Araçlar	Kuvvetin Etkileri Maddenin Özellikleri Aydınlatma ve Ses Teknolojileri İnsan ve Çevre Basit Elektrik Devreleri
	<b>3. Sınıf</b>	<b>4. Sınıf</b>
<b>2024 Fen Bilimleri Öğretim Programı</b>	Bilimsel Keşif Yolculuğu Canlılar Dünyasına Yolculuk Yer Bilimciler İş Başında Maddeyi Tanıyalım, Karıştırıp Ayırma Hareketi Keşfediyorum Yaşamımızı Kolaylaştıran Elektrik Toprağı Tanıyorum, Tarımı Keşfediyorum Canlıların Yaşam Alanlarına Yolculuk	Bilime Yolculuk Sağlıklı Besleniyorum Dünyamızı Keşfedelim Maddenin Değişimi Mıknatısı Keşfediyorum Enerji Dedektifleri Işığın Peşinde Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar

2005 programında, fen eğitimi “Fen ve Teknoloji” dersi olarak adlandırılmış ve ünite başlıkları daha genel, soyut ifadelerle düzenlenmiştir. İlkokul düzeyinde (3. ve 4. sınıflar) ünite başlıkları, öğrencilerin çevreleriyle ilişki kurmasını ve temel bilimsel kavramları anlamasını hedeflemiştir. Bu başlıkların genel ve geniş kapsamlı olduğu, fen ve teknolojinin toplumsal bağlamına vurgu yaptığı görülmektedir. Program, bilimsel bilginin doğası ve çevreyle ilişki kurma gibi temaları ön planda tutmuştur.

2018 Fen bilimleri dersi öğretim programında, ünite başlıkları daha sade, öğrenci odaklı ve somut bir şekilde düzenlenmiştir. Dersin adı “Fen Bilimleri” olarak değişmiş ve beceri temelli yaklaşımlar ön plana çıkmıştır. Ünite başlıkları, öğrencilerin günlük yaşamla bağlantı kurmasını kolaylaştırmak için daha net ifadelerle tanımlanmıştır. 2018 programında, 2005’e kıyasla ünite isimlerinin daha açık ve anlaşılır olduğu, özellikle “Yaşamımızdaki Elektrik” başlığının “Elektrikli Araçlar” ve “Basit Elektrik Devreleri” olarak daha somut bir şekilde ifade edildiği görülmektedir. Ayrıca, kazanım sayıları azaltılarak konuların kapsamı daraltılmış ve öğrenme süreci daha yapılandırılmış hale getirilmiştir.

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim programında, ünite başlıkları, üst düzey becerilere (örneğin, veri analizi, deney tasarlama) ve kavramsal öğrenmeye odaklanacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Ünite başlıkları, önceki programlara göre daha bütüncül bir yaklaşımla, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerilerini de içerecek şekilde tasarlanmıştır. 2024 programında ünite başlıkları, bilimsel süreç becerilerini ve çevre bilinci gibi modern eğitim hedeflerini vurgulamaktadır.

## 2005, 2018 ve 2024 Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreçleri Ögesinin Karşılaştırılması

Öğretim programlarının eğitim durumları ögesi incelendiğinde; 2005 yılında öğrenme öğretme süreçleri ile ilgili ifadelerin “öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretmenin rolü” başlığında detaylı şekilde yer aldığı tespit edilmiştir. 2018 öğretim programında ise “öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar” başlığı ile verilerek sadece bir sayfaya yakın kısa bir şekilde yer aldığı belirlenmiştir. 2024 programında da “öğrenme-öğretme yaşantıları” başlığı altında benzer şekilde bir sayfaya yakın verilmiştir.

2005, 2018 ve 2024 Fen Bilimleri Öğretim Programlarının öğrenme-öğretme süreçleri, eğitim yaklaşımları, yöntem ve teknikler ile öğrenci ve öğretmen rollerine yönelik farklılıklar ve benzerlikler açısından dikkat çekici özellikler taşımaktadır. 2005 programı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını merkeze alarak öğrencilerin bilgiyi pasif bir şekilde almaktan ziyade aktif bir şekilde inşa etmesini hedeflemiştir. Öğrenme-öğretme süreçleri, öğrencilerin keşfetme ve sorgulama yoluyla öğrenmesine odaklanmış, bu doğrultuda deney, gözlem ve grup çalışmaları gibi etkinliklere ağırlık verilmiştir. Öğretmen, rehber konumunda olup öğrencilerin öğrenme sürecine yön veren bir kolaylaştırıcı olarak tanımlanmıştır. Programda, bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi ön planda tutulmuş; ancak, teknoloji ve mühendislik entegrasyonu sınırlı kalmıştır. Öğrenme süreçlerinde daha çok fen okuryazarlığı ve günlük yaşamla bağlantılı etkinlikler vurgulanmıştır.

2018 öğretim programı, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımını benimseyerek 2005 programının yapılandırmacı temelini daha da güçlendirmiştir. Bu programda, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) alanlarının entegrasyonu öne çıkmış, öğrencilerin ürün tasarlama, problem çözme ve bilim şenlikleri gibi uygulamalı etkinliklerle öğrenmesi teşvik edilmiştir. Öğrenme-öğretme süreçleri, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcılık ve işbirliği gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırılmıştır. Öğretmenler, öğrenme ortamını düzenleyen ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan bir rol üstlenmiştir. Ayrıca, programda sosyo-bilimsel konulara ve çevre bilincine daha fazla vurgu yapılmış, öğrenme süreçleri daha interdisipliner bir yaklaşımla zenginleştirilmiştir.

2024 programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde geliştirilmiş olup öğrenme-öğretme süreçlerinde sadeleşme ve süreç odaklı bir yaklaşıma odaklanmıştır. Araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı korunurken, bilimsel kültür ve değerlerin öğretilmesi öncelikli hale gelmiştir. Program, öğrenme çıktılarının sayısını azaltarak daha az ama daha derinlemesine öğrenmeyi hedeflemiş, bu sayede öğretmenlerin müfredatı tam olarak uygulaması kolaylaştırılmıştır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan, süreç temelli ve çok çeşitli öğretim yöntemleri (proje tabanlı öğrenme, deneysel etkinlikler, tartışma ve işbirlikli çalışmalar) öne çıkmıştır. Öğretmenler, rehber rolünün yanı sıra bilimsel değerleri aktaran bir kültür taşıyıcısı olarak konumlandırılmıştır. Ancak, kalabalık sınıflarda bireysel farklılıklara yönelik süreç odaklı uygulamaların zaman alıcı olabileceği belirtilmiştir.

## 2005, 2018 ve 2024 Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Ögesinin Karşılaştırılması

Öğretim programları karşılaştırıldığında 2005 yılı fen öğretim programında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı farklı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, kavram haritaları, performans değerlendirme, kelime ilişkilendirme, yapılandırılmış grid, poster, proje, grup ve akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme gibi çeşitli tekniklerin yanında geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanabileceği ifade edilmektedir. Öğrencilerin bilgi düzeylerini ölçmenin yanı sıra süreç odaklı değerlendirmelere de yer verilmiştir. Geleneksel ölçme araçları (çoktan seçmeli testler, yazılı sınavlar) ağırlıklı olarak kullanılsa da, proje ödevleri, performans görevleri ve portfolyo gibi alternatif yöntemler teşvik edilmiştir. Ancak bu alternatif yöntemlerin uygulanmasında öğretmenlerin yeterli eğitimi ve materyal eksikliği gibi sorunlar nedeniyle sınırlamalar yaşanmıştır. Ölçme-değerlendirme, genellikle öğrencilerin bilgi ve kavrama düzeylerini test etmeye odaklanmış, beceri ve süreç değerlendirmesi ise daha az vurgulanmıştır. 2018 programı, ölçme-değerlendirme yaklaşımında daha bütüncül bir anlayışa yönelmiştir. Geleneksel ölçme araçlarının yanı sıra tamamlayıcı değerlendirme yöntemleri (örneğin, öz-değerlendirme, akran değerlendirmesi) daha fazla öne çıkmıştır. Program, öğrencilerin yalnızca akademik bilgilerini değil, aynı zamanda bilimsel süreç becerilerini, problem çözme yeteneklerini ve eleştirel düşünme kapasitelerini değerlendirmeyi hedeflemiştir. Biçimlendirici değerlendirme (formative assessment) önem kazanmış, öğrencilerin öğrenme sürecindeki ilerlemelerini izlemek için düzenli geri bildirim mekanizmaları önerilmiştir. Ayrıca, STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) entegrasyonuna yönelik kazanımların değerlendirilmesi için proje tabanlı görevler teşvik edilmiştir. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Öğretim Programında önceki programlardan farklı olarak “Ölçme ve Değerlendirme” ifadesi yerine “Öğrenme Kanıtları” ifadesi kullanılmıştır. 2024 programı, önceki programlara kıyasla ölçme-değerlendirme süreçlerinde beceri odaklı ve biçimlendirici değerlendirmeye daha fazla vurgu yapar. Geleneksel ölçme araçlarının kullanımı devam etse de, öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinde somuttan soyuta ve yakından uzağa ilkelerine dayalı bir yaklaşım benimsenmiştir. Program, öğrencilerin bilgi, beceri ve değerler gibi çok boyutlu öğrenme çıktılarını ölçmeyi amaçlar. Biçimlendirici değerlendirme, öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmüş ve öğretmenlere, öğrencilerin bireysel gelişimlerini izlemek için daha esnek ve yenilikçi araçlar kullanma önerileri sunulmuştur. Ayrıca, 2018 programına göre “kazanım” yerine “öğrenme çıktısı” terimi tercih edilmiş, bu da değerlendirme süreçlerinin daha bütüncül ve sonuç odaklı bir çerçeveye oturduğunu göstermektedir.

2005 öğretim programında kazanımlar özelinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemleri belirtilmiştir. Ancak tavsiye edilen bazı ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili açıklamaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu tekniklerden “fen günlükleri” ve “tanılayıcı dallanmış ağaç” ile ilgili açıklamaya rastlanmamıştır. Bu durum her öğretmenin farklı uygulamalar yapmasına sebep olabilir. 2018 ve 2024 öğretim programlarında ise kazanımlar bazında kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemleri belirtilmemiştir. Öğretim programında ölçme ve değerlendirme uygulamalarına

ilişkin öğretmenin esnekliğinden bahsedilmektedir. Programda bu aşamada öğretmen-den yaratıcı olması beklenmektedir. Kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçlarının öğretmenlere kesin bir sınır koymadığı yalnızca yol gösterici olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte öğretim programlarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin her şeyi belirtmesinin doğru bir istek olmadığı da dile getirilmiştir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada 2005, 2018 ve 2024 yılları fen bilimleri öğretim programları karşılaştırılmıştır. Eğitim programlarının temel öğeleri doğrultusunda benzerliklerin ve farklılıklarının belirlenmesi ve gelecekte geliştirilecek olan öğretim programlarına ışık tutacak olması açısından önemli sonuçlar ortaya koyulmuştur. Araştırmaya göre 2005 ve 2018 yıllarındaki programların yaklaşım olarak benzerlik taşıdığı ifade edilebilir. Hem 2005 hem de 2018 programında öğrenciyi merkeze alan, çoklu eğitim ve konusal yaklaşıma değinildiği tespit edilmiştir. 2024 programı ise bütüncül yaklaşımı temel alarak üst düzey düşünme becerilerini, etik değerleri ve dijital farkındalığı ön plana çıkarmıştır. Bazı alanlarda 2018 yılı programı konu bazlı olsa da ünite yaklaşımının görüldüğü de ifade edilebilir. Bunun nedeni ise konu alanlarının farklı sınıflar açısından ünitelerin işlevini görmeye devam etmesidir.

Öğretim programları, hedefler açısından incelendiğinde 2005 programının öncesinde kazandırılmak istenenler 'hedef davranış' olarak belirtilirken 2005'ten itibaren 'kazanım' şeklinde olduğu tespit edilmiştir. 2005 programında yaşanan bu değişikliğin asıl sebebi yapılandırmacılık yaklaşımının kabullenilmeye başlamasıdır (Tay ve Baş, 2015). Bu durumun 2018 yılında da devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Böylece 2005 ve 2018 programlarında "hedef davranış" ifadesi yerine "kazanım" ifadesi kullanılmıştır. Bu durum programların öğrenci merkezli eğitimi benimsediğini göstermektedir. 2024 programında ise "kazanım" ifadesi yerine "öğrenme çıktıları" ifadesi yer almaktadır. Bu değişiklik eğitimde daha çağdaş ve uluslararası terminolojiye uyum sağlama çabasını yansıtmaktadır. "Öğrenme çıktıları", öğrencilerin öğrenme sürecinin sonunda neyi bilmesi veya yapabilmesi gerektiğini daha açık ve ölçülebilir bir şekilde ifade eder. Bu ifade öğretim programının öğrenci merkezli, beceri temelli bütüncül bir yaklaşımla tasarlanmasını da desteklemektedir. Ayrıca bu değişim, eğitimde evrensel standartlarla uyumluluğu artırmak ve değerlendirme süreçlerini daha net bir çerçeveye oturtmak amacıyla yapılmış olabilir.

Kazanım sayısı açısından 2018 programından itibaren büyük bir sadeleştirme yapılmıştır. 2005 yılı fen programında ilkökul seviyesinde 374 olan kazanım sayısı 82'ye düşürülmüştür. 2024 programında ise bu sayı daha da azalarak 39 olmuştur. Bu durum ilkökul fen derslerinin öğrenciler açısından karmaşıklığını ve yoğunluğunu azaltmış, daha sade ve net olmasını sağlamıştır. 2012 yılında Türkiye'de 5 yıl olan ilkökulun 4 yıla düşürülmesi nedeniyle fen derslerinin ilkökul 3 ve 4. sınıflarda okutulmaya başlanmasının da bu sadeleşme sürecinin başlamasına yol açtığı ifade edilebilir. 2005 programına bakıldığında yaratıcılığın ön plana çıktığı görülürken 2018 programında yenilikçi düşünme becerisinin daha çok vurgulandığı söylenebilir. 2024 programında ise yeni-

likçi düşünmeye yer verilmezken 2005 programında olduğu gibi tekrar yaratıcılık becerisi kullanılmıştır. Yenilikçilik ve yaratıcılık kavramları birbirini tam olarak karşılamamaktadır. Dolayısıyla 2018 programındaki yenilikçi kavramı yaratıcılık kavramını yansıtmadığı için bu noktada eksiklik olduğu dile getirilebilir.

İçerik açısından değerlendirme yapıldığında 2005 ve 2018 programlarında konuların dört alan altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu alanlar 2005 programında öğrenme alanı olarak yer alırken 2018 programında konu alanı olarak belirtilmiştir. 2018 programında konu alanları ile birlikte Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları dile getirilmiştir. Bu alana ilişkin programda ayrı bir başlık yer almaktadır. Burada uygulamalar aşamasında öğrencilerden ele alınan konulara yönelik günlük hayattan bir ihtiyaç veya problemi tanımlamalarının beklendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Sonraki aşamada ise öğrencilerin probleme ilişkin bir ürün geliştirmeleri hedeflenmektedir. Bununla birlikte konu alanlarında bazı değişikliklerin yapıldığı ve sıralamada farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Ancak içerik olarak iki program arasında çok farklılık olduğu söylenemez. Bu sonuçlar Eskicumalı, Demirtaş, Gür Erdoğan ve Arslan (2014)'ın 2005 ve 2013 yıllarındaki mevcut programları karşılaştırdığı araştırmasında ortaya çıkan öğretim programlarının içerik olarak farklılık göstermediği sonucu ile örtüşmektedir. 2024 programında ise konu alanlarına yer verilmeyerek yalnızca ünite başlıklarının verildiği görülmüştür. Bu programda, önceki programlarda olduğu gibi açıkça tanımlanmış "konu alanı" veya "öğrenme alanı" başlıkları yerine daha esnek ve bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir. Üniteler önceki programlarda olduğu gibi belirli konu alanları altında verilmemiştir. Bunun nedeni 2024 programının yaşantı ve bağlam temelli, beceri odaklı bir yaklaşım benimsemesi ve içeriğin, disiplinler arası bir şekilde sunulması olabilir (Bilir, 2025; Torun & Karamustafaoğlu, 2025).

Öğretim programları öğrenme öğretme süreçleri noktasında karşılaştırıldığında hem 2005 hem de 2018 fen bilimleri programında öğrencinin süreçte aktif olarak yer alması, öğretmenlerin ise öğrencilere rehberlik yaparak yol göstermesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Öğrenciyi merkeze alan yaklaşım olarak 2005 programında yapılandırmacı yaklaşım, 2018 ve 2024 programında araştırma-sorgulamaya dayalı yaklaşım dile getirilmiştir. Bu yaklaşımlarla hedeflenen öğrencilerin bilgileri kendileri yapılandırarak anlamlandırmaları ve bilimle ilgili olumlu tutumlar geliştirerek fen bilimlerine ilişkin içeriğin yaparak yaşayarak kalıcı öğrenmelerinin sağlanmasıdır (Chippetta ve Adams, 2004; Perkins, 1999). 2024 programında araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile birlikte, bilimsel kültür ve değerlerin öğretilmesi öncelikli hale gelmiştir. Program, öğrenme çıktılarının sayısını azaltarak daha az ama daha derinlemesine öğrenmeyi hedeflemiş, bu sayede öğretmenlerin programı tam olarak uygulaması kolaylaştırılmıştır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan, süreç temelli ve çok çeşitli öğretim yöntemleri (proje tabanlı öğrenme, deneysel etkinlikler, tartışma ve işbirlikli çalışmalar) öne çıkmıştır. Öğretmenler, rehber rolünün yanı sıra bilimsel değerleri aktaran bir kültür taşıyıcısı olarak konumlandırılmıştır. Ancak, kalabalık sınıflarda bireysel farklılıklara yönelik süreç odaklı uygulamaların zaman alıcı olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Her üç programda da araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme ve fen okuryazarlığı ortak bir hedeftir. Öğrencilerin aktif katılımı, bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi ve öğretmenin rehber rolü tüm programlarda vurgulanmıştır. 2005 programı daha çok yapılandırmacı bir çerçeveye odaklanırken, 2018 programı STEM entegrasyonu ve interdisipliner yaklaşımla dikkat çeker. 2018 öğretim programında öğrenme-öğretme süreçlerinde özellikle informal öğrenme ortamları önerilmektedir. Öğrenmenin sınıfların dışında doğal ortamlara taşınmasının ve öğrencilerin deneyimleriyle ilgili argümanlar üretmek düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmelerinin önemine vurgu yapılmaktadır (MEB, 2018). 2024 programı ise sadeleştirilmiş kazanımlar ve bilimsel değerlerin vurgusuyla öne çıkar. 2018 ve 2024 programları, teknoloji ve mühendislik boyutunu daha fazla entegre ederken, 2005 programı bu konuda daha sınırlıdır. Ayrıca, 2024 programı süreç odaklı değerlendirme ve bireysel farklılıklara daha fazla vurgu yapar, ancak uygulama zorlukları (örneğin, kalabalık sınıflar) yeni bir tartışma konusu olarak ortaya çıkmıştır. Zamanla, öğrenme-öğretme süreçleri daha uygulamalı, interdisipliner ve öğrenci merkezli bir yapıya evrilmiş; 2024 programıyla birlikte sadeleşme ve kültürel değerlerin entegrasyonu öncelik kazanmıştır.

Bu karşılaştırma, her bir programın döneminin eğitim ihtiyaçlarına ve küresel eğilimlere yanıt verme çabasını yansıtmaktadır. 2005'ten 2024'e uzanan süreçte, öğrenme-öğretme süreçlerinin daha esnek, beceri odaklı ve toplumun ihtiyaçlarına duyarlı hale geldiği söylenebilir. 2005 yılında tüm kazanımlarda yapılabilecek farklı etkinlikler ve bunlara ilişkin yönergeler vardır. 2018 ve 2024 öğretim programlarına ise etkinlikler koyulmamıştır. Kazanımlardan bazılarının ilişkin yönergeler yer alırken bazılarında ise yönergeler yoktur. Bu programlarda bu açıdan da bir sınırlılık görüldüğü dile getirilebilir. Çalışmanın bu sonucu Arı (2016)'nın araştırmasını desteklemektedir. Arı (2016), programlarda temel yaklaşımın net olması gerektiğini savunur. Programda uygulayıcılar için daha fazla açıklamalar olması ve kazanım ifadelerinin daha nitelikli olması gerektiğini belirtir.

Ölçme ve değerlendirme ögesi açısından bakıldığında, 2005 öğretim programında ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak program kitabında sayfalarca bilgi verilirken, 2018 ve 2024 programında yaklaşık bir sayfa bilgi verilmiştir. 2005 programında geleneksel ölçme araçları baskınken, 2018 ve 2024 programlarında alternatif ve tamamlayıcı yöntemler (portfolyo, proje, akran değerlendirmesi) daha fazla önem kazanmıştır. 2005'te sınırlı olan biçimlendirici değerlendirme, 2018'de daha sistematik bir şekilde yer almış, 2024'te ise beceri odaklı bir yaklaşımla merkezi bir rol üstlenmiştir. 2005 programı daha çok bilgi odaklıyken, 2018 ve özellikle 2024 programları beceri ve süreç değerlendirmesine ağırlık vermiştir. 2024 programı, öğretmenlere değerlendirme süreçlerinde daha fazla esneklik tanıyarak yenilikçi yöntemlerin kullanımını teşvik ederken, 2005 ve 2018 programları daha yapılandırılmış bir çerçeve sunmuştur.

2005 öğretim programında neredeyse bütün kazanımlara ilişkin kullanılması gereken değerlendirme tekniklerinin belirtildiği ortaya çıkarken, 2018 ve 2024 öğretim programında buna ilişkin herhangi bir açıklama yer almamaktadır. 2018 ve 2024 programlarında kullanılması gereken ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmene esneklik tanınmıştır. Ölçme ve değerlendirme noktasında 2005 programındaki

içeriğın 2018 ve 2024'e kıyasla bol alternatif sunduğu ve öğretmenlere kullanım açısından iyi bir içerik sağladığı ifade edilebilir. Sonuç olarak, 2005'ten 2024'e doğru ölçme-değerlendirme yaklaşımlarında, bilgi ölçümünden beceri ve süreç odaklı, daha bütüncül ve öğrenci merkezli bir anlayışa geçiş gözlemlenmektedir. 2024 programı, önceki programlara göre daha esnek ve yenilikçi bir değerlendirme yaklaşımı sunarak, öğrencilerin bireysel gelişimlerini desteklemeyi önceliklendirmiştir.

Sonuçlar, program değişikliklerinin yalnızca pedagojik değil, sosyo-politik ve küresel eğilimlere yanıt olduğunu göstermektedir. 2005 programı, AB uyum süreci ve neoliberal politikaların etkisiyle bireysel beceri/teknoloji entegrasyonuna odaklanmışken (Aydın, 2013; Şahin, 2015), 2018'de PISA/TIMSS gerilemesi ve küresel rekabet baskısı STEM/21. yy becerilerine (eleştirel düşünme, problem çözme) yönelimi artırmıştır (Bahar vd., 2018). 2024 programı ise ulusal değerlere dönüş (Türkiye Yüzyılı vizyonu) ile bütüncül eğitim felsefesini benimser; beden-ruh bütünlüğü, değerler eğitimi ve sürdürülebilirlik vurgusu, OECD Learning Compass 2030'un "ortak refah" ve "özerk birey" kavramlarıyla paraleldir (OECD, 2018). Finlandiya müfredatındaki transversal yeterlikler (sorgulama, sürdürülebilirlik) ile benzerlik gösterirken (Lavonen, 2021), NGSS'nin üç boyutlu yapısından (uygulama + bağlantı) daha çok değer temelli sentez sunar (NGSS Lead States, 2013). Bu geçiş, yapılandırmacı yaklaşımdan (2005-2018) bütüncül insan yetiştirme paradigmasına evrilmeyi yansıtır; öğrenme çıktısı sadeleşmesi, öğretmen esnekliğini artırırken öğrenci yükünü azaltmayı hedefler (Bilir, 2025; Özel vd., 2025). Ancak bu değişim, öğretmen hizmet içi eğitim ihtiyacını da doğurur.

Araştırma, 2005'ten 2024'e fen programlarının bilgi odaklı yapıdan bütüncül, değer temelli ve bağlam odaklı yaklaşıma evrildiğini ortaya koymuştur. Öğrenme çıktısı sadeleşmesi ve süreç odaklı değerlendirme artışı, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (çözümleme, yaratma) geliştirmeye katkı sağlayabilir (Özel vd., 2025). Bu değişimler, ulusal değerlerle küresel eğilimlerin sentezini yansıtırken, fen eğitiminin geleceğe hazırlanma rolünü güçlendirir.

## Öneriler

2005 fen bilimleri öğretim programında ilkokul kademesindeki kazanım sayılarının önce 2018 ardından da 2024 programında büyük oranda azaldığı belirlenmiştir. Bunun sebebinin eski programda kazandırılması gereken çok fazla kazanım bulunmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu doğrultuda gelecekteki programların kazanım miktarının belirlenmesinde 2018 ve 2024 programlarındaki kazanımlardan kaç tanesinin hangi seviyede kazandırılabilirdiğinin belirlenmesi önerilebilir. Öğrenme çıktısı dağılımındaki dengesizlikler (örneğin üst düzey bilişsel süreçlerde yoğunlaşma) giderilmek üzere pilot uygulamalar yapılmalıdır (Özel vd., 2025).

2005 ve 2024 programlarında bulunan yaratıcılık becerisinin 2018 yılında programda olmadığı görülmüştür. 2018 programında öne çıkan yenilikçilik de tam tersi diğer programlarda vurgulanmamıştır. Dünyada 21. yy becerileri arasında gösterilen ve çocukların gelişiminde önemli bir role sahip olan yenilikçi düşünmeye bundan sonraki geliştirilecek programlarda yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca 2018 programındaki yansıtıcı düşünme becerisinin de yaratıcılık becerisinden farklı yönleri açıklanarak

programlarda iki becerinin birlikte yer alması sağlanabilir. Öğretmenlere 2024 programının yaşantı temelli ve değer odaklı yaklaşımı için kapsamlı hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir (Bilir, 2025).

2018 ve 2024 öğretim programlarında, etkinlikler ve bunlara ilişkin bilgiler verilmesi noktasında 2005 programından önceki daha eski yaklaşıma gidildiği görülmüştür. Etkinlikler ve bunlara ilişkin herhangi bir bilgi verilmemesi açısından 2018 ve 2024 programının eksiklik taşıdığı ortaya çıkarılmıştır. Dolayısıyla yenilenecek programlarda 2005 programındaki bakış açısının tekrar hayata geçirilmesi önerilebilir. 2005 öğretim programlarındaki gibi ölçme değerlendirme araçlarına ayrıntılı bir şekilde bundan sonraki yenilenecek ve geliştirilecek öğretim programlarında da yer verilmelidir. Son olarak gelecek araştırmalarda 2024 programının sınıf içi uygulama etkilerinin (öğrenci başarısı, tutum) incelenmesi önerilebilir.

#### **Etik Beyanı**

Bu çalışmanın, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)' in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet ettiğimi beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmayla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanmasında, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

#### **Declaration**

I declare that this study is original; that I have acted by the principles and rules of scientific ethics at all stages of the study, including preparation, data collection, analysis, and presentation of information; that I have cited sources for all data and information not obtained within the scope of this study and included these sources in the bibliography; that I have not made any changes in the data used, and that I comply with ethical duties and responsibilities by accepting all the terms and conditions of the Committee on Publication Ethics (COPE). I hereby declare that if a situation contrary to my statement regarding the study is detected, I agree to all moral and legal consequences that may arise.

<b>Hakem Değerlendirmesi</b>	: Dış bağımsız.
<b>Çıkar Çatışması</b>	: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemiştir.
<b>Finansal Destek</b>	: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.
<b>Peer-review</b>	: Externally peer-reviewed.
<b>Conflict of Interest</b>	: The authors have no conflict of interest to declare.
<b>Grant Support</b>	: The authors declared that this study has no financial support.

## Kaynakça

- Achieve. (2010). International science standards benchmarking study. <https://www.nextgenscience.org/resources/international-science-standards-benchmarking-study>
- Akınoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 31-45.
- Arı, G. (2016). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı sözlü iletişim öğrenme alanındaki kazanımlara eleştirel bir bakış. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2) , 235-253.
- Aydın, S. (2013). Eğitim reformlarında neoliberal eğilimler: Türkiye örneği. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 1-15.
- Babadoğan, C. (1996). Modern öğretim stratejilerinin öğretim-öğrenim süreçlerine yansımaları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara
- Bahar, M., Yener, D., Yılmaz, M., Emen, H., & Gürer, F. (2018). 2018 Fen bilimleri öğretim programı kazanımlarındaki değişimler ve fen teknoloji matematik mühendislik (STEM) entegrasyonu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 702-735.
- Bilir, U. (2025). Türkiye’de 2018 ve 2024 yılları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Millî Eğitim Dergisi*, 54(246), 793-836. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1532604>
- Bağdatlı, A. (2005). Değişen ilköğretim programlarındaki 4. sınıf fen ve teknoloji dersinin taslak öğretim programının, öğrenci başarısına etkisi ve sınıf öğretmenlerinin programa ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. DOI 10.3316/QRJ0902027.
- Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1937). Reading in curriculum development. *AJN The American Journal of Nursing*, 37(10), 1183.
- Carey, S. (2000). Science education as conceptual change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(1), 13-19.
- Chiappetta, E. L. & Adams, A. D. (2004). Inquiry-based instruction. *The Science Teacher*, 71(2), 46-50.
- Değirmenci, U. (2007). İlköğretim 4., 5., 6. sınıflar fen ve teknoloji dersi yeni öğretim programının uygulanması ile ilgili öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. (2012). Eğitimde program geliştirme (18. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2013) Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Department for Education, UK. (2023). National curriculum in England: Science programmes of study. <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-science-programmes-of-study>
- Erden, M. (1998). Eğitimde program değerlendirme (3. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1984). Eğitimde program geliştirme. Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Eskicumalı, A., Demirtaş, Z., Gür Erdoğan, D. & Arslan, S. (2014). Fen ve teknoloji dersi öğretim programları ile yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1077-1094.
- Finnish National Agency for Education. (2016). National core curriculum for basic education 2014. <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949, 1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 11-26. <http://dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri/>
- Güven, Ç. (2014). 6, 7, 8. sınıflar fen ve teknoloji dersi öğretim programı'ndaki soruların yenilenmiş bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Karatay, R., Timur, S. ve Timur, B. (2013). 2005 ve 2013 yılı fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 233-264.
- Kartal, Ş., ve Öztürk, A. (2023). Cumhuriyet dönemi ilkököl fen bilimleri dersi öğretim programlarının program öğeleri açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(239), 1707-1750. DOI: 10.37669/milliegitim.1135407
- Küçükahmet, L. (2009). Öğretim ilke ve yöntemleri (23. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lavonen, J. (2021). How the Finnish compulsory school science curriculum emphasises scientific literacy. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 9(2), 26–46. <https://doi.org/10.12697/eha.2021.9.2.02b>
- MEB (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı ve kılavuzu. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2024a). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli). Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

- MEB. (2024b). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımı. <https://tymm.meb.gov.tr/>
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative analysis: An expand source book*. (2nd. ed.) Sage Publications.
- Milic, S., & Simeunovic, V. (2021). Exploring e-learning critical success factors in digitally underdeveloped countries during the first wave of the COVID-19. *Interactive Learning Environments*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1990965>
- NGSS Lead States. (2013). *Next Generation Science Standards: For states, by states*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/18290>
- Nilsen, S. (2017). Special education and general education—coordinated or separated? A study of curriculum planning for pupils with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 205-217. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1193564>
- OECD. (2018). *The future of education and skills 2030 – OECD Learning Compass 2030*.
- Öksüz, C. (2015). İlkokul matematik programını değerlendirme ölçeği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 21- 36.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- Özel, H., Helvacı, S. C., & Aydın, A. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programı öğrenme çıktılarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(1), 625-660.
- Partnership for 21st Century Learning. (2019). P21 framework definitions. Battelle for Kids. <http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- Patton, M. Q. (2015). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. M.Bütün, S. B. Demir). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Perkins D.N. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(2), 354-371.
- Shepherd, G. D., & Ragan, W. B. (1982). *Modern elementary curriculum* (6th ed). Rinehart and Winston, Holt.
- Snellman, K., Silva, J. M., Frederick, C. B., & Putnam, R. D. (2015). The engagement gap: Social mobility and extracurricular participation among American youth. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 657(1), 194-207. <https://doi.org/10.1177/0002716214548398>

- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2015). Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme. Anı Yayıncılık
- Şahin, İ. (2015). 2005 programı ve neoliberal bağlam. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 123-140.
- Tay, B. (2017). 2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 461-487.
- Tay, B. ve Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 341-374.
- Toma, R. B., & Meneses Villagr a, J.  . (2019). Validation of the single-items spanish-school science attitude survey (s-ssas) for elementary education. *PLoS ONE*, 14(1), 1-18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209027>
- Torun, B., & Karamustafaoğlu, O. (2025). 2024 T rkiye y zyılı maarif modeli ile 2018 fen bilimleri dersi  ğretim programlarının temel  ğeler bakımından karşılaştırılması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 15( zel Sayı), 346-388.
- Variş, F. (1996). Eğitimde program geliştirme, teori ve teknikler. Alkım Yayıncılık.
- Yalçın, N., Bilican, S., Kezer, F., & Yalçın,  . (2009, Mayıs 1-3). Hacettepe  niversitesindeki makalelerin niteliği: i erik analizi. I. Uluslararası T rkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi,  anakkale.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma y ntemleri (10. Baskı). Se kin Yayıncılık.

## Mekke’de Tanzimat Sonrası Bir Ceza Soruşturması: Divriğili Abdullah Ağa Olayı

### A Criminal Investigation in Mecca after the Tanzimat: The Case of Abdullah Agha from Divriği

Ramazan Hüseyin Biçer\*<sup>ID</sup>

#### Öz

Bu çalışma, Tanzimat sonrası Osmanlı taşrasında ceza yargılamalarının işleyişini ortaya koymak amacıyla XIX. yüzyılın ikinci yarısında Mekke’de gerçekleşen bir cinayet vakasını incelemektedir. Hac ibadeti sırasında Mekke’de öldürülen Divriğili Abdullah Ağa’nın ölümüyle sonuçlanan olay, Osmanlı taşrasında yürütülen adli süreçlerin, Tanzimat reformları sonrasında nasıl şekillendiğini göstermesi açısından önemli bir örnek teşkil etmektedir. Osmanlı Arşivi’nden elde edilen resmî belgeler ve ayrıntılı sorgu tutanaklarına dayanarak yürütülen çalışma, 1858 tarihli Kanunname-i Ceza’nın taşradaki uygulamalarına dair somut veriler sunmaktadır. Zanlının firarı, yakınlarının sorgulanması, ardından yakalanarak Mekke’de yerel meclis tarafından yeniden sorgulanmasına dair süreçler; adli mekanizmaların işleyişine ve yerel idari yapıların yargılama sürecine etkisine dair önemli ipuçları içermektedir. Çalışmada, yerel meclisin yürüttüğü soruşturma ve davalardan sonra İstanbul’daki Meclis-i Vâlâ Muhâkemât Dairesi’nin devreye girerek nihai hükmü vermesi, merkezi idarenin taşradaki yargı süreçlerini denetlemesi gibi detaylar gözlemlenebilmektedir. Bu bağlamda çalışma, Tanzimat’la birlikte Osmanlı hukuk sisteminde yaşanan kurumsal dönüşümün taşra pratiğindeki bir yansımasını inceleyerek, hukuk tarihine örnek vaka incelemesi ile katkı sunmayı hedeflemektedir.

**Anahtar Kelimeleri:** Mekke, Tanzimat, 1858 Ceza Kanunu, Eyalet Meclisleri, Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliyye.

#### Abstract

This study examines a criminal case from Mecca in the second half of the nineteenth century to reveal how criminal proceedings functioned in the Ottoman provinces after the Tanzimat reforms. The case, which centers on the murder of Abdullah Agha of Divriği during his pilgrimage, offers a significant example of how judicial procedures in the provinces were shaped by the legal and administrative transformations introduced during the Tanzimat era. Based on official documents and detailed interrogation records preserved in the Ottoman Archives, the analysis provides concrete data on the provincial implementation of the 1858 Penal Code. The stages of the suspect’s escape, the interrogation of his relatives, his eventual capture, and his questioning before local councils in Mecca offer valuable insights into the functioning of provincial judicial mechanisms and their interaction with local administrative structures. The subsequent involvement of the Meclis-i Vâlâ and its judicial branch, the Muhakemat Dairesi, in delivering the final verdict illustrates the central authority’s supervisory role over provincial legal processes. Thus, this study contributes to Ottoman legal history by presenting a case that reflects the institutional transformation of the legal system in the provinces during the Tanzimat period.

**Keywords:** Mecca, Tanzimat, 1858 Penal Code, Provincial Councils (Eyalet Meclisleri), The Supreme Council of Judicial Ordinance (Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliyye).

\* Sorumlu yazar / Corresponding author & Afyon Kocatepe Üniversitesi  [rhbicer@aku.edu.tr](mailto:rhbicer@aku.edu.tr)

Araştırma Makalesi / Research Article & Benzerlik / Similarity: 7

Başvuru / Submitted: 14 Kasım 2025 & Kabul & Accepted: 4 Nisan 2026

**Atif / Citation:** Biçer, R. H. “Mekke’de Tanzimat Sonrası Bir Ceza Soruşturması: Divriğili Abdullah Ağa Olayı”, *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25 (2026): 49-77.



## Giriş

Bu çalışmada, Tanzimat sonrası Osmanlı taşrasında kurulan yerel meclisler ile merkezi yargı kurumu olan Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliyye'ye bağlı kalemlerin hukuki süreçler içerisindeki işleyişi, arşiv belgelerine dayanan bir soruşturma ve mahkeme örneği üzerinden incelenecektir. Örnek vaka üzerinden, yerel meclislerin sorgulama süreçlerindeki rolleri ile nihai karar mercii olan merkezî otoriteye (Meclis-i Vâlâ) dosya aktarımı süreçleri detaylandırılacaktır. Böylece Tanzimat sonrası dönemde Osmanlı adli teşkilatının sancaktan eyalete, eyaletten İstanbul'a yani Meclis-i Vâlâ'ya uzanan çok kademeli yapısının işleyişi, somut bir örnek üzerinden görülebilecektir. Çalışmada, 1861-1863 yılları arasında gerçekleşmiş bir soruşturma ve mahkeme dosyası ele alınacaktır. Soruşturma belgelerinden elde edilen veriler ışığında, Tanzimat döneminde (özellikle 1849 sonrasında oluşturulan Eyalet Meclisleri'nin) somut bir olay karşısında nasıl bir sorgulama süreci yürüttükleri; yerel meclisin verdiği kararın niteliği ve nihai olarak Meclis-i Vâlâ kaleminin bu vakaya ilişkin aldığı karar ayrıntılı biçimde işlenecektir.

Çalışmada incelenen söz konusu soruşturmanın Mekke gibi dini ve siyasi açıdan hassas bir bölgede gerçekleşmiş olması, bu vakayı daha da dikkat çekici kılmaktadır. Zira bu durum, Eyalet Meclisleri Nizamnâmesi'nde yer alan hükümler doğrultusunda, meclis üyelerinin kimlerden oluştuğu ve bu üyelerin dini bir merkezde nasıl işlev gördüğü gibi sorulara da yanıt sunmaktadır. Nitekim yukarıda bahsi edilen kaza meclislerinin, Mekke gibi dini bir merkezde o dönemde nasıl işlediği ve -varsa- farklı yönleri ile meclisin kimlerden oluştuğu gibi soruların cevabı da çalışmadaki örnek vaka incelemesinde yanıt bulmaktadır.

Burada hemen belirtilmelidir ki, klasik Osmanlı hukuk sisteminde uyumsuzluklar, şer'î işlemler ile cürümlere dair davaların çözümü için temel mercii şer'î mahkemeler idi (Çadircı, 2025, s. 88). Bunun yanında çeşitli divanlarda da (divan-ı hümâyun, paşa divanları, ikinci divanı gibi) bazı münâzaalı meseleler ya da cürümlere dair davalar da görüşülebilmekte ve karara bağlanabilmekteydi. Özellikle 1837'de oluşturulan Meclis-i Vâlâ'nın yasama ve yargı yetkisi almasıyla birlikte şer'î mahkemelerin yetkileri giderek azaltılmaya başlandı (Durhan, 2008, s. 57; Cin & Akgündüz, 2017, s. 277). Nitekim çalışmada da söz konusu mahkeme, yukarıda ifade edilen yerel meclisler ve üst meclis konumundaki Meclis-i Vâlâ'nın etkili olduğu dönemde gerçekleştiğinden şer'î bir mahkemedeki bahsedilmeyecektir.

## 1. Tanzimat Sonrası Yerel Meclisler ve Muhakeme Usulü

Tarihte Tanzimat Fermanı olarak bilinen Gülhane Hatt-ı Hümayunu'nun 1839'da ilanı ile birlikte, Osmanlı Devleti, siyasi, hukuki ve sosyal alanlarda kapsamlı bir dönüşüm sürecine girmiştir. Bu dönüşümün önemli boyutlarından biri, yerel idare ve hukuk sistemi üzerine yapılan düzenlemelerdir (Düstur, 1289, s. 4-7; BOA, İ.MMS.1/24; Karal, 1999, s. 33). Bu kapsamda idari açıdan en göze çarpan gelişme hem merkezi idarede hem de taşra idaresinde sorunların çözümü için meclislerin oluşturulmasıdır. Bu meclislerin en dikkat çekenini ise devletin idari mekanizmasında görev alacak olan hatta kuruluşu Tanzimat'tan hemen öncesine giden Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliye'dir. Bu

meclisin kuruluşu, Tanzimat’la birlikte başlayacak “meclis” ağırlıklı idari bir sistem için önemli bir adım olmuştur. Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliyye’nin, tüzük taslaklarını hazırlamak, taşrada kurulan meclislerin aldığı kararları gözden geçirmek ve gerekli durumlarda, bazı davalarda üst mahkeme görevinde bulunmak gibi görevleri vardı<sup>1</sup>. Hem yasama hem de yargı organı olarak çalışan bu mecliste alınan kararlar, padişahın onayının ardından yürürlüğe girmektedir<sup>2</sup>.

Meclis-i Vâlâ 1857’de, Mülkiye, Mâliye, Askeriye, Hâriciye ve Deâvî kalemleri olmak üzere beş ayrı kaleme ayrıldı. Ancak sonrasında Meclis-i Âli-i Tanzimat ve Meclis-i Vâlâ’nın kendi bünyesindeki kalemlerinin çokluğu ve yaşanan kargaşadan sebebiyle, 1861’de bir düzenlemeye daha gidildi. Bu yapılan düzenlemeyle, Meclis-i Vâlâ ve Meclis-i Âli-i Tanzimat, “Meclis-i Ahkâm-ı Adliyye” ismiyle birleştirildi. Bu yeni meclisin bünyesinde ise “Mülkiye”, “Muhâkemât ve Kavânîn” ile “Nizâmât” olmak üzere üç kalem oluşturuldu. Böylece meclise gelen konular, kendi içerisinde sınıflandırılarak bu kalemler tarafından ele alınıp görüşülmeye başlandı. Özellikle çalışmanın konusu dahilinde önemli olan Muhâkemât Dairesi, cinayet mahkemeleri için bir üst mahkeme gibi çalışmaktaydı. Aynı zamanda Tanzimat mevzuatına aykırı hareket eden memurların davaları için de bu kalem bir bidâyet/ilk derece mahkeme olarak görev yapmaktaydı (Ekinci, 2004, s. 149-153; Akyıldız, 2003, s. 250-251; Çadırcı, 2025, s. 208-227). Sonuç olarak Meclis-i Vâlâ’nın gerek kendisi gerekse bünyesinde kurulan çeşitli kalemler aracılığıyla hem bidâyet hem de temyiz mahkemesi sıfatıyla davaları dinlediği anlaşılmaktadır. (Seyitdanlıoğlu, 1994, s. 118-121; Taşkesenlioğlu, 2018, s. 26-31)

Tanzimat’ın ilanının ardından taşrada kurulan Muhassıllık, Memleket ve Eyalet Meclisleri, yerel düzeyde adli işleyişi yürüten temel kurumlar hâline gelmiştir. Bu meclislerde görülen davalarda nihai temyiz mercii Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliye idi. Dava süreçleri genellikle sancak meclislerinde başlamakta, gerekli görüldüğünde ise üst yargı makamı olarak eyalet meclislerine (Büyük Meclis) gönderilmekteydi. Eyalet meclislerinde sonuca ulaşamaması veya dosyanın merkeze sevk edilmesi durumunda Meclis-i Vâlâ sürece dâhil olmaktadır. Bu aşamada Meclis-i Vâlâ’nın talebi üzerine davaya ilişkin tüm belgeler merkeze iletilmekte ve nihai karar burada verilmekteydi. Meclis-i Vâlâ’nın sonuçlandırdığı davalardan padişah onayı gerektirenler ise Bâb-ı Âli’ye sunulmaktaydı. (BOA. A. DVN. MKL. 77/21. s. 7; Ekinci, 2004, s. 152–153; Akyıldız, 2003, s. 250–251; Ceylan, 2021, s. 40–43; Çadırcı, 2025, s. 223)

Tanzimat sonrası taşradaki idari mekanizma ve meclislerle ilgili gelişmelere genel olarak bakıldığında ise taşra yönetiminde de “meclis” esasına dayalı yeni bir yapılan-

<sup>1</sup> Tanzimat’ın ilanından hemen önce, 24 Mart 1838’de Sultan II. Mahmud tarafından oluşturulan bu meclisin kurulmasının en önemli nedeni, Tanzimat’ın uygulanmasını sağlamaktı. (Seyitdanlıoğlu, 2018, s. 377-378; Çadırcı, 2025, s. 189).

<sup>2</sup> Kanunları ve tüzükleri hazırlayarak suç işleyen üst düzey memurları yargılayan bu meclis, 1854’e kadar bu görevleri yürütmüştür. Bu tarihten sonra Meclis-i Âli-i Tanzimat kurulunca Meclis-i Vâlâ’nın yasama yetkisi bu meclise devredilmiştir (Çadırcı, 1985, s. 212–215; Akyıldız, 2003, s. 250-251; Çadırcı, 2025, s. 189).

maya gidildiği görülmektedir. Bu kapsamda ilk olarak 1840'ta valilerin yetkileri kısıtlanarak merkezden atanan bir muhassıl tarafından hem idari hem de mali işler, sancak merkezlerinde kurulan Muhassıllık Meclisleri tarafından yürütülmeye başlandı (Ortaylı, 1985, s. 234). Bu gelişme, Osmanlı taşra teşkilatında Tanzimat'ın yeniliklerinin uygulanması ve dönüşümü hızlandırmasını hedefleyen idari reformların ilk aşamasını oluşturan önemli bir gelişmeydi (Ortaylı, 2024, s. 18). İki yıl kadar sonra ise muhassılın başkanı olduğu bu meclisin yerini, eyaletlerde valinin, sancaklarda ise kaymakamın başkanlığını yapacağı “Memleket Meclisleri” aldı. Bu meclis, Muhassıllık Meclislerine benzer şekilde haftada iki ya da üç gün toplanmakta, üyeleri ise hâkimler, müdürler ve sancakların ileri gelenlerinden oluşmaktaydı. Memleket Meclislerinin, eski mültezimlerin reaya üzerinde oluşturduğu olumsuz etkiyi gidermek maksadıyla vergileri yeniden düzenlemek, halk arasında anlaşmazlıkların çözümünü yapmak, denetim mekanizmasını harekete geçirmek gibi görevleri vardı (Çadırcı, 1985, s. 213-215). 1849'a kadar Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliye kararları doğrultusunda, yetki ve görev tanımları tam manasıyla belli olmasa da faaliyetlerini sürdüren Memleket Meclisleri, aynı yıl çıkartılan Eyalet Meclisleri Nizamnâmesi ile hukuki bir zemine oturtuldu. Söz konusu nizamnâme ile meclislerin görev ve yetki alanları açık biçimde tanımlandı, Memleket Meclisleri ifadesi yerine “Eyalet Meclisleri” adı resmi olarak kullanılmaya başlandı (BOA. A. DVN. MKL. 77/21, s. 1- 2; Karakoç, 2006, s. 229). Bu meclis, yaklaşık 14 yıl yürürlükte kalsa da Eyalet Meclislerinin beklentileri tam manasıyla karşılayamaması, iç ve dış karışıklıklar, yabancı devletlerin gayrimüslim azınlıklarla ilgili baskıları gibi sebeplerle yeni bir nizamname hazırlanması gündeme geldi. 1864'te hazırlanan bu yeni nizamname ile Eyalet Meclisi yerine Vilayet İdare Meclisi kuruldu ve taşra idari yapılanmasında yeni bir döneme girildi (Çadırcı, 1985, s. 216; Çadırcı, 2025, s. 130).

1840–1864 yılları arasında taşrada faaliyet gösteren meclislerin en dikkat çeken yönlerinden biri, yalnızca idari değil, aynı zamanda yargısal yetkilerle de donatılmış olmaları ve mahkeme gibi karar verme yetkisini haiz olmalarıydı. Bu dönemde taşrada oluşturulan meclisler hukuki-yargı yetkisi açısından değerlendirildiğinde kısaca şunları söylemek mümkündür:

Tanzimat'tan sonra yerel yönetim maksadıyla oluşturulan ilk meclis olan Muhassıllık Meclisleri, 1840'ta yürürlüğe konan aynı tarihli Ceza Kanunu'na göre davaları birer mahkeme sıfatıyla görüp karara bağladı (Ekinci, 2004, s. 130). 1842 ile 1849 arasında faaliyet gösteren Memleket Meclisleri de aynı şekilde idari görevlerinin yanı sıra yargı yetkisine de sahipti. Bu meclisler, özellikle Tanzimat Fermanı'nın getirdiği reformlara aykırı davranan devlet görevlileri başta olmak üzere, kamu görevlilerini yargılamak ve gerekli cezaları uygulamakla yetkilendirildi. Aynı şekilde Muhassıllık Meclisleri gibi Memleket Meclisleri de 1840 Ceza Kanunu hükümlerini uygulamakla sorumluydu (Ekinci 2004, s. 133; Çadırcı, 1983, s. 215; Yılmaz, 2014, s. 265-266). 1849'da yürürlüğe giren Eyalet Meclisleri Nizamnâmesi ile faaliyete başlayan Eyalet Meclisleri de Memleket Meclislerinde olduğu gibi eyalet merkezinde vali, sancakta kaymakam, hâkim/kadı, kaza müdürü ve eşraftan kimselerden oluşacaktı. Bu kimseler, bayındırlık, eğitim öğretim, iç güvenlik gibi konularda düzenleme yapacağı gibi yargılama

da yapacaklardı<sup>3</sup>. Özellikle, adam öldürme, kıt'a'u-tarîk/yol kesme, sirket/hırsızlık gibi suçlara bu meclisin bakacağı söz konusu nizamnamede vurgulanmaktaydı. Alacak verecek, tereke ve çeşitli münâzaalı meselelere ise eskiden olduğu gibi kadılar bakacaktı (BOA. A. DVN. MKL. 77/21. s. 7; Çadırcı, 2025, s. 222). Meclisler, görevde buldukları süreler içerisinde uygulamaya konulan kanunlara göre yargulamaları yaparak cezaları vermekteydiler. Örneğin Muhassılık Meclisleri ile Memleket Meclisleri 1840 Ceza Kanunu hükümlerine göre yargılama yapıp cezaları verirken, Eyalet Meclisleri ise 1851 ve sonrasında çıkartılan 1858 tarihli Ceza Kanunlarına göre suçluları cezalandırdılar. Meclisler, pranga, kürek, kalebentlik gibi cezaları gerektiren davalara dair suçlu ve şahitlerin sorgulama evrakları ve mahkemenin verilecek ilamları Meclis-i Vâlâ'ya göndermek durumundaydı (Cin & Akgündüz, 2017, s. 204-205; Azrak, 1985, s. 605; Kaynar, 1991, s. 295-313; Ekinci, 2004, s. 153).

## 2. Mekke'de Divriğili Bir Hacınn Katledilmesi ve Soruşturmanın Başlangıcı

Tanzimat döneminde, nizamiye mahkemeleri yürürlükte iken, adli bir soruşturma nasıl yürütülmüştür? Bir vakaya dair soruşturma ile mahkeme süreçleri sancak, eyalet ve Meclis-i Vâlâ'ya kadar giden bir mekanizmada süreç nasıl işlemiştir? Özellikle de merkezden uzak ve dini bir merkezde yerel meclisler, adli bir vaka durumunda nasıl işlemekteydi? Bu çalışma, bu sorulara cevap aramak için ortaya konulmuştur. Bu noktada ele alınan örnek vakanın soruşturmasının başlaması, sorgulamalar ile mahkeme dair süreçleri çalışmada görülebilmektedir. Vakaya ait arşiv vesikalarından edinilen bilgilere göre, olayın yaşanmasından kararın çıkmasına kadar iki yıldan fazla bir süre geçtiği anlaşılmaktadır. Bu süre, zanlının kaçak olarak yaşadığı dönemi de kapsamaktadır. Çalışmanın bundan sonraki bölümü, arşiv bilgilerinden hareketle ele alınacaktır. Özellikle sorgulama kısmında, zanlı ve olaya müdahil olan kimselere sorulan sorular ile onların verdikleri cevaplara çalışmada yer verilecektir. Böylelikle olayın mahalli olan Mekke'sindeki sosyal hayatın yansıtılmasının yanı sıra zanlının olay esnası ve sonrasında yaşadıkları ve adli süreçlerin görülmesi hedeflenmektedir.

Söz konusu soruşturmaya ait arşiv belgelerinden edinilen bilgilere göre, Divriğili Abdullah Ağa'nın Mekke'de öldürülmesine ilişkin tahkikat, kardeşi Ahmed Ağa'nın 21 Rebiülahir 1278 (26 Ekim 1861) tarihli dilekçesi üzerine başlatılmıştır. Burada hemen belirtmek gerekmektedir ki, aşağıda sorgulama kayıtlarında da görüleceği üzere, olay meydana geldikten hemen sonra, Mekke kaymakamı tarafından bir dizi inceleme ve sorgulamaların yapıldığı hatta zanlının annesinin hapsedildiği, ancak zanlının firar etmesi sebebiyle soruşturmanın akamete uğradığı anlaşılmaktadır. Maktulün kardeşinin İstanbul'a yazdığı bir dilekçe sonrasında ise soruşturmanın ve firarî zanlının yakalanmasına dair tahkikatın daha titiz ve kapsamlı olarak sürdürüldüğü görülmektedir.

<sup>3</sup> 1849'dan sonra Küçük Meclis denilen Sancak Meclisi ile sancağı kaymakamlar yönetir aynı zamanda meclise başkanlık ederlerdi. Sancak meclisi, kaymakam, mal müdürü, kadı/hâkim, tahrirat kâtipleri ile Müslüman olmayan toplulukların temsilcilerinden oluşmaktaydı (Çadırcı, 2025, s. 236; Çadırcı, 1983, s. 215; Yılmaz, 2014, s. 266-268).

Ahmed Ağa söz konusu dilekçesinde, hac farizasını ifa etmek üzere Mekke'ye giden kardeşi Abdullah Ağa'nın, burada Sûk'ul-Leyl Mahallesi<sup>4</sup> sakinlerinden ve aynı zamanda "delili"<sup>5</sup> olan Hasan Feta'nın oğlu Mehmed'in evinde katledildiğini; cinayetin ardından evin kapısının içeriden sürgüldüğünü ve faillerin kaçtığını; olayın ancak üç gün sonra fark edilmesiyle birlikte kardeşinin öldüğünün anlaşıldığını, katil zanlısı Mehmed'in firar ettiğini ve annesinin tutuklandığını duyduğunu da dilekçesinde ifade etmektedir. Ahmed Ağa, bahsi geçen hadisenin aydınlatılması ve faillerin ortaya çıkarılarak adaletin tecelli etmesi amacıyla gerekli tahkikatın ikamesini talep etmektedir (BOA. MKT. UM. 512/58. s. 2).

Ahmed Ağa'nın dilekçesinin tarihi göz önünde bulundurulduğunda, söz konusu cinayetin bir önceki yılın, yani 1277 senesinin Zilhicce ayının ortalarında (Haziran–Temmuz 1861) meydana gelmiş olduğu söylenebilir. Dilekçede yer alan ifadelere göre makulün kardeşinin, Abdullah Ağa'nın ölümüne dair bilgiyi doğrudan değil, duyum yoluyla öğrendiği<sup>6</sup> anlaşılmaktadır.

Dilekçeyi yazan Ahmed Ağa'nın kardeşi Abdullah Ağa'nın ölümüne ilişkin haberi nasıl aldığı sorusu ise dönemin hac organizasyonları ve delillik kurumu dikkate alınarak cevaplanabilir. Bu bağlamda, söz konusu haberin, aynı yıl Divriği'den hacca gitmiş olan hemşerileri aracılığıyla kendisine ulaştırıldığını düşünmek yanlış olmayacaktır. Katil zanlısına ilişkin oldukça ayrıntılı bilgilere ulaşılmış olması ise yine "delillik" kurumunun işleyiş biçimiyle doğrudan ilişkilidir. Zira Mekke'de görev yapan delillerin ya da delil gruplarının, genellikle belirli eyalet veya sancaklardan gelen hacı kabilelerinden sorumlu oldukları ve bu gruplarla sürekli temas hâlinde buldukları bilinmektedir (Hurgronje, 2007, s. 31; Rutter, 1928, s. 146). Bu sebeple, Divriği'den hacca gelen kabileyle ilgilenen deliller belirli kimseler olduğu için onların kimlikleri ve olaya dair bilgiler diğer hacılar tarafından kolaylıkla bilinir olduğundan olay ve diğer ayrıntılar Divriği'deki akrabalarına yurda dönen hacılar tarafından ulaştırılmıştır.

Ahmed Ağa'nın bu dilekçesinin akabinde, 28 Rebiülevvel 1278 (3 Ekim 1861) tarihinde dönemin Cidde Valisi İzzet Paşa'ya<sup>7</sup> hitaben İstanbul'dan bir yazı yazılmıştır.

<sup>4</sup> Arapça'da sük çarşı, leyl ise gece demektir. Gece çarşısı anlamındaki bu mahalle Mekke'nin merkezinde olup Hz. Peygamber'in de doğduğu ev de bu civardadır. Burada geceleri açılan bir çarşı olması sebebiyle bu ismi aldığı rivayet olunmaktadır (Şenyayla, 2021, s. 316).

<sup>5</sup> Hac veya umre ibadetleri için Mekke'ye giden Müslümanlara kaldıkları süre içerisinde yardımcı olan ve ibadetler esnasında rehberlik eden görevlilere delil denilmiştir. Deliller, hacı adaylarının Mekke'ye ulaşmasıyla birlikte onların her türlü ihtiyaçlarında yanlarında olur, konaklamalarını da ayarlarlardı. (Eyüp Sabri Paşa, 2018, s. 1360; Bozkurt, 2020, s. 382-383; Paret, 1978, s. 750).

<sup>6</sup> Dilekçede bu durum "mesmû" ifadesiyle vurgulanmaktadır.

<sup>7</sup> Hakkı Mehmed Paşa'nın oğlu olan İzzet Paşa 1213/1798'de doğdu. 1256/1840 tarihinde Adana ve Cidde Vali kâim-i makamı, 1258/1842'de Sayda Valisi oldu. Adana, Erzurum ve Sivas ve Trablusgarb valiliklerinden sonra 1247/1857'de Meclis-i Vâlâ azası oldu. Sonrasında 2 yıl Trabzon valiliği yaptıktan sonra azledilerek 11 Receb 1278/1861'de Cidde Valisi oldu. 3 yıl kadar bu görevde kaldıktan sonra azledilerek Konya ve Hüdavendigâr Vilayeti valilikleri yaptıktan sonra 1287/1870'te azl ve emekli edildi. 24 Muharrem 1293/20 Şubat 1876'da vefat etmiştir (BOA. A. MKT.UM. 537/4; Mehmed Süreyya, 1996, s. 844).

Yazıda, bu dilekçedeki detaylardan bahsedilerek konunun etraflıca tahkik edilmesi istenmektedir (BOA. A. MKT. UM. 512/58, s. 1).

İstanbul'dan gönderilen yazıda, Mekke yerine Cidde'nin zikredilmesinin sebebi, 1840'da Kavalalı Mehmed Ali Paşa'nın Hicaz'dan çekilmesinin ardından, Cidde merkezli bir Hicaz Eyalet Valiliği'nin teşkil edilmesidir. Bu idari düzenleme neticesinde, aynı tarihte merkeze doğrudan bağlanan Cidde, Mekke'yi de kapsayan Hicaz Eyaleti'nin merkez sancağı olarak belirlenmiştir (Güler & Çakmak, 2021, s. 25-26). Bu sebeple, olayın mahalli olan Mekke değil eyalet merkezi olan Cidde muhatap alınmıştır.

### 3. Zanlı ve Yakınlarının Sorgulamaları

Mekke'de öldürülen Abdullah Ağa hakkında kardeşinin yazdığı dilekçe ile İstanbul'dan Cidde'ye gönderilen tahkikat emri sonrasında süreç resmen başlamıştır. Belgelerde yer alan tarihlerden, olayın faili olduğu belirtilen Ali bin Hasan Feta (Mehmed)'nin<sup>8</sup> yaklaşık 19 ay boyunca kaçak kaldığı anlaşılmaktadır. Yakalanmasının ardından hükme varılmasına kadar geçen sürenin ise yaklaşık beş altı ay olduğu görülmektedir. Nitekim zanlıya dair sorgulama tutanaklarının tarihi (14 Zilkaade 1279 / 3 Mayıs 1863) ile Cidde Valisi İzzet Paşa'ya gönderilen tahkikat emrinin tarihi (28 Rebiülevvel 1278 / 3 Ekim 1861) arasında neredeyse iki yıl bulunmaktadır. Belgeler ayrıca zanlıyla ilgili işlemlerin üç gün sürdüğünü göstermektedir (BOA. MVL. 767/55, s. 1-2). Olaya dair ilk sorgulama, vakanın gerçekleştiği Mekke'de yapılmıştır. Buradaki tutanaklarda bulunan hâzirûn listesindeki bilgilere göre, Mekke Müftüsü, Mekke ulemasından bir kimse ve Nâibü'l-Harem gibi Mekke meclis üyeleri tarafından sorgulamalar gerçekleştirilmiştir. Ancak söz konusu sorgulamalarda Mekke Kaymakamı bulunmamaktadır. Bunun sebebinin neler olabileceğine aşağıda yer verilecektir.

Zanlıya sorulan sorular ve onun verdiği cevaplar ise olayın hem ilginçliğini ortaya koymakta hem de dönemin Osmanlı idaresi altındaki Arap Yarımadası ile ilgili önemli bilgiler sunmaktadır. Bunun yanında sosyal hayata dair detaylar da tutanaklarda yer almaktadır<sup>9</sup>. Zanlının 14-17 Zilkade 1279 (3-6 Mayıs 1863) tarihleri arasında yapılan sorgulamasında kendisine sorulan sorular ve verdiği cevaplar şöyle olmuştur:

<sup>8</sup> Abdullah Ağa'nın kardeşi Ahmed Ağa tarafından kaleme alınan dilekçede ve İzzet Paşa'ya gönderilen resmî yazışmalarda, katil zanlısının ismi Mehmed (Muhammed) olarak geçmektedir. Ancak, olayla ilgili hazırlanan sorgu evraklarında zanlının ismi "Ali bin Hasan Feta" şeklinde kaydedilmiştir. Nitekim sorgu belgesinin başlığında da "*Hac farızasını ifa etmek üzere bulunduğu Mekke'de maktûlen vefat eden Divriğili Abdullah Ağa'nın katili olan delili Mehmed'in istintaki*" ibaresi yer almaktadır. Buna rağmen, zanlıya sorgu sırasında "İsmin nedir?" sorusu yöneltildiğinde, cevaben "*Ali bin Hasan Feta*" şeklinde beyanda bulunduğu görülmektedir. Bu isim farklılığının muhtemel sebebi, ilgili şahsın hac rehberliği (delillik) görevinde genellikle "Mehmed" adıyla tanınıyor olmasından kaynaklanmış olma ihtimali ağır basmaktadır. Bu noktadan hareketle, zanlının asıl ismi ile halk arasında bilinen ismi arasında farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılabilir (BOA. MVL. 767/ 55, s. 2)

<sup>9</sup> Sorgulama tutanakları detaylı bilgi barındırması sebebiyle önce transkripsiyonu yapılmış, akabinde anlaşılabilir ve güncel Türkçe haline çevrilerek çalışmaya ilave edilmiştir. Bu sebeple çalışmada transkripsiyon değil, günümüz Türkçesi'ne çevrilmiş hali yer almaktadır.

S<sup>10</sup>: *İsmin nedir?*

C<sup>11</sup>: *Ali bin Hasan Feta*

S: *Sanatın nedir?*

C: *Tüfekçiliktir.*

S: *Tüfekçilikten başka sanatın yok mudur?*

C: *Hac mevsiminde delillik edip sonra tüfekçilik ederdim<sup>12</sup>.*

S: *Okur yazar mısın?*

C: *Az okur yazarım.*

S: *Anadoluda hacılar için mahsus bir belden<sup>13</sup> var mıdır?*

C: *Evet bana mahsus Divriği derler bir belde var ve Afyon Karahisar, Ahmed Ebussuud ile aramızda müşterektir<sup>14</sup>.*

S: *1277/1861 senesinde evinde katledilerek vefât eden hacının ismi nedir?*

C: *İsmi Hacı Abdullah'tır.*

S: *Hangi memlekettendir.*

C: *Divriği'dendir.*

S: *Arafat'tan inilince kaç gün sonra vefât etti?*

C: *Zilhicce'nin 26'ncı günü vefat eyledi<sup>15</sup>.*

S: *Ne gün vefat eylemişti.*

C: *Unuttum bilmem.*

S: *Hacı Abdullah nasıl vefat eyledi? Hakikati bize haber ver.*

C: *Bugün gibi gezerken bir gün sabahleyin kendine dedim ki; "öğle vakti eve gel İstanbul'a gönderilmek üzere bana mektup yaz". Öğle vakti geldi, yanımda mevcut olan çekmeceyi önüne koyup "falan kimseden gelen mektubu bulup ona göre cevabını yaz" dedim. Akabinde çekmeceyi açıp dediğim mektubu buldum. Sonrasında*

<sup>10</sup> Soru.

<sup>11</sup> Cevap.

<sup>12</sup> Zanlının bu ifadesi ile askeri bir sınıfın kastedilmediği, tüfek yapımı/onarımı veya ticareti ile meşgul olduğu anlaşılmaktadır.

<sup>13</sup> Bu soru ve zanlının verdiği cevap, hac rehberlerinin XIX. yüzyılda, kurumsal manada çalışma şekilleri hakkında bilgi vermektedir. Zira farklı coğrafyalardan gelen hacılar için ayrı delillerin bulunduğu ve bunlarla delillerinin oldukça yakın bir ilişkisi olduğu açığa çıkmaktadır (Long, 1973, s. 38; Eyüp Sabri Paşa, 2018, s. 1360).

<sup>14</sup> Bu ifadeyle bazı delillerin belli yerlerden gelen hacıları pay ederek çalıştıkları ve bazı delillerin birden fazla yerden gelen hacılarla ilgilendikleri anlaşılmaktadır.

<sup>15</sup> Bu beyandan olayın, 26 Zilhicce 1277/5 Temmuz 1861 tarihinde gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

“divit kalem getir ki cevabını yazayım” dedi. Senin divit nerededir dedim o da unuttum dedi. Sonra ben sana bir divit kalem getireyim diyerek doğruca Babü’s-Selâm’a<sup>16</sup> vardım. Oradan bir tabaka kâğıt satın aldım ve bir divit bulup yarım saat eğlendikten sonra eve geldim. Gördüm ki öldürülmüş, vefat etmiş. Sonrasında korkarak, kapıyı üzerinden kapayıp kahvehaneye geldim ve ne edeceğimi şaşırtdım. Durumu haber vermek için iki üç defa Şerîf hazretlerinin<sup>17</sup> konağına gittim ve bir kere divân-ı hükümete<sup>18</sup> gittim ise de haber vermeğe cesaret edemedim. O gün geceye kadar kaldım. Ceset te evde kaldı. Sabah olduğunda korkumdan Medine’ye gittim. Oradan Şam hacılarıyla Şâm-ı Şerîf’e firar eyledim. Yolda bir kahveciye hizmet ederek kendim Şâm-ı Şerîf’te 20 gün ikâmet ettim. Sonra ise tenbih üzerine tüfekçilik sınıfı geçtiğinden kalkıp Beyrut’a geldim<sup>19</sup>. Mekke ahalisinden olduğumu beyan ederek Beyrut Valisine bir arzuhal takdim ettim<sup>20</sup>. Binâenaleyh bana yetmiş beş kuruş ihsan eyledi ve İskenderiye’ye kadar Mecidiye Vapuruna binmemi emretti. İskenderiye’ye gelip iki ay tüfekçilik yaptım. Oradan Mısır’a, Mısır’dan Süveyş’e, Süveyş’ten Yenbu’ul-Bahr’a<sup>21</sup> geldim. Yenbu’ul-Bahr’da Ramazan, Şevvâl ve Zilkaade aylarını geçirip oradan Yebu’un-Nahl’e geldim. Burada tam bir sene kaldım. Tüfekçi bir bedevi yanında çalıştım. Ondan sonra Yenbu’ul-Bahr’a geldim. Orada bir hafta eğlendim, orada iken Cemal Ağa beni çarşıda tutup hapsedip oradan beni buraya getirdiler (Mekke’ye).

S: Sen ilk cevabında “eve geldim ve Abdullah’ı katledilmiş buldum” dedin. O vakit sen eve geldiğinde evde hiç kimse gördün mü?

C: Hiç kimse görmedim.

<sup>16</sup> Kâbe-i Muazzama’nın da içinde bulunduğu Mescid-i Haram’ın doğu tarafındaki kapılarından birisi. Suud hükümeti zamanında kaldırılmıştır (Bozkurt & Küçükbaşçı, 2004, s. 273-277; Eyüp Sabri Paşa, 2018, s. 1063).

<sup>17</sup> Burada Mekke Emiri kastedilmiştir. Olayın geçtiği tarihte Mekke Emiri olarak Şerif Abdullah Paşa bin Muhammed Avn görev yapmaktaydı. Mekke Emirleri, Mekke’nin idaresi kendisine verilip ve geniş yetkileri bulunan ve soy olarak Hz. Peygamber’e dayanan kimselerdi. Bu durum Osmanlı Devleti’nde ele alınan dönemde dahil olmak üzere, Cidde’de bulunan ve merkeze bağlı olan bir eyalet valisi ile Mekke’de bulunan bir emirin bulunması anlamına gelmekteydi ve emirler, kendi yetkileri geniş olduğundan valiyle aralarındaki ilişki hep münazaalı olmuştur. Bu nedenle Mekke Emirlerine gönderilen yazılarda Cidde’de bulunan valilerle iyi geçinmeleri konusunda tavsiyeler verilmiştir. Bkz. (Uzunçarşılı, 2013, s. 25-26, 133-134; Küçükbaşçı, 2009, s. 2-129).

<sup>18</sup> Kaymakamın bulunduğu bina kastedilmektedir. Nitekim zanlı, sonraki sorgulamalarda kaymakamın da olaydan hemen sonra soruşturmalara katıldığı bilgisi bulunmaktadır.

<sup>19</sup> Tüfekçilik sınıfı denilirken esnaflık kastedildiğinden bahsetmiştik. Burada da aynı şekilde, “tüfekçilik sınıfı geçtiğinden” ifadesi ile tüfekçilik esnafının iş yapamaz olması, ya da bu işi orada yapamayacağını anlayıp Beyrut’a geldiği gibi bir anlam çıkartmak mümkündür.

<sup>20</sup> Burada anlaşıldığı üzere, Beyrut Valisi zanlıya Mekke ahalisinden ve iş yapamayacak durumda olması sebebiyle yardım etmiş olmalıdır.

<sup>21</sup> Hicaz’da Kızıldeniz kıyısında bir liman şehri olan Yenbu’ şehrinin iç kesimlerinde çok fazla hurma yetiştirilmesi sebebiyle iç kısımlara Yenbu’u’n-Nahl, Kızıldeniz kıyısındaki kesimine de Yenbu’u’l-Bahr denilmekteydi (Küçükbaşçı, 2004, s. 421). Dolayısıyla zanlı, 1 yıl üç ay kadar başka bir yerde kalmamış Yenbu’nun iç ve dış kesimlerinde ikamet etmiştir.

S: Öyle ise şüphelendiğin kimlerdir.

C: Kimseden bir şüphem yoktur. Zira komşularımın tamamı kadındır.

S: Seninle orada kimler yaşar?

C: Bir hatun ile on beş yaşında bir oğlan yaşar.

S: Oğlanın ismi nedir?

C: Ahmed Ebu'z-Zeyd'dir.

S: Evde sana bağlı/ilişkili kimler vardır?

C: Bir vâlidem ve iki küçük biraderim vardır.

S: Maktul Abdullah yanına geldiğinde validen ile kardeşlerin var mıydı?

C: Kardeşlerim dükkânda ve validem sabah vakti çıkıp gitmişti.

S: “Divit ve kâğıt getirmeye gidip geldim ve Hacı Abdullah'ı ölmüş buldum ve kapıyı kapayıp gittim” diyorsun ondan sonra vâlideni görmedin mi?

C: O gün akşam üzeri vâlidem gelip kapının anahtarını benden talep etti. “Anahtarını kaybettim bir tane vurursan açılır” dedikten sonra bir taş alıp yavaş yavaş birkaç kere (kapıya) vurdu. Sonrasında açılmaz “git bir neccar (marangoz) getir açsın” dedi. “Şimdi akşam oldu marangoz bulunmaz” dedim ve içeride ölü var demeye de korktum. Oradan vâlidem komşulara gitti. Sabah olduğunda biz evin kapısına geldiğimizde “ben gider bir dülger<sup>22</sup> getiririm” diyerek oradan firar ettim.

S: O gün keşif ve kontrol için tarafımızdan adamlar gönderilip vardıkları esnada orada nargileler bulmuşlar, hatta başlarında ateş mevcutmuş.

C: Ben divit getirmeye gittiğimde Hacı Abdullah'ı nargile içerken bırakmıştım.

S: Hacı Abdullah'ın kemeriyle eşyası nerededir?

C: Kemerini bilmem, iki çuval, bir hurç<sup>23</sup> ve bir seccade oturduğum evdedir.

S: Hacı Abdullah'ın kaldığı ev kimindir?

C: Kimin olduğunu bilmem fakat bir kadın oturur. Abdullah Ağa da o kadın ile oturuyordu. O kadının başka hacıları da vardı<sup>24</sup>.

<sup>22</sup> Binanın kapı ve pencerelerin ahşap kısımlarını yapan sanatkâr. Marangoz (Şemseddin Sami, 2012, s. 633).

<sup>23</sup> Biraz büyükçe heybe (Şemseddin Sami, 2012, s. 577).

<sup>24</sup> Dönemin delillerinin çalışma sistemine ilişkin olarak önemli bilgiler barındıran bu cevaplar, hacıların delillerin evlerini yalnızca rehberlik hizmeti almak için değil, aynı zamanda kimi eşyalarını emanet edebilecekleri güvenli bir mekân olarak da kullanmış olduklarını göstermektedir. Nitekim Divriğili

*S: Hacı Abdullah nerede vefat etti?*

*C: Benim evimde vefat etti.*

*S: Kendisiyle beraber kim vardı?*

*C: Kendisinden başka kimse yoktu.*

*S: Kim katletti?*

*C: Bilmem<sup>25</sup>*

Hacı Abdullah Ağa'nın katil zanlısı olan Ali bin Hasan Feta'nın bu sorgulama tutanağının altında altı ismin mührü bulunmaktadır. Bu kişiler şunlardır: Mekke Kadısı es-Seyyid Hafız Muhammed, Mekke ulemasından Ömer bin Muhammed Cârullah, Nâibü'l-Harem Ubeydullah bin Ali, Nakîbü's-Sâdât<sup>26</sup> es-Seyyid İshak bin Muhammed, Cidde Eyalet Muhasebecisi, Mekke Müftüsü Muhammed Efendi (BOA. MVL. 767/55, s. 5)

Zanlının sorgulama tutanaklarında kendisine sorulan sorulara verdiği cevapların alt kısımlarında isminin yazılı olduğu görülmektedir. Ancak bunların rastgele yazılmadığı beyanlarının altına imza maksadıyla konulduğu anlaşılmaktadır. Zira bununla alakalı 11 Cemaziyelevvel 1276 (6 Aralık 1859) tarihinde suçluların sorgulamalarında verdiği cevapların altına mühür ya da imzalarının koyulmasına yönelik hususi bir emir çıkartıldığı anlaşılmaktadır (BOA. A. MKT. UM. 383/15). Bu sebeple yukarıda yer verilen sorgulama tutanaklarında da zanlı Ali bin Hasan Feta şeklinde yazılı notların imza maksadıyla konulduğu düşünülebilir (BOA. MVL. 767/55, s. 5)<sup>27</sup>.

Katil zanlısının annesinin sorgusu da söz konusu mahkeme ve soruşturma süreçlerine ait evraklarda yer almaktadır. İsmi Fâtımâ olan zanlının annesine sorulan soruların daha kısa ve öz olduğu görülmektedir. Sorular ve kadının verdiği cevaplar şöyledir:

*S: Ey Fâtımâ! Devletli Vâli Paşa hazretlerinin murâdı, oğlunu hapisten çıkarmaktır. Lâkin, o vakitten şimdiye kadar olayın hakikatını şuradan buradan tahkik edip (Abdullah Ağa'yı) kimin katlettiğine dair haber alabildin mi?*

*C: Vallah! Hacı'yı kim katletti bilmem. O vakitten şimdiye kadar hakikati öğrenmek istediysen de kimseden hakikati öğrenemedim.*

Abdullah Ağa'nın bazı eşyalarının delilinin evinde muhafaza edildiği anlaşılmaktadır. Öte yandan, Abdullah Ağa'nın konaklaması için kaldığı evin bir kadına ait olduğu ve aynı kadının başka hacıları da misafir ettiği de anlaşılmaktadır. Bu gibi detaylar dönemin Mekke'sinin hac-umre endekli bir ekonomik ve sosyal hayatının olduğunu ortaya koymaktadır.

<sup>25</sup> (BOA. MVL. 767/55, s. 2).

<sup>26</sup> Osmanlı Devleti'nde Nakîbü'l-Eşrâf isminde hususi bir yetkili bulunmaktaydı. Bu görevlinin, Hz. Peygamber'in soyundan gelen kimselerin kayıtları ve onların işleri ile şeceresini tutmak gibi hususi görevleri vardı (Bozpinar, 2006, s. 322-324). Mekke ve Medine'de de Peygamber soyundan gelen kimselerle ilgilenen görevliye Nakîbü's-Sâdât ünvanı verildiği görülmektedir (BOA. A. MKT. MHM. 259/1; A. MKT. UM. 188/45).

<sup>27</sup> Bkz. EK-1

S: *Hacı'nın katledildiği gün, haberi sana kim haber verdi.*

C: *Harem-i Şerif ağalarından<sup>28</sup> Hasan Ağa'nın evinde idim. Saliha isminde bir kadın gelip bana "kalk!" dedi ben "hayırdır inşallah ne oldu" dedim. Yine bana "kalk" dediğinde o zaman kalkıp beraber çarşıya çıktık. O sırada "Hacı evinizde katlolmuş (evden) bir kötü koku geliyor" dedi. Hemen gelip gördüm ki gerçekten de bir kötü koku geliyor. Oradan Saliha ve yanımızda Keşmiri<sup>29</sup> olduğu halde kaymakama gelip haber verdik. Sabah kapımız kapalı (kilitli) idi. Oğlana geldim "kapının anahtarı kayboldu" dedi. "Bir anahtar yaptır" dedim. Olur dedi ise de yaptırmadı. İkinci gün gelip kapıya taşla yurdumsa da (kapı) açılmadı. Sonra kendime bir anahtar yaptırmak için Ali Ebu Ğaliyye'nin evine para almaya gittim. Ancak Ebu Ğaliyye'nin oğlunu bulamadım. İkinci olunca bırakıp gittim. Ondan sonra kaymakam "oğlun nerededir bilir misin?" diye sorduğunda "vallahı nerede olduğunu bilmem" dedim<sup>30</sup>. Paşa'nın yanına (Cidde'ye) götürdüler. Paşa bana sorup "doğru söyle" dedi. "Söylediğim söz doğrudur" dedim. Orada beni hapsediler. On bir gün mahpus kaldım. Sonrasında o gün evde olmadığımı ve bilgim de olmadığını dair şahitler gelip şahitlik ettiğinde mahpustan salıverdiler. Oradan eve gidip kapıyı açıp hemen evden çıktım. Şimdiye kadar sabrediyordum<sup>31</sup>.*

S: *Sana gelip haber veren Saliha'nın babası kimdir?*

C: *Aslı Bedevîdir. Babası kimdir bilmem.*

S: *Hacı'nın senin evinde vefat ettiğini nereden öğrenmiş?*

C: *Ben bilmem fakat "Ali bize haber verdi" dedi.*

S: *Saliha-i Bedeviyye o sırada yanınızda mı oturuyordu?*

C: *Evet komşumuz idi. Kapısı kapımızın yanında idi.*

S: *Sen dedin ki "Saliha önceden benim ile girip çıkmaz" idi.*

C: *Evet. Süprüntü için aramızda husumet var idi.*

S: *Sen ne zaman onunla barıştın?*

C: *Hasan Ağa'nın evinde iken gelip benimle beraber (dışarı) çıktığında.*

S: *Bu Saliha, Hacı vefat ettiği zaman evli miydi, eşi var mıydı?*

C: *Duldu. Eşi yoktu.*

<sup>28</sup> Mescid-i Haram içerisinde görev yapan hizmetlilerden kollarından biri olan ağalar, Harem'in düzeni, tertibatı, asayiş gibi işlerden sorumlu tutulmuşlardı. Harem'de ağa unvanı verilen bu görevlilerin istihdamı Muaviye dönemine kadar gitmektedir (Eyüp Sabri Paşa, 2018, s. 1116).

<sup>29</sup> Orada bulunan bir başka kadın. Kendisinin Keşmirli olduğu anlaşılmakta.

<sup>30</sup> Bu beyanlardan anlaşıldığına göre, Mekke'de bulunan kaymakam ilk sorgulamaları yapmış daha sonra ise tanıkları Cidde'ye yani eyalet merkezine göndermiştir.

<sup>31</sup> Burada sabretmek kelimesi ve cümlede muğlaklık dikkat çekmektedir. Beyanlardan ve sorgulamanın akışından zanlının annesinin, olayın açığa çıkmaması ve oğlunun da firari olması sebebiyle böyle bir beyanda bulunmuş olabileceği mantıklı görünmektedir.

*S: Hasan Ağa'nın evine niçin gitmiştin?*

*C: Oğlan, "anahtar kayboldu" deyince (kapı kapalı olduğu için) Hasan Ağa'nın evine gidip orada yattım. Sabah olunca yine eve geldimse de kapıyı yine kilitli buldum. Sonrasında Ebû Galiyye'nin evine gittim. Oradan da çıkıp tekrar Hasan Ağa'nın evine geldim -ki ikinci ezanı okunduğunda kalkıp kapıya anahtar yaptırmak için Ebu Galiyye'nin evine gideyim.*

*S: Hasan Ağa'nın evine gidip yattığın hangi gece idi?*

*C: Cuma gecesi idi.*

Zanlının annesinin sorgulamasından anlaşıldığına göre ilk sorgulama, olayın hemen ardından Mekke'de kaymakam tarafından gerçekleştirilmiştir. Akabinde ise Cidde'ye götürülmüş ve burada bizzat Cidde Valisi sorgulama yapmıştır. Sonrasında hapiste tutulmuş ve şahitlerin beyanları üzerine zanlının annesi salıverilmiştir (BOA. MVL. 767/55. s.3). Soruşturmanın bir sonraki aşamasında ise zanlının annesinin beyanında ismi geçen Saliha-i Bedeviyye'nin sorgulamasıdır.

Bu sorgulamada sorulan sorular ve cevaplar şöyledir:

*S: Ali Feta'nın evinde Hacı vefat ettiği gün Ali Feta'nın validesi Fâtıma, Hasan Ağa'nın evinde iken sen gidip Hacı'nın, (Fâtıma'nın) evinde vefat ettiğini haber verdin mi?*

*C: Ben kendi evimde idim. Ali Feta geldi, "Ey Vâlîde beni sakla"<sup>32</sup>, zira hacıyı zibh<sup>33</sup> eyledim" dedi. O böyle dedikten sonra çığlık atıp doğruca komşum Şerife Selma binti Hasan Kadîmî'nin yanına, Ali ile beraber vardım. Oraya vardığımızda Şerife Selma çamaşır yıkıyordu. Bana sorarak "ne haber var (ne oldu?)" dedi. Ve oğlana da "ne istiyorsun?" diye sordu. Ben cevabımda "bilmem" dedim. Oğlan (zanlı) cevabında "bizim Hacı'yı katleyledim beni koru" dedi. Oğlan böyle dediğinde Selma bana hitâben "git bunun validesini getir" dedi. Ben de gidip validesini getirdim. Sonrasında ise oğlanı bulamadık. O sırada da validesiyle beraber giderek kaymakama haber verdik (BOA.MVL. 767-55, s. 1).*

Soruşturmanın son safhasında, Saliha-i Bedeviyye'nin yukarıda sözünü ettiği, zanlı ile yanına gittikleri Şerife Selma isimli kadın sorgulanmıştır. Şerife Selma'ya yalnızca bir soru yöneltilmiş, bunun dışında başka bir soru sorulmamıştır. Şerife Selma'ya sorulan soru ve verdiği cevap şöyledir:

*S: Ali bin Feta kendi hacısını katleylediği gün sana gelip ne söyledi?*

*C: Saliha-i Bedeviyye yanına gelip arkasından Ali bin Feta geldi. Sonrasında "beni sakla, zira Hacı'yı katleyledim" dedi. (BOA.MVL. 767/55, s. 1).*

<sup>32</sup> Sorgulamada 'setr' kelimesi geçmektedir. Setr kelimesi, gizleme, kapamak, örtmek anlamına geldiğinden zanlının, 'korunma' maksadıyla bu kelimeyi söylemiş olduğu düşünülebilir. (Sami, 2012, s. 708).

<sup>33</sup> Boğazlamak, kesmek. (Sami, 2012, s. 648).

Sorgu tutanağında bir notta, Saliha-i Bedeviyye ile Şerife Selma'nın sorgusuna dair bir not dikkat çekmektedir. Burada her iki kadının da zanlının kendilerine, hacıyı kendisinin evde katlettiğini ve akşamdan sonra cesedi kaldıracakını ifade ettiği de yazılmıştır (BOA.MVL. 767/55, s. 1).

#### 4. Karar Süreci

İlgili sorgulama ve soruşturma kaydı, zanlı ve tanıklara yöneltilen sorular ile bu sorulara verilen yanıtların ayrıntılı biçimde kayda geçirilmiş olması açısından dikkat çekicidir. Nitekim klasik dönem Osmanlı arşiv belgelerinde, sorgulama kayıtlarına ilişkin bilgiler genellikle özet mahiyetinde sunulmakta iken<sup>34</sup>, bu örnekte oldukça detaylı bir kayıt tutulduğu görülmektedir. Söz konusu kayıtlar, Tanzimat dönemi yargı süreçleri hakkında da dikkat çekici bilgiler sunmaktadır. Ayrıca dönemin yargı süreçlerinin kalem kalem incelenmesine fırsat verdiği gibi, bizzat sorgularda kişilere neler sorulduğu ve verilen cevapları da ihtiva etmektedir. Bunun temel sebebi, Meclis-i Vâlâ'nın bu tür tutanakların ayrıntılı biçimde tutulmasını istemesidir<sup>35</sup>.

Çalışmada da zanlının yakalandıktan sonra olayın geçtiği sancağa getirilmesi ve burada sancak meclisi tarafından sorgulanmasına dair hukuki süreçlerle ilgili önemli ayrıntılar bulunmaktadır<sup>36</sup>. Sorgulamalar da bizzat resmi bir meclis huzurunda gerçekleştirilmiştir. Sorgulama süreçlerine dair belgeler, dönemin Osmanlı yargı mekanizmasının özellikle Mekke gibi kutsal şehirlerde nasıl işlediğine dair önemli veriler sunmaktadır. Zanlının ifadesinin alındığı ve tanık sorgulamalarının gerçekleştirildiği Mekke'deki meclis, bir mahkeme statüsündedir. Olayın meydana geldiği yerde teşkil edilen bu meclis, doğrudan bir hüküm ve kesin bir ceza kararı vermemiş; yalnızca delilleri toplayarak soruşturma ve sorgulama görevini üstlenmiştir. Ancak buna rağmen meclisin kendi kanaatinin oluştuğu ve olayın nasıl değerlendirilmesi gerektiği yönünde bir görüş bildirdiği de anlaşılmaktadır (BOA. A. MKT. UM. 512/58. 1). Bu durum, bazı soruşturmalar için yerel meclislerin hem bilgi toplayıcı hem de sürece yön verici bir rol üstlendikleri, özellikle bunun gibi belli davalarda nihai karar yetkisini Meclis-i Vâlâ'ya bıraktığını net bir şekilde göstermektedir.

Bu davada sancak veya eyalette net bir sonuca ulaşılamamasının temel sebebi, soruşturmanın doğrudan İstanbul'a sunulan bir dilekçe ile başlatılmış olmasıdır. Nitekim yukarıda da ilk olarak soruşturmanın başlangıcı ele alınırken Abdullah Ağa'nın kardeşi

<sup>34</sup> Örneğin, Evasıt-ı Safer 1104/Ekim 1692 tarihli bir sorgulama kaydında, Oskopol isimli bir köy halkından Manço veled-i Estiro ve arkadaşı Estefo veled-i Naki'nin yanlarında çalıştırdıkları Nikola'yı katletmeleri üzerine Manço yakalanarak hapsedilmiş ancak Estefo kaçmıştır. Konunun araştırılması için Süleyman Ağa ile diğer Süleyman Ağa, maktul Nikola'nın varisleri olan babası ve eşi ile katillerden Manço'yu sorgulamışlardır. Sorgulamada baba ve eş, katiller üzerinde davacı olduklarını söylemişlerdir. Manço ise bu işi kendisinin yapmadığını kaçan arkadaşı Estefo'nun tüfikle Nikola'yı vurduğunu söylemiştir. (BOA. TSMA. E 265/29).

<sup>35</sup> Bu konuda başka örnekler için bkz. (BOA. MVL.207/39.s.2; BOA. MVL. 893/30. s.9-10).

<sup>36</sup> Meclis, dönemin Mekke ulemasından Ömer bin Muhammed, Nâibü'l-Harem Ubeydullah bin Ali, Nakîbü's-Sadât es-Seyyid Mehmed bin İshak, Cidde Eyaleti Muhasebecisi ve Mekke Müftüsü Mehmed Efendi'den oluşmaktadır.

Ahmed Ağa tarafından sunulan bir dilekçeyle konunun İstanbul'a intikal ettiğinden bahsedilmişti. Bu dilekçenin ardından Cidde'ye gönderilen şukkada<sup>37</sup> soruşturmanın daha titiz biçimde ilerletilerek bizzat merkezin tahkikatlardan ve mahkeme sürecinden haberdar olmak istediği anlaşılmaktadır. Bu husus, sorgulamalar tamamlandıktan sonra İstanbul'a gönderilen ve tutanaklarla ilgili üst yazıda da açıkça belirtilmektedir<sup>38</sup>.

Hemen belirtilmelidir ki, soruşturmada kaymakamın ilk tahkikatı yaptığı belirtilse de Mekke'deki meclis ve sorgulama aşamalarında yer almadığı anlaşılmaktadır. Bu durumun nedeni ne olabilir şeklinde bir soru akıllara gelmektedir. Mekke'nin kendine özgü idari yapısı ve iç dinamikleri dikkate alınmadan bu mesele tam olarak anlaşılamayacağından, dönemin Mekke'sinin siyasi yapısı hakkında bilgi vermek gerekmektedir. Öncelikle, 1849'da çıkartılan Eyalet Meclislerinin nasıl işleyeceğine dair uygulamaya esas nizamnamede, kazalardan merkeze giden bir meclis yapısıyla hukuki ve idari konuların çözümlenmesinin sağlanacağı ifade edilmiş, eyaletlerde vâli, sancaklarda kaymakamların bu meclislerde başkanlık yapacağı belirtilmişti (Güneş, 2013, s. 39). Kaza ve sancaklarda kaymakamın başkanlığını yapacağı bu meclisler "Küçük Meclis", valinin başkanlığında vilayet merkezlerinde toplanacak Eyalet Meclisi ise "Büyük Meclis" olarak tanımlanmıştı.

Ele alınan dönemde eyaletin merkezi durumundaki Cidde'de bulunan valilerin bir anlamda vekili statüsünde olan bir kişinin Mekke'de bulunduğu ve bu kişiye de "kaymakam" denildiği anlaşılmaktadır. Soruşturmada adı geçen kaymakamın da Cidde vali vekili statüsündeki bu kimse olduğu anlaşılmaktadır. Eyalet valisi, Mekke'de bulunduğu sırada Cidde'ye, Cidde'de bulunduğu sırada ise Mekke'ye kaymakam tayininde bulunduğu bilgisinden hareketle kaymakamların, Cidde'deki valinin yardımcısı ve vekili konumunda olduğu ortadadır<sup>39</sup>. Birinci hususu bu şekilde ifade ettikten sonra dikkat çekilmesi gereken bir diğer nokta ise Cidde'de bulunan vali ile Mekke'de bulunan emir arasındaki yetki karmaşası ve zaman zaman meydana gelen anlaşmazlıklardır. (Güneş, 2013, s. 11; Osmanoglu, 2004, s. 43). Mezkûr anlaşmazlıklar ise büyük oranda, Mekke Emirinin eyalet meclislerinin ve Tanzimatın getirdiği merkezileşme çabalarının kendi geleneksel idari gücünü zaltacağı düşüncesiyle hoş karşılanmamasından kaynaklanmak-

<sup>37</sup> Mektup yerinde de kullanılan bir tâbirdir. Daha büyük bir makamdan alt bir makama yazılan mektup anlamında da kullanılır. (Pakalın, 1983, s. 360). Nitekim, söz konusu dilekçe akabinde Cidde Valisi İzzet Paşa'ya gönderilen konuyla ilgili yazının sonunda, "şukka" tabiri geçmektedir. (BOA. A. MKT. UM. 512/58. 1).

<sup>38</sup> Söz konusu belgede geçen şu ifadelerde soruşturmanın 13 Reibülevvel 1279/8 Eylül 1862 tarihli gönderilen emirname üzerine yapıldığı belirtilmektedir. "*Hüccâdan Mekke-i Mukerreme'de maktûlen vefât iden Divriği Abdullah Ağa'nın kâtili olan delili Mehmed'in bâ-tesvî, buldurularak icrâyı istintâkiyle keyfiyetin iş'ârı 13 Rebiulevvel 1279 tarihli ve kırk numaralı olarak makam-ı sâmi-i hazret-i vekâletpenâhlarından şeref-nehve-i vurûd olan emirname-i sâmi'de emr ve iş'ar buyurulmuş şimdiye kadar hükümet-i mahallîyye tarafından olunan tahkikat...*" (BOA. MVL. 767/55, s. 6).

<sup>39</sup> Medine Müdürlüğü'ne Cidde Vali Kaymakamı Süleyman Bey'in tayini ile ilgili Cidde Valisi'ne yazılan yazı için bkz. (A. MKT. UM. 402/36). Cidde Valisinin, Mekke'de bulunduğu zamanlarda Cidde'de, Cidde'de bulunduğu zamanlarda Mekke'de bulunacak bir kaymakamlık görevi için Yenbu'u'l-Bahr Muhafızı Reşid Paşa'nın tayin edilmesine dair belge için bkz. (BOA. A. MKT. MVL. 92/62).

taydı (Osmanoğlu, 2004, s. 45; BOA. A. MKT. UM. 184/17). Nitekim bu sebeple dönemin emirlerine kendisinden gelecek tepkilerden çekinildiği için Meclis-i Vâlâ azalığı bile verilmişti (BOA. İ.DH. 402/26619; BOA. A. MKT. UM. 531/32). Tanzimat'ın meclis temelli idari dönüşümü bu gibi saikler temelinde ve Mekke'nin genel manada da Hicaz bölgesinin kendine özgü, klasik ve dini yapısı içerisinde önemli bir yer edinen emirler nedeniyle zamanında tamamlanamamıştı. Bu süreç içerisinde oluşturulan meclis ise üyelerinin yerel kişilerden oluşması ve yeterli ilgiyi meclislere göstermemeleri sebebiyle beklenen işlevi yerine getirememişti. Örneğin bu konuda 6 Receb 1271 (25 Mart 1866) tarihinde Cidde Valiliği'ne gönderilen bir emirde, her ne kadar bir eyalet meclisinin kurulduğu belirtilse de meclis üyelerinin görevlerini ciddiyetle yerine getirmemelerinin yanında Mekke Emiri Şerif Efendi'nin de bu meclislere rızasının olmadığı açıkça ifade edilmekteydi (BOA. A. MKT. UM. 187/17). Bu gibi arşiv kaynaklarından, hatta araştırmadaki sorgulama tutanaklarındaki detaylardan da anlaşılacağı üzere Hicaz Eyaleti özelinde bir çift başlı yapı bulunduğunu söylemek yanlış olmayacaktır<sup>40</sup>. Söz konusu çift başlılığın giderilmesi ve merkezi idarenin güçlendirilmesi için çalışılsa da bu yapı kolay kolay kırılmamıştır. Hatta bu dönemde özellikle Mekke'de bulunan emire yönelik merkezi idarenin ve otoritenin arttırılması maksadıyla Mekke'ye hükümet binasının yapılması kararı alınsa da emir ve etrafındaki kimseler sebebiyle bu konağın inşaatı 20 seneden fazla sürmüştür. (Osmanoğlu, 2004, s. 46).

Yukarıda sayılan sebepler dahilinde, Mekke'de söz konusu dava ile ilgili oluşturulan mecliste kaymakamın yer almaması şu ihtimaller dahilinde izah edilebilir: birinci ihtimal, bu dava özelinde bizzat valinin dava ile ilgili Mekke'deki mecliste bulunması ve kaymakamın da Cidde'de bulunması olasıdır. Ancak sorgulama tutanaklarına bakıldığında valinin ismi ya da mührü bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu düşük bir ihtimaldir. İkincisi ise Mekke'deki ilk soruşturmada yer alan kaymakam, daha sonra vali tarafından Cidde'ye gönderilmiş ya da bu mahkeme süreçlerinde Mekke'de bulunmasına rağmen mecliste yer almamıştır. Üçüncü ve son ihtimal ise yukarıda bahsedildiği üzere bu dönemde kaymakamın, Mekke özelinde Emir tarafından idari ve hukuki yetkisinin sınırlı tutulmak istenmesi ya da Mekke'nin kendi iç dinamiklerince sınırlı görülmesidir. Nitekim, bazı sorgu tutanaklarından da anlaşılacağı üzere direkt olarak valinin karar yetkisi vurgulanarak kaymakamdan bahsedilmemektedir<sup>41</sup>. Bu noktada hemen belirtelim ki, bu dava kaydıyla yakın tarihli başka meclis tutanağı veya mahkeme kaydı var mı -varsa- burada kaymakamın mecliste bulunduğu dair imza ya da mühür var mıdır? sorusu çerçevesinde bir sorgulama yapıldığında ise daha geç tarihli mahkeme kayıtları ve yazılar bulunmuş ancak bu sorgulama dönemine yakın ya da aynı tarihli

<sup>40</sup> Zanlı, beyanında önce emire daha sonra divan-ı hükümete yani kaymakama haber vermeye gittiğinden ancak haber vermeye korktuğundan bahsetmektedir (BOA. MVL. 767/55, 2; Ayrıca 21 Receb 1278/22 Ocak 1862 tarihli, Hicaz eyaletinin yapısının değiştirilmesiyle ilgili Mekke Emiri Şerif Abdullah Paşa'nın yazdığı dilekçe için bkz. (BOA. A. MKT. UM. 545/41).

<sup>41</sup> Zanlının annesine yönelik yapılan sorgulamada “*Ey Fâtumâ! Devletli Vâli Paşa hazretlerinin murâdı, oğlunu hapisten çıkarmaktır*” şeklinde bir ifadeyle sorguya başlanması, Cidde Valisinin orada bulunma ihtimalini arttırmaktadır. Aynı zamanda soruşturma sürecinde karar yetkisinin de onda olduğunu ortaya koymaktadır (BOA. MVL. 767/55. s.3).

başka bir kayda ulaşılamamıştır (BOA. İ. MVL. 581/26099, s. 4). Bu sebeple konunun bu aşamasını burada noktalarak sorgulamanın geri kalan safhası hakkında detaylara geçilebilir.

Mekke’de tamamlanan sorgulamaların ardından hazırlanan tutanaklar, Cidde’ye iletilmiş ve burada bulunan Vali Paşa’nın da mührü eklenip bir üst yazı oluşturularak İstanbul’a gönderilmiştir. Meclis-i Vâlâ’ya gönderilen bu yazıda, Abdullah Ağa’nın öldürülmesine dair genel bilgiler sunulmakta ve yapılan sorgulamalara ait tutanakların eklendiği özellikle bildirilmektedir. Ayrıca, zanlının ele geçirilme süreci de aynı yazıda özetlenmektedir. Buna göre zanlının Yenbu’da Piyadebaşı Cemal Ağa tarafından yakalanarak Mekke’ye getirildiği, burada yerel meclisin toplanıp mahkeme kurarak sorgulamaları yaptığı açık bir şekilde ifade edilmektedir. Zanlının sorgusunda her ne kadar cinayeti reddetse de maktulün zanlının evinde öldürülmesi, olay sonrası firar etmesi, tanıkların beyanları gibi sebeplerden ötürü hakkında ‘katil’ sıfatının sabit olabileceği, ancak son kararın Meclis-i Vâlâ’da olacağı<sup>42</sup> vurgulanmaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında, söz konusu mahkemede asıl kararın Osmanlı hukuk sisteminde dönemin yargı/yasama yetkisini elinde bulunduran Meclis-i Vâlâ’ya bırakıldığı anlaşılmaktadır (BOA. MVL. 767/55, s. 6).

Gönderilen yazıda, Mekke’de sorgulamayı yapmak için kurulan mahkemede yer alanların mührü ve onlara ilaveten Cidde Valisi Ahmet İzzet Paşa ile Cidde Ser-Kâtibi es-Seyyid Ahmed’den<sup>43</sup> başka kimsenin imzası ve mührü bulunmamaktadır. Buradan, söz konusu dava için Cidde Eyalet Meclisi’nin yeniden toplanmadığı anlaşılmaktadır. Zira Cidde meclisi mensubu olarak nitelendirilebilecek başka kimselere ait bir mühür ya da imza evrakta bulunmamaktadır. Burada evrakın süreciyle ilgili iki ihtimal bulunmaktadır: birinci ihtimalde; Mekke’de söz konusu mahkemenin nihai kararı için valinin de bulunduğu bir meclis/mahkeme son kez toplanmış ve görüş evrakını hazırlayıp imzalamışlar, ikinci ihtimalde ise Mekke meclisinde alınan karar temyize çekilerek Cidde’ye gönderilmiş ve Cidde Valisi ile Ser Katibi’nin imzası evraka eklenerek İstanbul’a irsali sağlanmıştır. Her iki ihtimal dahilinde, Mekke’deki sancak meclisinin ilk görüşüne uygun bir şekilde bir üst yazı hazırlanmış ve İstanbul’daki Meclis-i Vâlâ’ya görüşü ihtiva eden evrak sorgu tutanaklarıyla beraber gönderilmiş ve asıl karar Meclis-i Vâlâ’ya bırakılmıştır. İstanbul’a gönderilen dosyalar ile yazının tarihi 27 Zilhicce 1279 (15 Haziran 1863)’dur (BOA. MVL. 767/55, s. 6)<sup>44</sup>.

<sup>42</sup> Belgenin bu kısmında, “...şu hâle nazaran mutekarrizâsının icrâsı minvâl-i emr-ü fermân-ı sâmi-i cenâb-ı vekâletpenâhileri bulunmuş olmağla ol-babda ve herhalde emr-ü fermân hazret-i men-lehü’l-emrindir” denilmektedir. Dolayısıyla burada, dönemin yargı-karar sistematiği düşünüldüğünde karar İstanbul’a yani Meclis-i Vâlâ’ya bırakılmıştır. BOA. MVL. 767/55, s. 6.

<sup>43</sup> Mekke meclisinin soruşturma tutanakları ile karar yazısı Cidde’ye gönderilmesinden sonra, Cidde’de kitâbet dairesi tarafından bu belgelerin hazırlanarak üst yazının yazılması gibi işlemlerin yapılması sebebiyle Cidde Ser-Kâtibi’nin mührü eklenmiş olmalıdır.

<sup>44</sup> Bkz. Ek-2.

Zanlının ve diğer tanıkların sorgu tarihleri ile Cidde'den İstanbul'a gönderilen yazışmalar ve tutanakların tarihlerine bakıldığında, Mekke'de gerçekleştirilen sorgulamaların ardından belgelerin İstanbul'a ulaşmasına kadar yaklaşık bir aylık bir süre geçmiştir. Nitekim sorgular, 14–17 Zilkade 1279 (3–6 Mayıs 1863) tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu zaman zarfında, Mekke'de tutanakların düzenlenmesi, temize çekilmesi ve tercüme edilmesi<sup>45</sup> gibi işlemler tamamlanmış olmalıdır.

15 Haziran 1863 tarihinde gönderilen tutanak ve yerel meclis görüşünün ardından İstanbul'da bulunan Meclis-i Vâlâ'nın kalemlerinden olan Muhâkemât Dairesi, konuyu ele almıştır. Soruşturma süreci sonrasında İstanbul'a gönderilen evraklar ve sancak meclisinin uygun bulduğu suç tespitine dair görüşe bağlı kalarak Muhâkemât Dairesi, 21 Rebiülahir 1280 (5 Ekim 1863) tarihli bir karar yazısı çıkarmış ve bu yazı Cidde Valiliğine gönderilmiştir. Gönderilen Meclis-i Vâlâ Muhâkemât Dairesi kararında özet olarak şunlar yazmaktadır:

Abdullah Ağa'nın katil zanlısı olan kişi ve diğerleri üzerinde gerçekleştirilen sorgulamaya dair Cidde Meclisi'nden<sup>46</sup> Meclis-i Vâlâ'ya gönderilen ve Muhâkemât Dairesi'nde mütalaa edilen mahkeme mazbatası ile sorgulama tutanaklarına bakılarak, her ne kadar zanlı üzerinde şer'i olarak kesin bir kanıt ortaya konulamamış olsa da zanlı hakkında komşularının verdiği beyanlar ve olaydan sonra firar etmesi gibi sebepler ışığında Mehmed'in (Ali bin Hasan Feta) 15 sene müddetle küreğe konulmasına karar verilmiştir. Bu ceza 1858 tarihli ceza kanununun 174'üncü maddesine göre verilmiştir<sup>47</sup>. Katilin küreğe konulmasından sonra hususi kürek defterine kaydedtirilmesi lazımdır (BOA. MVL. 767/55, s. 7).

Aynı yazıda, cezanın nasıl ve ne şekilde infaz edileceğine dair hususların ise kanunun 19. maddesine dayandırıldığı belirtilmiştir. Bahsi edilen madde ise kürek cezasının nasıl uygulanacağını belirtmektedir. Bu madde ile kürek cezasının uygulanışı noktasında Tanzimat döneminde önemli değişiklikler olduğu da anlaşılmaktadır. Nitekim, Tanzimat öncesinde kürek cezası genellikle Osmanlı donanmasına ait gemilerde fiziksel emek gerektiren işlerde çalıştırma şeklinde uygulanmaktaydı. Ancak Tanzimat sonrasında bu uygulama değiştirilmiş; mahkûmun ayaklarına "pranga" adı verilen demir bağlanmak suretiyle cezanın kara üzerinde infaz edilmesi yöntemi benimsenmiştir (Cin & Akgündüz, 2017, s. 319). Söz konusu kanunun 19. maddesi ise, kürek cezasının pranga

<sup>45</sup> Arşivde bulunan ve bu çalışmada başvurulan sorgulama tutanaklarının asıllarının Arapça olduğu, Arapça tutanaklarının bazılarının altına bazılarının ayrı evrak olmak üzere Türkçe'ye tercümelerinin yapıldığı görülmüştür (BOA. MVL. 767/55, s. 1).

<sup>46</sup> Burada son gönderilen yazıda Cidde Valisi'nin de mührü olması sebebiyle Cidde Meclisi ifadesi kullanılmıştır. Ancak, tutanaklar ile İstanbul'a gönderilen yazılardan anlaşıldığına göre sancakta yani Mekke'de kurulan bir meclis ve bu meclisin ön gördüğü bir ceza söz konusudur. Bu yazının altındaki mühürlere bakıldığında Cidde Valisi ile Cidde Ser-Kâtibi ile Muhasebecisi dışındaki herkesin Mekke Meclisi üyelerinden oluştuğu görülmektedir.

<sup>47</sup> Söz konusu madde şöyledir: “Bir kimse min gayr-i teammüd bir şahsı itlâf etmiş ise on beş sene müddetle küreğe vaz' olunur. Fakat işbu telef nef-si kazıyyesi âhar bir cinâyeti icra ider iken yâ kibelü'l-icrâ veyâ ba'de'l-icrâ veyahut bir cenhâyi berâyi icrâ vukû' bulmuş ise itlâf-ı nefis iden şahıs kânünen i'dâm cezasıyla mücâzet olunur” (Düstür, 1289, s. 574).

takılmasının yanında teşhir cezasını da içermektedir. Buna göre, kürek cezası alan mahkûm için, ceza içeriğinin yazılı olduğu dikkat çekici ve kalın puntolarla hazırlanmış bir metin oluşturulur. Bu metin mahkûmun göğsüne asılır ve mahkûm, cezasını çekeceği şehrin meydanına götürülerek iki saat boyunca halkın gözü önünde teşhir edilir. Teşhir süresinin ardından mahkûmun ayaklarına demir pranga takılır ve infazın gerçekleşeceği yere sevki sağlanır. Bu uygulama, cezanın sadece bireye yönelik bir yaptırım değil, aynı zamanda toplum nezdinde caydırıcı bir örnek teşkil etme işlevi gördüğünü de ortaya koymaktadır (Düstûr, 1289, s. 540).

## Sonuç

Divriğili Abdullah Ağa'nın Mekke'de hac sırasında katledilmesine dair yargılama sürecini ele alan bu çalışma, Meclis-i Vâlâ ve onun dava kalemi niteliğindeki Muhâkemât Dairesi'nin taşrada meydana gelen bir soruşturma sürecine müdahalesini ortaya koymaktadır. Soruşturma süreci boyunca tutanakların düzenli biçimde tutulması, tercüme edilmesi, soruşturmaları yürüten meclis üyeleri tarafından mühürlenmesi ve bunların İstanbul'a iletilmesi gibi işlemler, Tanzimat dönemi Osmanlı taşra bürokrasisinin geçirdiği kurumsal dönüşümü gözler önüne sermektedir. Bununla birlikte, sorgulama sırasında yöneltilen her sorunun ve verilen cevabın yine aynı dönüşümün tezahürü olarak ayrıntılı bir biçimde kayıt altına alınması, bu kayıtların Meclis-i Vâlâ'ya ulaştırılması çalışma özelinde önemli ayrıntılardır.

Divriğili Abdullah Ağa'nın öldürülmesine ilişkin bu vaka incelemesinde yer alan sorgulama tutanakları, Tanzimat sonrası Mekke'deki adli süreçler ve yerel idare hakkında bilgi vermesinin yanında, Mekke toplumunun komşuluk ilişkilerini, hac organizasyonunda görev alan delillerin (hac rehberlerinin) çalışma usulleri ve hatta ticari mekanları hakkında da önemli bilgiler sunmaktadır.

Sorgulama sürecinde Mekke, idari olarak Cidde Valiliği'ne bağlı bir sancak konumunda bulunduğu buradaki sorgulama evrakları ile sancak meclisinin verdiği kararlara dair Meclis-i Vâlâ ile yazışmalar Cidde Valiliği üzerinden gerçekleşmiştir. Bu bağlamda, Divriğili Abdullah Ağa vakasında da sorgulama ve değerlendirme süreçleri olayın mahalli olan Mekke'deki yerel meclis tarafından yürütülmüş, sonrasında olayla ilgili resmi kanaat ve tutanaklara dair üst yazı Cidde Valiliği'ne sunulmuş, oradan da Meclis-i Vâlâ'ya gönderimi sağlanmıştır. Bununla birlikte, arşiv belgeleri Cidde Valisi'nin soruşturma ve yargılama süreçlerine müdahil olduğunu göstermektedir.

Sorgulama sürecinin tamamlanmasının ardından, yerel meclisin zanlıya ilişkin kanaati, detaylı tutanaklar eşliğinde önce Cidde Valiliği'ne, ardından da merkezî makamlara, yani Meclis-i Vâlâ'ya iletilmiştir. Dolayısıyla bu işlem sırasında aşağıdan yukarı olmak üzere bürokratik bir sıra takip edildiği görülmektedir. Nihayetinde Meclis-i Vâlâ bünyesindeki Muhâkemât Dairesi, dönemin ceza kanunlarına uygun olarak zanlı hakkında 15 yıl kürek cezası verilmesini karara bağlamıştır.

Çalışmadaki ele alınan sorgulama ve tahkikat süreçleri, Osmanlı Devleti'nin Tanzimat sonrası dönemde hukuk sisteminde yaşanan kurumsal dönüşümün ve yargı süreçlerinin merkezi denetim altında, hiyerarşik bir yapı içerisinde işletildiğini somut bir şekilde göstermektedir. Bu kapsamda, Divriğili Abdullah Ağa vakası, Tanzimat sonrası Osmanlı hukuk tarihinde önemli bir yer tutan yerel meclislerin, taşra düzeyinde ve dini bir merkez özelinde yargı süreçlerini işletmesine ve yargılama usullerine dair önemli bir örnek olarak değerlendirilmelidir.

### **Etik Beyanı**

Bu çalışmanın, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)' in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet ettiğimi beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmayla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

### **Declaration**

I declare that this study is original; that I have acted by the principles and rules of scientific ethics at all stages of the study, including preparation, data collection, analysis, and presentation of information; that I have cited sources for all data and information not obtained within the scope of this study and included these sources in the bibliography; that I have not made any changes in the data used, and that I comply with ethical duties and responsibilities by accepting all the terms and conditions of the Committee on Publication Ethics (COPE). I hereby declare that if a situation contrary to my statement regarding the study is detected, I agree to all moral and legal consequences that may arise.

<b>Hakem Değerlendirmesi</b>	: Dış bağımsız.
<b>Çıkar Çatışması</b>	: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemiştir.
<b>Finansal Destek</b>	: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.
<b>Peer-review</b>	: Externally peer-reviewed.
<b>Conflict of Interest</b>	: The authors have no conflict of interest to declare.
<b>Grant Support</b>	: The authors declared that this study has no financial support.

## Kaynakça

### Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA)

BOA. A.}DVN.MKL.) 77/21.

BOA. A.}MKT. MHM.) 259-1.

BOA. A.} MKT. MVL.) 92/62.

BOA, MVL.) 767/55; 893/30.10; 207/39.

BOA. A.} MKT. UM.) 184/17; 187/17; 188/45; 383/15; 512/58; 531/32; 537/4; 545/41.

BOA, İ. DH.) 402/26619.

BOA, İ. MMS.) 1/24.

BOA, İ. MVL.) 581/26099.

BOA, TSMA. E.) 265/29.

### Kitap, Makale, Tez ve Sözlükler

Akyıldız, A. (2003). Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliyye. Diyanet İslam Ansiklopedisi, 28, 250-251.

Azrak, Ü. (1985). Tanzimat'tan sonra resepsiyon. Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi, 3-4, 602-606.

Bozkurt, N. (2020). Mutavvif. Diyanet İslam Ansiklopedisi, 31, 382-383.

Bozkurt, N., Küçükaşçı, M. S. (2004). Mescid-i Haram. Diyanet İslam Ansiklopedisi, 29, 273-277.

Bozpinar, Ş. T. (2006). Nakîbüleşraf. Diyanet İslam Ansiklopedisi, 32, 322-324.

Ceylan, A. (2021). Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliyye'de yargı. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 8(1-2), 23-48.

Cin, H., Akgündüz, A. (2017). Türk hukuk tarihi. İstanbul: Osmanlı Araştırmaları Vakfı.

Çadırcı, M. (1985). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e ülke yönetimi. Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi, 1-2, 210-230.

Çadırcı, M. (2025). Tanzimat döneminde Anadolu. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Durhan, İ. (2008). Tanzimat döneminde Osmanlı'da yargı teşkilatındaki gelişmeler. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 12 (3-4), 55-111.

Düstûr. (1289). Cezâ Kânunnâme-i Hümayûnudur. Düstûr, Tertip I (1), 537-596.

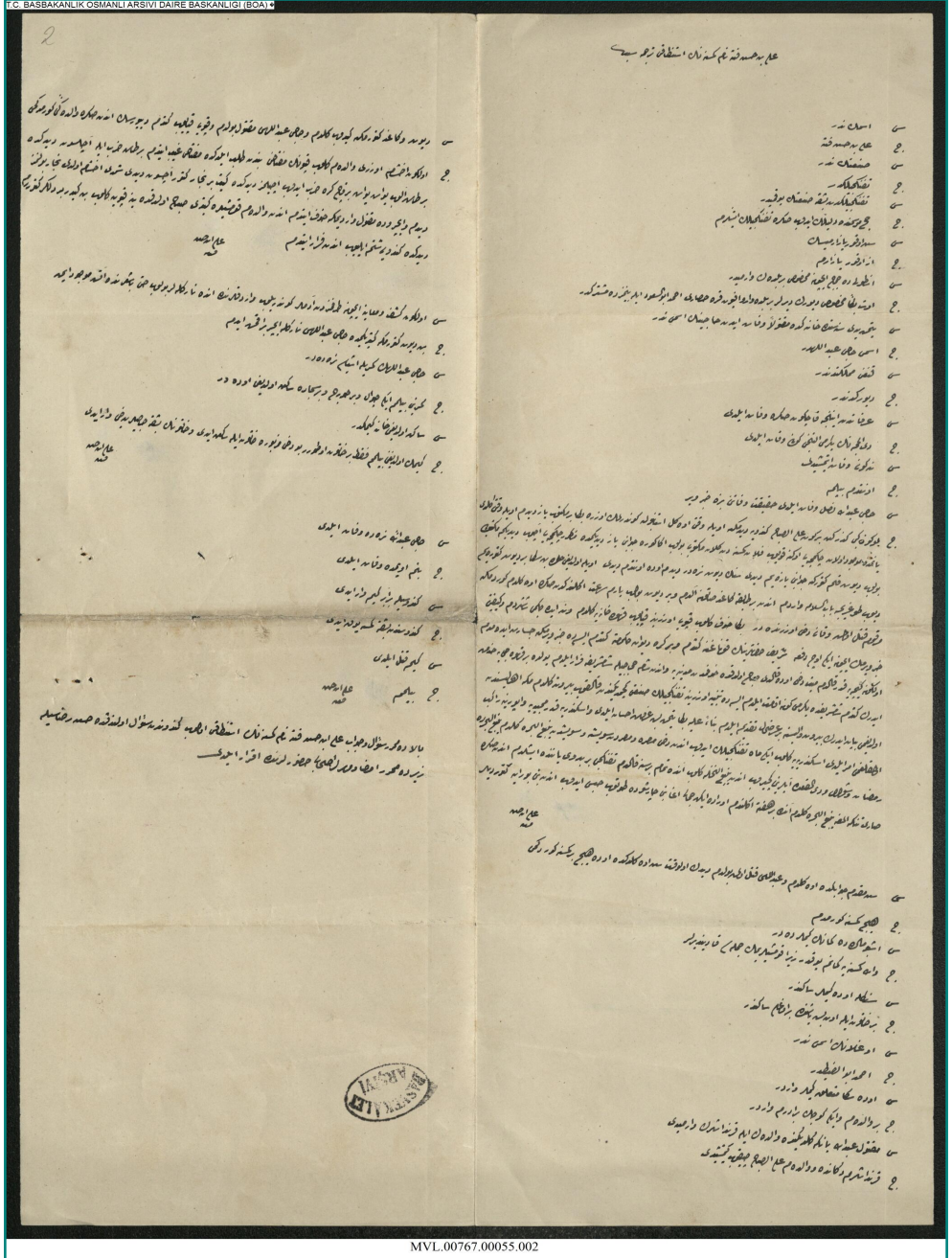
Ekinci, E. B. (2004). Tanzimat ve sonrası Osmanlı mahkemeleri. İstanbul: Arı Sanat Yayınları.

- Eyüp Sabri Paşa. (2018). *Mir'atü'l-Haremeyn* (2 cilt). İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Güler, M., Çakmak, A. (2021). *Cidde Hac Konsoloslukları (1840-1916)*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Güneş, M. (2013). *Osmanlı taşra idaresinin değişim sürecinde kaymakamlık kurumu (1842-1871) (Yayınlanmamış doktora tezi)*. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Hurgronje, C. S. (2007). *Mekka in the latter part of the 19th century* (J. H. Monahan, Trans.). Boston: Brill Leiden.
- Karakoç, S. (2006). *Külliyât-ı Kavânîn* (M. Â. Aydın vd., Haz., Cilt 1). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Karal, E. Z. (1988). *Osmanlı tarihi* (Cilt 5). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Karal, E. Z. (1999). *Tanzimat-ı Hayriye devri*. İstanbul: Cumhuriyet.
- Kaynar, R. (1991). *Mustafa Reşit Paşa ve Tanzimat*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Küçükaşçı, M. S. (2009). Tarihi süreçte seyyid ve şerif kavramlarının kullanımı. *Osmanlı Araştırmaları*, 33, 2-129.
- Küçükaşçı, M. S. (2004). Yenbu. *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, 43, 421-423.
- Long, D. E. (1973). *The Hajj today: A survey of the contemporary pilgrimage to Makkah*. Michigan: Xerox Company.
- Mehmed Süreyya. (1996). *Sicill-i Osmanî* (N. Akbayan, Haz., Cilt 3). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Ortaylı, İ. (1985). Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinde yerel yönetimler. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, 231-244.
- Ortaylı, İ. (2024). *Tanzimat devrinde Osmanlı mahallî idareleri (1840-1880)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Osmanoğlu, A. E. (2004). *Hicaz Eyaletinin Teşekkülü (1841-1864) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Pakalın, M. Z. (1983). *Osmanlı tarih deyimleri ve terimleri sözlüğü* (Cilt 3). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Paret, R. (1978). *Mutavvif. İslam Ansiklopedisi*, 8, 750.
- Rutter, E. (1928). *The Holy Cities of Arabia* (Vol. 2). London & New York: G. P. Putnam's Sons.
- Seyitdanlıoğlu, M. (2018). *Divan-ı Hümayun'dan Meclis-i Meb'usan'a Osmanlı İmparatorluğu'nda yasama*. H. İnalçık & M. Seyitdanlıoğlu (Ed.), *Tanzimat* (s. 372-385). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

- Seyitdanlıoğlu, M. (1994). Tanzimat Devrinde Meclis-i Vâlâ (1838-1868). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Şemseddin Sami. (2012). Kâmus-ı Türkî. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Şenyayla, G. (2021). Şi'b kavramı ışığında Şi'bu Ebî Tâlib'in mekânsal tespiti. *Universal Journal of Theology*, 6 (1), 291-323.
- Taşkesenlioğlu, M. Y. (2018). Tanzimat Döneminde Bir Reform Meclisi. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Uzunçarşılı, İ. H. (2013). Mekke-i Mükerrerme Emirleri. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Yılmaz, Ö. (2014). Tanzimat döneminde Osmanlı taşra idare meclisleri (1840-1871). *History Studies*, 6, 265-268.

EKLER

EK- 1: Katil zanlısı Ali bin Hasan Feta'nın sorgulama tutanaklarından bir kısmını gösterir belge.

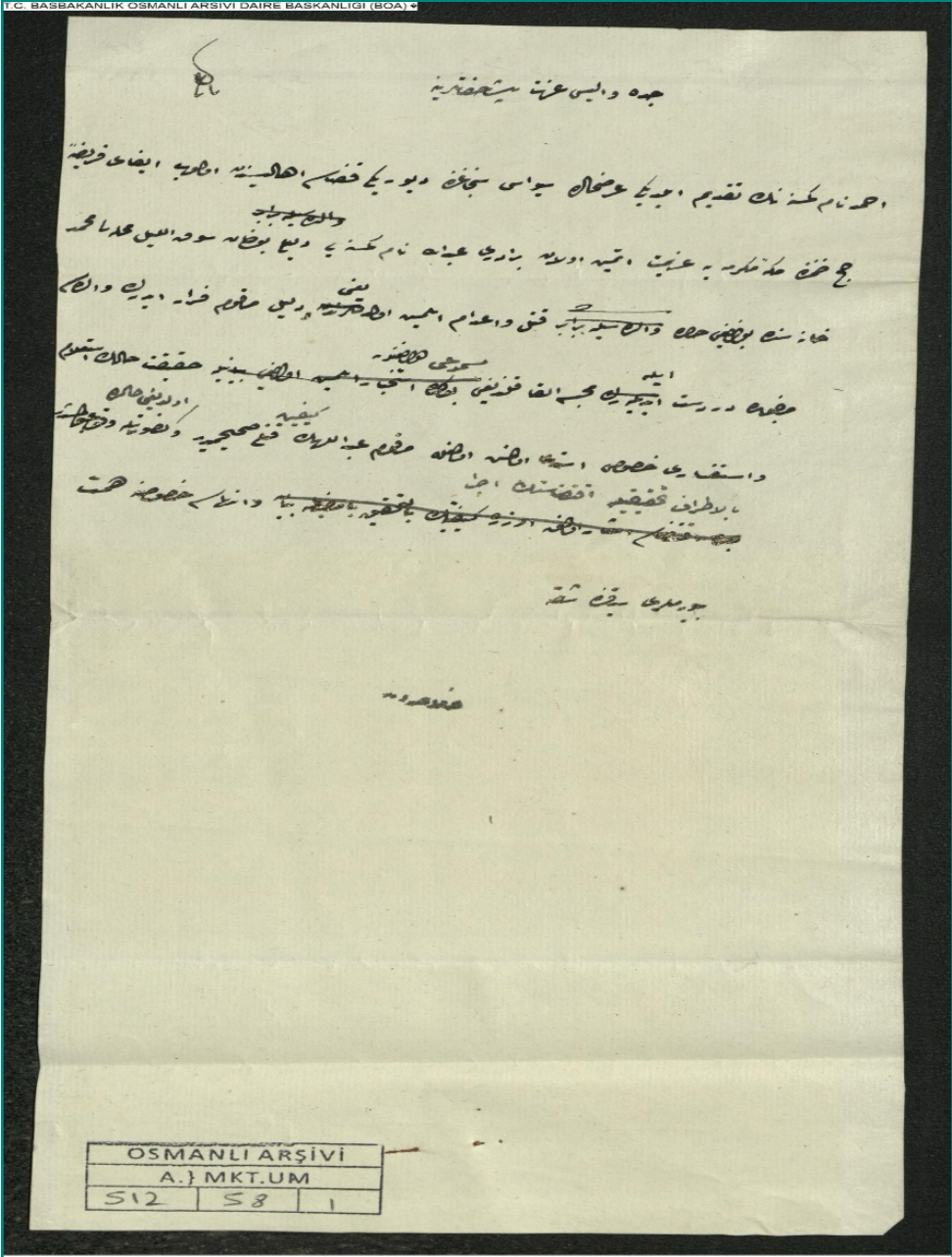








**Ek- 5:** Maktulün kardeşinin dilekçesinin İstanbul'a ulaşmasından sonra Cidde'ye soruşturma ve tahkikatların yapılması emrini havi yazı.



## Mängü Mäsäfä “Ebedi Mesafe” Adlı Eserdeki Beş Şiirin Muhteva ve Çekim Ekleri Açısından İncelenmesi

### An Analysis of the Content and Inflectional Suffixes of Five Poems in the Work Titled Mängü Mäsäfä “Immortal Distance”

Serpil Soydan\*<sup>ORCID</sup>

#### Öz

Sermekant Vilayeti İstihani ilçesi, Baytobi köyünde 1952 yılında doğan Yoldaş Eşbekov, Özbekistan Körler Derneği'nde öğretmen, Teknik Okul'da eğitimci, Doğu Diller Enstitüsü'nde asistan, pek çok dergi ve gazetede tercüman, danışman, editör ve editör yardımcılığı gibi görevler almıştır. Yazar, yıllar boyunca şiir ve farklı türlerde yirmiden fazla eser vermiştir. Bu çalışmanın amacı, Yoldaş Eşbek'e ait *Ebedi Mesafe* adlı eserde geçen göç, aile kavramıyla ilgili beş şiiri hem muhteva yönüyle hem de isim ve fiil çekim ekleri açısından incelenmiştir. Çalışmada tarama, inceleme, açıklama, örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tespit edilen isim ve fiil çekim eklerine ilişkin tespitler şöyledir: İsim Çekim Ekleri: Yükleme hâl eki: könglini, körpälärni vb.; Yönelme hâl eki: bärçäsığ vb., +ä ekini alan sözcük: mänä. Bulunma hâl eki: äsmändä, heçkimdä, Ayrılma hâl eki: dilingdän, oylämäsän vb. İlgili hâl eki: +ning /+ing eki: ätning; ükäläring. İyelik ekleri: äcdädım, täläbing, ärsäsidä, üylärimiz. Fiil Çekim Ekleri: Haber Kipleri: Öğrenilen g.z.: äzäb tärtıbdı, qäyğü çekıbdı. Görülen g.z.: äççıq qıldım, izlädim. Şimdiki z.: silkinädi, bilmäymän. Gelecek z.: qäytäsän?!, körgäydir, yäşäymän. Gelecek z. ekini şimdiki zaman e. fonksiyonunda: ingränämän “inliyorum”, äytäsän “söylüyorsun”. Geniş zaman fonksiyonunda örneği şöyledir: bärädi “gider”, yäşlänmäydi “yaşlanmaz”. Geniş zaman: kelär, yurär. Kipleri: Şart k.: qäytsä, yıräqläşsä. Emir k.: öylämäng, äytgil. Ek-fiilin geniş / şimdiki zamanı: ğurrämäs, färhädmän, Birleşik Fiiller: şäd bolär; dost ärttiru.

**Anahtar Kelimeler:** *Yoldaş Eşbek, Ebedi Mesafe, Özbek Türkçesi, aile, göç.*

#### Abstract

Born in 1952 in the village of Baytobi, Ishtihan District of the Samarkand Province, Yoldash Eshbekov worked as a teacher at the Uzbekistan Association for the Blind, an educator at a Technical School, an assistant at the Institute of Eastern Languages, and as a translator, consultant, editor, and assistant editor in many magazines and newspapers. The author has written more than twenty works in poetry and other genres over the years. The aim of this study is to examine five poems by Yoldash Eshbek, titled "Immortal Distance," which deal with the concepts of migration and family, both in terms of their content and in terms of noun and verb conjugation suffixes. The study utilized survey, investigation, description, and sampling methods. This study examines five poems by Yoldash Eshbek, titled "Immortal Distance" that deal with the concepts of migration and family, analyzing them in terms of noun and verb conjugation suffixes. Here are some examples of the noun and verb conjugation suffixes that have been identified: Noun inflections: Accusative: könglini, körpälärni etc, Dative: bärçäsığ etc. Locative: äsmändä, heçkimdä etc. Ablative: dilingdän, oylämäsän etc. Genitive: +ning / +ing eki: ätning; ükäläring. Possessive case suffixes: äcdädım, täläbing, ärsäsidä, üylärimiz. Verb Inflectional Suffixes: News Modes: Past tense learned: äzäb tärtıbdı, qäyğü çekıbdı, past tense seen: äççıq qıldım, izlädim. Present tense: silkinädi, bilmäymän. Future tense: qäytäsän?!, körgäydir, yäşäymän. Use of the future tense suffix in the present tense suffix function: ingränämän, äytäsän. An example of a present-day function is: bärädi, yäşlänmäydi. Simple present tense: kelär, yurär. Deliberation modes: Condition modes: qäytsä, yıräqläşsä. Imperative modes: öylämäng, äytgil. Present/present tense of the complementary verb: ğurrämäs, färhädmän, compound verbs: şäd bolär; dost ärttiru.

**Keywords:** *Yoldash Eshbeck, immortal distance, Uzbek Turkish, family, emigration.*

\* Sorumlu yazar / Corresponding author & Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi <sup>✉</sup> [ssoydan078@gmail.com](mailto:ssoydan078@gmail.com)

Araştırma Makalesi / Research Article & Benzerlik / Similarity: 14

Başvuru / Submitted: 25 Ocak 2026 & Kabul & Accepted: 24 Mayıs 2026

Atıf / Citation: Soydan, S. “Mängü Mäsäfä “Ebedi Mesafe” Adlı Eserdeki Beş Şiirin Muhteva ve Çekim Ekleri Açısından İncelenmesi”, *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25 (2026): 78-109.



## Giriş

### Özbek Edebiyatı ve Özbek Edebiyatı Şairlerinden Yoldaş Eşbek

Çar Petro (1672-1725)'nin, Semerkant ve Buhara'yı ele geçirip Hindistan'a sıcak denizlere inme hayallerinin ilk adımları İvan Grozni tarafından Kazan (1552) ve Hazan Hanlığı (1556) yıkılarak gerçekleştirilmiş, daha sonra Ruslar (1853) Akmescit Kalesini, yirmi iki, yirmi üç yıl sonra Kokan şehrini ve sırayla Hive (1873), Buhara (1873) ve Hokand Hanlığı'nı (1876) alarak işgal ve yıkımlara devam etmiştir. Türkistan'ın tamamen işgali çeyrek asrı içine alan, halkın yaşamında derin izler bırakan bir tarihî olaydır. Rusların bu işgalinin sosyal hayatta yansıması, mahallî halkın sosyal ve kültürel alanda kendi kendine yetme, kendi kültürünü ve sosyal değerlerini geliştirme ve ilerletme faaliyetlerine müsaade edilmemesi şeklinde kendini göstermiş, halkın cahil ve fakir kalması için ellerinden ne gelirse yapmışlardır. Bu süreçte, halk tarafından isyanlar, direnişler, iç çekişmeler başlamış ancak çeşitli sebeplerle başarılı olunamamıştır (Açık, Adıgüzel, Biray vd., 2018, s.321-323).

1868- 1904 yılları arasında Taşkent (1877), Hive (1874), Semerkant (1894), Buhara (1901), Andican ve Kokan (1904)'da ilk basım evleri ve matbaalar kurulmuş, bu matbaalarda Şark ve Özbek edebiyatı klasikleri, Rus ve dünya edebiyatı örnek eserleri yayımlanmıştır. İlk Özbek gazete 1871 yılında Türkistan General tarafından çıkarılmış, ancak 1883 yılında gazete sorumluluğu Nikolay P. Ostroumov'a geçmesiyle mahallî yazarlardan oluşan bir gruptan, Rus tarihî ve medeniyetini öven, Rusların Türkistan'a ilim ve fen getirdiğini belirten yazılar yazmaları istenmiş, bu yazılarla Türkistan'da yaşayan Türklerin örf, âdet ve tarihini küçük düşürmek, onları atalarının tarih ve geleneklerinden uzaklaştırmak amaçlanmıştır (Açık, Adıgüzel, Biray vd., 2018, s.321-323).

1883 yılında Gaspıralı tarafından çıkarılmaya başlanan "Tercüman" gazetesi zamanla Rusya'daki en etkili gazete olmuş, bu gazetede Gaspıralı, Rusya'daki bütün Türk halklarının müşterek dili, kültürü olduğunu ve milli kimliklerinin tanınması gerektiğini vurgulayan yazılar yazmıştır. Bu gazete yirmi beş yıl boyunca Rusya sınırlarında yaşayan ve birbirlerinden uzaklaştırılmış olan Türk topluluklarını yaklaştırmaya çalışmıştır (Açık, Adıgüzel, Biray vd., 2018, s.324).

1900 yılların başında Ceditçilik fikri ortaya çıkmış, bu fikrin gelişmesinde, Bahçesaray'daki Tercüman, Kazan'daki Vaqt, Yulduz ve İstanbul'daki Sırat-i Mustakim dergileri önemli rol oynamıştır. Bu dönemde Taşkent, Buhara ve Semerkant'ta pek çok gazete ve dergiler yayın faaliyetine devam etmiştir. Ayrıca Gaspıralı ile başlayan ve yaygınlaşan Usul-i Cedit mektepleri gençlerin eğitiminde önemli rol oynamıştır (Açık, Adıgüzel, Biray vd., 2018, s. 325-327).

1860'lardan sonra milliyetçilik düşüncesi Özbek aydınları arasında yayılmaya başlamış, 1918 yılından itibaren sosyalist dergiler çıkmaya başlamış, 19. asrın sonlarına doğru Panislavizm ve Pantürkizm idealleri edebiyata dâhil edilmiştir (Açık, Adıgüzel, Biray vd., 2018, s.329-330).

20. yüzyılda Özbek edebiyatı, Milliy Uyg'onish Davri O'zbek Adabiyoti (1860-2905), Jadid Adabiyoti Davri (1905- 1930), Sovet Davri Adabiyoti (1930-1980), Mustaqillik Davri Adabiyoti olarak üç grupta incelenmiştir. Milli Uyanış Devri Özbek Edebiyatında, klasik edebiyat şekilleri kullanılarak sosyal meseleler ele alır ve vatan, millet sevgisi temaları ile halka halk diliyle hitap etme düşüncesi ön plana çıkar. Bu düşünce ve temalar ile toplumcu anlayış Cedit Edebiyatı Devrinde de devam eder. Yeni edebiyattaki dil, üslup, mazmun, türler ile eğitim, bağımsızlık, devrin ihtiyaç ve talepleri gibi sosyal ve toplumsal konular tartışma konusu olur (Açık, Adıgüzel, Biray vd., 2018, s.331-336, Mirzayev, 2005, 9-13).

Sovyet idaresi, Türkistan'daki milli bağımsızlık hareketleri ve demokratik gelişmeleri 1917 ile 1924 arasında kanlı bir şekilde bastırarak orayı beş ayrı cumhuriyete böldükten sonra<sup>1</sup>, komünist rejimi yerleştirebilmek için en önemli silah olarak edebiyatı propaganda vasıtası yapmaya başlar. “Proleter edebiyatı” ve “sosyalist realizm” terim ve kavramlarını ileri sürerek yazar ve şairleri komünizm ve Sovyet rejimini övücü şiir, hikâye, roman ve piyes yazmaya zorlar. (Kocaoğlu, 1996, s. 5).

Sovyet Dönemi Özbek Edebiyatında, 1917-1926 yılları sosyalist edebiyatın ilk örnekleri verildiği bir dönem olup 1926'dan sonra yeni bir dönem başlar. Stalin iktidarının başlaması ise “Stalinist edebiyat” kendini gösterir. Daha sonra 1934'te ilan edilen sosyalist realizmin esasına dayanan bu edebiyat iki farklı yönde gelişir (Mirzayev, 2005, s. 9-14) ve ilk yirminci yıllarda ortaya çıkan çeşitli edebî akımlar otuzlu yıllarda devam eder, otuz yılların ortasında çok seslilik yerini tek sesliliğe bırakarak sosyalist realist akım etkili olur (Açık, Adıgüzel, Biray vd., 2018, s.360- 365).

1954 sonrasında başlayan Destalinizasyon süreciyle birlikte yeni bir edebî dönem ortaya çıkar. Bu dönem, Sovyet edebiyat tarihçiliğinde önemli kırılmaların yaşandığı bir evre olarak değerlendirilir. Bu edebi dönüşüm yalnızca Özbek edebiyatı ile sınırlı olmayıp tüm Sovyet edebiyat tarihçiliğinde müstakil bir dönem olarak ele alınır. (Mirzayev, 2005, s.55-60) Ayrıca 1960–1970 yılları ile 1970–1980 yılları arasındaki edebiyat farklıdır. Huruşev dönemi; 1960'lı yıllar edebiyatı görece bir özgürlük ortamını temsil ederken (Mirzayev, 2005, 55-60); Brejnev dönemi<sup>2</sup> yani 1970–1980'li yıllar Rusça; “zastoy” (durgunluk) devri olarak adlandırılır çünkü bu devirde baskı yeniden artar. (Wikipedia, 2026)

<sup>1</sup> Ekim Sosyalist Devrimi, insanlık tarihinde yeni bir dönem olan sosyalizm çağını başlatır. Bu gelişmeden sonra 1924 yılında Sovyet devleti içindeki halklara ekonomik ve kültürel gelişme yolunun açılması amacıyla özerk cumhuriyetler kurma hakkı verilir. Bu tarihî olayların gerçekleşmesine katkı sağlama sürecinde sosyalizm tesirindeki Sovyet edebiyatı oluşur ve gelişmeye başlar. Sovyet edebiyatı o dönemde çok yeni olmasına rağmen devrimin başarıya ulaşmasında önemli bir rol oynar. Yeni bir edebiyat türü olarak Sovyet edebiyatının oluşmasında Komünist Parti'nin kültür ve edebiyata ilişkin talimatları da belirleyici bir rol üstlenir. Daha ayrıntılı bilgi için bkz. Bilir, B. - Yılmaz, A. (2023). Özbek Edebiyatında Toplumcu Gerçekçilik. *Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi / International Journal of Turkic Dialects (TÜRK-LAD)*. 7. Cilt, 2. Sayı, s.249-260.

<sup>2</sup> bkz. Dursun, Otluoğlu, Z. (2016). The Prudent Pretender: Leonid Ilyich Brezhnev And The Art Of The Kremlin Politics, Koç University, Master Degree.

Siyasi ve iktisadî sıkıntıların sosyal hayatı derinden etkilediği bu dönemde çeşitli eserlere ve ediplere ambargo uygulanır, sistemi öven yazar adayları desteklenir. (Açık, Adıgüzel, Biray vd., 2018, s.368, Mirzayev, 2005, s.9-10). Özbek edebî eserlerin dilinde görülen değişikliklerin bir kısmı dışardan zorlamayla yapılır, diğer kısmı yeni bir yaşıntının ve günlük hayatın edebiyata yansımaları sonucunda yeni konuların işlenmesiyle mahallî şivelerden ve günlük hayatta konuşulan dilden alınan sözcüklerin kullanıldığı görülür (Alpay, 1974, s.259).

Mahallî şivelere yönelim söz konusudur çünkü bu; Destalinizasyon devrinin bir özelliğidir. Artık Sovyet halkları edebiyatlarında Rus olmayan edebiyatların itibarları iade edilmeye başlanır. Bu dönem Stalinist edebiyatın “biçimce milli muhtevaca Sovyet” anlayışının yıkıldığı dönemdir (Mirzayev, 2005, s. 59).

1960'lı yıllarda Azerbaycan ve Özbek şiirinde vatan aşığı şairler (Bahtiyar Vahabzade, Halil Rıza Ulutürk, Abdullah Aripov, Erkin Vahidov gibi) Sovyetler Birliği'nin Türk halklarının dilini hedef alan politikalarına karşı üstü kapalı anlamda itiraz ederek vatana adanmış şiirlerde dillerine yönelen saldırılara karşı çıkıp ana dilini, milli varlığının sembolü olarak değerlendirdikleri için Sosyalist sistemi savunanların ağır eleştirilerine maruz kalmışlar ve yaşamlarında sıkıntılı, zorlu süreçler yaşamışlardır (Heşimova, 2017, s.12).

Ayrıca 60'lı yıllar Sovyet edebiyatı hem Rus edebiyatında hem de Türk Dünyası edebiyatlarında içerik ve tür bakımından yenilenmeyi temsil eder. 60'lı yıllar edebiyatında bir taraftan savaş teması devam ederken aynı dönemde деревенская проза (köy nesri) ortaya çıkar, bu yeni tür edebiyatların muhtevaca millileşmesinde de büyük rol oynar. Bunların yanı sıra şehir nesri, kamp nesri gibi yeni türler de var. Özbek edebiyatı çerçevesinde özellikle tarihi roman türleri de ortaya çıkar (Mirzayev, 2005, s. 60-65).

20.yüzyılın ortalarında, özellikle 70'li ve 80'li yıllarda modernizmden postmodernizme geçişle Azerbaycan ve Özbek halklarının edebiyatlarında yeni bir dönem başlamış, Diktatör Stalin'in ölümünden sonra edebiyatçı yazarlar, sansür, takip ve yasaklardan kurtulup dünya edebiyatında, özellikle Batı edebiyatında yeni edebî akımları takip etmeye başlamışlardır. Yazarlar, sosyalist sistemi, Sovyet realizmini övmek amacıyla yazılan eserlerden uzaklaşıp semboller ve üstü kapalı anlamlarla ulusal değerlerine, tarihine dönüş motifli eserler kaleme almışlar, millî ruhu yeniden şekillendirmişlerdir (Heşimova, 2017, s.13).

Özbek edebiyatında, Çolpan ile başlayan lirik şiir ve Sovyet rejimiyle zorla sokulan propaganda şiiri yetmiş beş yıllık Çağdaş Özbek şiirinde yan yana ancak hep birbiriyle çarpışarak devam etmiştir. Bundan dolayı Çağdaş Özbek şiirini çeşitli dönemlere ayırmak ve kesin, net sınırlar çizmek güçtür. Bu dönemde yazılan şiirlerin öz ve içeriğini bakıldığında şu dönemlere ayrılabilir: 1.Geçiş Dönemi (1860-1910): Çağatay şiirinden modern şiire geçiş. 2.Cedit (Yenilikçi) Dönemi (1910-1930): Lirik ve özgün şiir ağırlıklı. 3. Sovyet Dönemi (1930-1991): Propaganda ve lirik şiir yan yana. 4. Bağımsızlık Dönemi (1992'den sonra): Lirik şiir ağırlıklı. (Kocaoğlu, 1996, s.5-6).

Özbek edebiyatının devamlılığında, şekillenmesinde ve özüne dönmesi için gerek gazete ve dergilerde yürüttüğü faaliyetlerle gerekse şiir ve farklı türlerde yirmiden fazla verdiği eserle adını duyuran şairlerden biri de çalışmamıza kaynaklık eden *Ebedi Mesafe* adlı şiir kitabının yazarı olan Yoldaş Eşbekov'dur. Yazar, Semerkant vilayetinin İştihan ilçesine bağlı Baytobi köyünde 1 Eylül 1952 tarihinde doğmuş Özbek Türklere-rinden olup Taşkent Devlet Üniversitesinin Filoloji Fakültesi'nde (1974-1978 yılları) okumuştur. Daha sonraki yıllarda (1979-1980 yılları) yayınevi ve dergilerde editör, mu-sahhih olarak çalışmıştır. 1980-2003 yılları arasında hem eğitim faaliyetlerine (Özbe-kistan Körler Derneği, Teknik Okul) devam etmiş hem de editör (Nur Derneği), editör yardımcılığı (Gençlik dergisi), asistan (Doğu Dilleri Enstitüsü), danışman (Özbekistan Yazarlar Birliği), tercümanlık (Özbekistan Beden Eğitimsi gazetesi) gibi faaliyetlerde bulunmuştur. Eserleri arasında, Özleyerek Yaşamım (1981), Yüksek Ağaçlar (1983), Mavi Turnalar (1984), İyiliğe Bakarım (1987), Ağaçların Masalı (1988), Ebedi Mesafe (1991), Hayal Çiçeği (1989) gibi şiirleri saymak mümkündür (Yaman, 2016, s. 4).

Şiirlerini incelediğimiz Yoldaş Eşbek'in doğduğu (1950'li yıllar) ve eğitim aldığı (1970-2003) dönemlere bakıldığında eserlerini, Sovyetler Birliğinin Özbek edebiyatını sansür ve yasaklarla engellediği dönemlerden uzak, dünya edebiyatında, yeni edebî akımların<sup>3</sup> takip edildiği, millî değerlere sahip çıkılıp tarihe dönüşün yaşandığı özgürlük döneminde kaleme aldığını söylemek mümkündür. Zaten yazarın Ebedi Mesafe isimli şiiri, Özbekistan'ın bağımsızlığa kavuştuğu 1991 yılında (Açık, Adıgüzel, Biray vd., 2018, s.389) yazılmış bir eserdir. Yazarın bu eserinde ele alınan Muhâcir "Muhacir" ve Mehribân Mâmâ "Şefkatli Nine" adlı şiirlerinde sosyalist realizmin etkisi; Qışlaqqa Qaytış "Köye Dönüş", Qışlaqdân Qaytış "Köyden Dönüş", Ânä Duâsi "Anne Duası" adlı şiirlerinde Cedidçilik Akımının (19 yy. sonu- 20.yy. başı) etkisiyle Bağımsızlık Dönemi (1991 sonrası) Edebiyatında görülen modernizm ve arayış düşüncesinin etkisi görülür.

Bu çalışmada, Yoldaş Eşbek'e ait Ebedi Mesafe adlı eserde geçen, Muhâcir "Mu-hacir", Qışlaqqa Qaytış "Köye Dönüş", Qışlaqdân Qaytış "Köyden Dönüş", Mehribân Mâmâ "Şefkatli Nine", Ânä Duâsi "Anne Duası" adlı beş şiiri muhteva ve çekim ekleri

<sup>3</sup> *Cedidçilik Akımı (19. yy sonu - 20. yy başı)*: Türkistan'da eğitim, kültür ve sosyal yaşamda yenileşmeyi savunan, edebiyatı halkı aydınlatma aracı olarak gören akımdır. Mukimî, Furkat, Zevki gibi isimler klasik edebiyat çerçevesini kırmaya başlamıştır. Sosyalist Realizm (*Sovyet Dönemi*): Sovyet ideolojisine uygun, toplumsal yaşamı gerçekçi bir temelde ancak devlet ideolojisi çerçevesinde işleyen akım. Bu dönemde roman türü gelişmiştir. *Bağımsızlık Dönemi (1991 sonrası) Edebiyatı: Modernizm ve Arayış*: İnsan psikolojisine, iç dünyasına ve bireysel varoluşa odaklanan eserler artmıştır. Gelenekselle Modernin Sentezi: Abdulla Aripov gibi şairler, aruz vezniyi yeni temalar ve modern bir ruhla yeniden canlandırmıştır. *Milli Kimlik ve Tarih Bilinci*: Özbek edebiyatı, bağımsızlıkla birlikte tarihsel ve millî değerleri yeniden yorumlayan bir yapıya kavuşmuştur. *Postmodern Eğilimler*: Anlatım tekniklerinde çeşitlilik, gerçekliğin farklı boyutlarıyla sorgulanması (Hurşid Dostmuhammad gibi yazarlar) öne çıkmaktadır. (bkz. [https://www.google.com/search?q=özbek+edebiyatında+yeni+edebi+akımları&oq=özbek+e&gs\\_lcrp=EgZjaH-JvbWUqBggAEEUYOzIGCAAQRRg7MgcIARAAGIAEMgcIAhAAGIAEMgYIAxBFGDkyBwgEEA-AYgAQyBwgFEAAgAQyBwGEEAAYgAQyBwgHEAAyGAAQyBwgIEAAyGAAQyBwgJEEAAY-gATSAQkzMTkwaBqMTWoAgivAgHxBeUtatOphu8D8QXILWrTqYbvAw&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=özbek+edebiyatında+yeni+edebi+akımları&oq=özbek+e&gs_lcrp=EgZjaH-JvbWUqBggAEEUYOzIGCAAQRRg7MgcIARAAGIAEMgcIAhAAGIAEMgYIAxBFGDkyBwgEEA-AYgAQyBwgFEAAgAQyBwGEEAAYgAQyBwgHEAAyGAAQyBwgIEAAyGAAQyBwgJEEAAY-gATSAQkzMTkwaBqMTWoAgivAgHxBeUtatOphu8D8QXILWrTqYbvAw&sourceid=chrome&ie=UTF-8))

açısından iki bölümde incelenmiştir. Şiirlerde ele alınan konular birinci bölümde, Özbek Türkçesine ait isim ve fiil çekim ekleri ikinci bölümde tespit edilmeye çalışılmıştır. Amaç, beş şiir örneklemini temelinde Özbek edebiyatında yaşanan gelişmelere dikkati çekmek, çekim eklerinin bu dönemlerdeki kullanımlarını tanıklamak ve örneklendirmektir. Çalışmada tarama, inceleme, açıklama, örnekleme yöntemlerine başvurulmuştur.

## Bulgular

Beş şiir örneklemini temelinde ve iki bölümde değerlendirilen bu çalışmanın birinci bölümünde Özbek edebiyatında yaşanan gelişmelere dikkat çekilmiş, Yoldaş Eşbek'in beş şiiri muhteva yönüyle incelenmiştir. İkinci bölümde çekim eklerinin bu dönemlerdeki kullanımları tanıklanmış ve örneklendirilmiştir. Çalışmada, tarama, inceleme, açıklama, örnekleme yöntemlerine başvurulmuştur.

### 1. Yazarın Yaşadığı Döneme ve Ele Alınan Beş Şiirinin Muhtevasına Bakış

1990'lı yıllar bütün dünyadaki Türkler için bir dönüm noktası olmuştur. Türk boy-ları çeşitli sebeplerle tarihin nadir fırsatlarından birini yakalayıp birbirleriyle buluşup kavuşmuş ve bu süreç Türkler için yeniden doğuş olarak adlandırılmıştır. Yüzyıllar boyu Orta Asya'da kurulan Timurlular, Harzemşahlar, Şeybaniler, Babürlüler devletleri ile 19. yüzyılda Çarlık Rusyası tarafından devrilen Buhara Emirliği, Kokand ve Hive Hanlıklarına ev sahipliği yapan Özbekistan; Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla 1991'de bağımsızlığını ilan etmiştir (Açık, Adıgüzel, Biray vd., 2018, s.389). Sovyet idaresinden kurtulan Özbekler bağımsız Özbekistan Cumhuriyetini kurmuşlardır. Bu değişme sıradan bir sosyal-siyasi değişim değil, baskı ve eziyet altında yaşayan bir toplumun özgürlük değişimi olmuştur. Bu ve benzeri nedenlerdendir ki bağımsızlık sonrası Özbek dil ve edebiyatını çok iyi incelemek gerekir. Bu dönemde ortaya konulan edebî eserlerde insanların gönül dünyası, ruhi duyusu ve düşünceleri tasvir edilmeye başlanmıştır. Bu dönem, Özbek dili ve edebiyatı açısından oldukça verimli olmuştur (Üşenmez, 2011, s.145).

Şairin *Ebedî Mesafe* isimli şiiri de Özbekistan'ın bağımsızlığa kavuştuğu 1991 yılında yazılmış bir eserdir. Bu yönüyle makaleyi sınırlandırmak açısından şairin eserinden beş şiir örneklem alınarak çalışma evreni kurulmuştur. Bu beş şiirinde Türk toplumunun yapı taşı olan aileye ve tarihte Özbek toplumunu derinden etkileyen önemli bir tarihi olay olan göç algısına yer verdiği görülmektedir.

1956 yılında çeşitli baskı ve işkencenin görüldüğü, millî duyusu ifade eden her türlü vasıtanın menedildiği ve bu nedenle şairlerin eserlerinde gelenek hâline gelen üstü kapalı söyleme veya sembollerle ifade etme tarzını şairin Mehribân Mâmâ "Şefkatli Nine" adlı şiirinde görmek mümkündür. Bu şiirinde, şair, ninenin şahsında toplumcu ve gerçekçi bir bakış açısıyla tarihe, geçmişe, insan hatıralarına ve geçmişte yaşanan sıkıntılara dikkat çeker.

Şairin *Muhacir* adlı şiirinde de Rusya'nın Semerkant ve Buhara'yı emperyalist kimliğiyle ele geçirip Türkistan'ın bağımsızlığına son verdiği süreç ile yirminci yüzyılda Rusya'nın ekonomik krize girmesiyle bu durumun Türkistan'a da sıçraması ve

bunun sonucunda yerli halkı göç etmeye zorlayıp bu bölgelere Rus göçmenleri getirmesi konu edilir. Şair, bu şiirin beyitlerinde, dert, elem, kaygı, çaresizlik içinde kalan bir muhacir olduğunu, küçük adam değil, kaygı çekmiş büyük bir insan olduğunu, muhaciri yani halkını koruyup kollayacak bir yüce kişinin olup olmadığını sorgular. Şair, bu şiirinde, Bağımsızlık Dönemi Edebiyatının milli kimlik ve tarih bilinci ile modernizm ve arayış eğiliminin etkisi görülür.

Şairin örneklem alınan beş şiirinde ön plana çıkan duygu ve düşünce dünyası şöyledir: “ Muhâcir -Muhacir, Qışlaqdân Qaytış - Köyden Dönüş” adlı şiirlerinde ona eşlik eden duygu ve düşünceler “karanlık, yalnızlık, hasret, dert, endişe, gam, üzüntü” gibi negatif duygular ve düşünceler iken bu yerlerden yaşadığı yerlere geri dönüşü, sosyal ve toplumsal yaşamı, bu yaşamdaki ailenin rolünü anlattığı “Qışlaqqa Qaytış - Köye Dönüş, Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, Ânâ Duâsi-Anne Duası” adlı şiirlerde “aydınlık, umut, ışık, sevgi, neşe, sakinlik, iç huzur, heyecan, özlem, gurur, güzel dua” gibi pozitif duyguların ağır bastığı görülmektedir.

Aşağıda dörtlük veya üçlük nazım birimiyle örnekleri verilen şiirler muhteva yönüyle incelendiğinde şairin, tarihe, göç olgusuna, sosyal ve kültürel yaşama, bu yaşamın yapı taşı olan aileye yönelik ortaya koyduğu, sezdiği çıkarımlar şöyledir:

Şair, *Muhacir* şiirinde dert, elem, kaygı, çaresizlik içinde kalan muhaciri koruyup kollayacak bir yüce kişinin olup olmadığını sorgular ve bu zatın olmadığını belirtir. Aziz dert ortaklarından devamlı öğütlerin geldiği, onları destekleyenlerin gönüllerinin hoş edildiği ifade edilir. Bu düşüncelerin anlatıldığı dörtlükler şöyledir:

Ayağingni uzat körpänggä qarâb, / Sen özi kimsänü täläbing nimä? / Bârmi täşviş kelsä gäminggä yärâb, / Birgä quvnäydigän yârüç küningdä. (Ayağımı uzat mindere doğru, / Sen kimsin talebin nedir? / Var mı sıkıntı gelse derdine yarayan, / Beraber sevinen iyi gününde.) (Muhacir, s.108-111)

Nimä keräk özi? Bunça qaysârlık? / Şähânsâh ötgänim birâr äcdâding? / Şu qaysâr başinggä tâş tegsä nâgâh, / Bârmi tingläydigän sening ârz-dâding? (Ne yarar? Bu kadar inat? / Şahlar gibi mi yaşadın bir ecdadın? / Şu inat başına taş düşse ansızın, / Var mı dinleyecek senin feryâdın?)(Muhacir, s.108-111)

Râst deymän gâhidä gâmlärdä tâlsäm, / Älämlärdä tâlsäm, rast deymän bät-bât. /Nâçârlık şâhridä muällâq qâlsäm./Bârmi qulläydigän birâr uluğ zât? (Doğru diyorum bazen dertlere dalsam, / Elemlere dalsam, doğru diyorum bazen / Çaresizlik şehrinde muallak kalsam, / Var mı kollayacak bir ulu zat?)(Muhacir, s.108-111)

Yoq deymän uyğanib yänä sähârlär, / Yoq deymän tâş tekkän başımni uşläb, / Kelär nâsihâtlär-âziz hämdärdlä, / Yurâr sâhibläri könglini huşläb. (Yok diyorum uyanıp yine sabahları, / Yok diyorum taş değen başımı yoklayıp, / Gelir öğütler, aziz dert ortakları, / Yürürler sahipleri gönlünü hoş tutup.)(Muhacir, s.108-111)

Şair şiirin devamında, Rusya'nın izlediği politikalar ve ekonomik kriz nedeniyle kendi vatanından başka yerlere göç etmek zorunda kalışını, bu sebeple ağlayıp acı çektiğini, küçük adam değil, kaygı çekmiş büyük bir insan, kıvanç ülkesinde başına taş geçirilmiş şahların şahı, adının muhacir olduğunu, büyük ecdadının kim olduğunu bilmediğini anlatır. Şiirde geçen dörtlük şöyledir:

Men tâmbîb yâşâyman kırmız ziyâdân, / Kiçik âdâm deyâ öylâmäng siz hãm. / Kim âzâb târtibdi-pâkibdir dünyâdâ! / Kim qâyğu çekibdi-eng kattâ âdâm! (Ben damlayıp yaşıyorum kırmızı ziyadan, / Küçük adam diye düşünmeyin siz de./ Ki acı çekmiş-paktır dünyada! / Ki kaygı çekmiştir en büyük insan!) (Muhacir, s.108-111).

Şair, diğer dörtlülüklerde tekrar muhaciri kaygı ülkesinin sadık vatandaşı yapar ve aşkı için dağları delen Ferhat'a benzetir. Mutluluklardan uzaklaşmış muhaciri, masumluk dağında kaygı çekip sağlam, dayanıklı kalan Ferhat olduğunu ifade eder. Şair, muhacirin yalnız kederinin övüldüğünü, bu nedenle kızgınlık içerisinde olup nereye isterse oraya gideceğini, artık dert ve üzüntülerin üzerini örtmeyeceğini ifade eder. Şiirde geçen dörtlülükler şöyledir:

Âslidâ dostlarım düşmânımdân köp, / Kelgân yoq başımgâ kâsâfât qutqu. / Mening öylärimdâ hävâtir top-top, / Mening vâtânımdır songı yoq qayğu! (Aslında dostlarım düşmanlarımdan çok, / Gelmedi başıma külfet / Benim düşüncelerimde endişe top top / Benim vatanımdır sonu olmayan kaygı!) ?)(Muhacir, s.108-111)

Bu özi ğurrâmäs bu özi tâcdır, / Bilmäymän kim ötgän âlis äcdâdım. / Men özim şahânşâh, bu tâcli bâşdır, / Quvânç ölkesidâ muhacir âtm. (Bu gurur değil bu bir taçtır, / Bilmiyorum ki büyük ecedadım kim. / Ben kendim şahların şahı, bu taçlı baştır, / Kıvanç ülkesinde muhacir atım.) Muhacir, s.108-111).

Qayğu ölkäsigä sâdıq fuqârâ, / Mâ'yuslık tâğidâ muqim fârhâdmän. / Kimdir u qayğurgän-bâxtli şahânşâh, / Demäk quvânçlardân men hãm âzâdmän! (Kaygı ülkesine sadık vatanlaş, / Masumluk dağında mukim Ferhadım. / Kimdir o kaygı çeken bahtlı şahların şahı, / Demek kıvançlardan ben de azadım!)(Muhacir, s.108-111)

Hâhlägän târäfgä uzâtğum âyâq, / Şudur maqtâydidän yâlgız ğubârım. / Sizgä aççıq qıldım, keçdir tuzâtmaq, / Körpälärni esä yâqıb yubârdım! (İstedğim tarafa uzatacağım ayak, / Şudur övülen yalnız kederim. / Size kızdım, geçtir düzeltmek, / Yorganları ise yaktım!) (Muhacir, s.108-111)

Şiirde şairin muhacire dair hissettirdiği hâkim olan duygu; dert, sıkıntı ve endişedir ancak bu durum muhacirin içinde bulunduğu sosyal durum ve şartlardan dolayı değil, vatanında meydana gelen gelişmelerden olduğu düşüncesinin ağır bastığı görülür. Muhacir, bu dert ve sıkıntı ile ne yapacağını şaşırıldığı görülür.

Şair, *Qışlaqdân Qayıtış - Köyden Dönüş* şiirinde, köyden ayrılma, anneden ayrılma, çocukluğundan uzaklaşma ile birlikte yalnız kalma, birey olmanın verdiği sorumlulukların omzuna yüklenmesi, gittiği yerin şartlarını ve ortamını tam olarak bilememenin verdiği huzursuzluk, kaygı, endişe, mutsuzluk ve gözyaşını, yıldızın sönmesi, seherin bitmesi, şarkıların sona ermesi, ufukta güneşin batması, ak gülün kırmızı olması şeklinde değerlendirir. Şiirde yer alan dörtlülükler şöyledir:

Yulduz uçâr sâmadân, / Sen yulduzım qâydasân. / Äytgil, qâçân qäytäsän?! / Ötäyapmän dünyadan.(Yıldız semadan uçar, / Sen yıldızım neredesin?/ Söyle, ne zaman döneceksin?! / Gidiyorum dünyadan.)(Qışlaqdân Qayıtış - Köyden Dönüş, s.166-172)

Yulduz yânmäsdäy boldi, / Kökkä qâlmäsdäy boldi. / Sensiz ötgän bu ömrüm, / Ädâ bolmäsdäy boldi.(Yıldız yanmaz gibi oldu, / Göğe kalmaz gibi oldu. / Sensiz geçen bu ömrüm / Hiç bitmez gibi oldu.)(Qışlaqdân Qayıtış - Köyden Dönüş, s.166-172)

Yolınggä qäräb közim, / Qırmız qoşıqqä toldi. / Äq qülim boldi qızıl, / Äq gülim endi soldi. (Gözüm yoluna bakarak, / Kırmızı şarkıya doldu. / Ak gülüm oldu kırmızı, / Ak gülüm artık soldu.) (Qışlaqdân Qayıtış - Köyden Dönüş, s.166-172)

Yulduz yänmäsdäy boldi, / Kökkä qalmäsdäy boldi. / Sensiz ötgän bu ömrüm, / Ädä bolmäsdäy boldi. (Yıldız parlamaz gibi oldu. / Göğe kalmayacak gibi oldu. / Sensiz geçen bu ömrüm / Bitmez gibi oldu.) (Qışlaqdân Qayıtış - Köyden Dönüş, s.166-172)

Şair, şiirde devam eden dörtlüklerde, annesine seslenerek şarkıları kime söylediğini sorar ve geri dönmesi için yalvarır. Aslında şairin bu seslenişi çocukluğuna dönme arzusu, çocuklukta geçirilen güzel zamanlara veda, annenin gözyaşları ise yavrusundan ayrı kalma, zorunlu olarak yavrusunu hayata hazırlama için verdiği mücadelenin duygusal bir neticesi, belirtisi olduğunu söylemek mümkündür. Bu dörtlükler şöyledir:

Äträfımda quşlärning säsi, / Ädä bolib barmäqdä sähär. / Silkinädi qırlär yelkäsi / Tolgınä tib çäpär mäysälär. (Etrafımda kuşların sesi, / Yavaş yavaş bitiyor seher. / Silkiniyor kırların omzu. / Dalgalanarak koşar otlar.) ((Qışlaqdân Qayıtış - Köyden Dönüş, s.166-172)

Sezdirmäy deb änam köz yâşın, / Sekin-sekin ärtä qälädi. / Lütfigä zâr bolib quyaşning / Ufqning häm bağı yänädi. (Belli etmeyerek annem gözyaşlarını, / Yavaş yavaş geride kalıyor. / Lutfuna muhtaç olan güneşin, / Ufkunun da bağı yanıyor.) ((Qışlaqdân Qayıtış - Köyden Dönüş, s.166-172)

Äldidä külär täşvişlär daim, / Ärtä qälär ıqbälüm biräq. / Ärtä qälär tuğılğan çâyım, / Çämänlärgä örängän qışlâq. (Önüde güler sorunlar her zaman, / Geride kalıyor ikbalim fakat. / Geride kalıyor doğduğum yer, / Çimenlerle örtülü köyüm.) (Qışlaqdân Qayıtış - Köyden Dönüş, s.166-172)

Öksib-öksib undan izlädim, / Beğubâr dâğ-godäk izlädim. / Çänglär kömgän cäcci hislärim. / Näfäsimning âtaş islärin. (Üzüle üzüle onda aradım, / Tertemiz leke çocuk izlerim. / Tozların gömdüğü minik hislerim. / Nefesim ateşli kokularını.) (Qışlaqdân Qayıtış - Köyden Dönüş, s.166-172)

Hicrân meni bir kün sağındı, / Bir kün boldim änam yänidä. / Visâl mengä bir kün sıgındı, / Bir kün ğam öldi qanımdä. (Hicran beni bir gün özledi, / Bir gün buldum annemin yanında. / Visal bana bir gün sığındı, / Bir gün gam öldü kanımda.) (Qışlaqdân Qayıtış - Köyden Dönüş, s.166-172)

Ädä bolib barmäqdä sähär, / Äträfımda quşlärning säsi. / Tälqun ätib çäpär mäysälär, / Silkinädi qırlär yelkäsi. (Tükeniyordu seher, / Etrafımda kuşların sesi. / Dalgalanarak koşar otlar, / Silkiniyor kırların omzu.) (Qışlaqdân Qayıtış - Köyden Dönüş, s.166-172)

Ingränämän, äytä qâl, / Kimgä qoşıq äytäsän. / Yälvärämän, qäytä qâl, / Yârüğligim, qäytäsän?! (İnliyorum, söyle ne olursun, / Kime şarkı söylüyorsun. / Yalvarıyorum, geri dön, / Aydınlığım, neredesin?) (Qışlaqdân Qayıtış - Köyden Dönüş, s.166-172)

Aşağıdaki beyitlerde ise şairin yaşanan yerden ayrılıştaki duyduğu hüznün yerini gidilen yeni yerlerde yaşanılacak güzel günlerin heyecanına, sevincine bıraktığı, güneşin gülmesi, duyguların filizlenmesi, atların şarkı söylemesi, bülbüllerin seslerinin duyulması gibi ifadelerle yansıtıldığı görülür.

Hädemäy quyaş häm külgäydir, / Bir künlär başlänär yâqmıli. / Çeçäklär ätrigä tolgäydir, / Çäyğälğan säbälär yälqım. (Birazdan güneş de gülecek, / Bir gün başlayacak sevimli.

/Çiçeklerin kokusuyla dolacak, / Sallanan rüzgârların yansması.)(Qışlaqdân Qayıtış - Köyden Dönüş, s.166-172)

Bülbüllär nâvâsın âriğlär / Taşlârdân taşlârgä urgäydir. / Äy âqıb bârârkân şârqlâb / Şâhididân âftâbnî körgäydir. (Bülbüller sedasını temizler. / Taşlardan taşlara vuracaktır./Ay akıp giderken şakırdarak. / Hızından güneşi görecektir.)(Qışlaqdân Qayıtış - Köyden Dönüş, s.166-172)

Bu mening kürtäklî öylärim, / Bu- qışnıng âhirgi bir küni. / Ertägä tulpârlär küyläydi, / Titrätüb tânglärning köksini! (Bu benim filizlenmiş duygularım, / Bu kışın en son bir günü. / Yarın atlar şarkı söyleyecek. / Titreterek sabahların göğsünü!) (Qışlaqdân Qayıtış - Köyden Dönüş, s.166-172)

Şair, *Qışlaqqa Qayıtış - Köye Dönüş* şiirinde, memleketine dönüşte yalnız yaptığı yolculuğunda, yemyeşil ovanın ve kuş seslerinin kendisine eşlik ettiğini, içi içine sığamamasını, gönlünde haykırışlar olmasına rağmen bunları durdurup büyük bir iç huzur, sakinlik, dinginlik ve derinden hissettiği hasret duyguları ile yolculuk yaptığını, yeni, parlak ve güzel (yeşil) düşüncelerle sessizliği ortadan kaldırmak için türküler söyleyerek gittiğini anlatır. Bu duygu ve düşünceleri yansıtan dörtlükler şöyledir:

Cimcit dälä. Cüda keng dälä, / Dildä sâkin qozgälär bir his. / Uçıb yürgän quşlär çuğurlär, / Ketäyapmân fâqät men yâlgız. (Sessiz ova. Çok geniş ova, / Gönülde sakince bir his doğar. / Uçup duran kuşlar ötüşür, / Gidiyorum sadece ben yalnız.) (Qışlaqqa Qayıtış - Köye Dönüş, s.176-179)

Äräsıdä zä'fâr bağlärning, / Kökärmägän öylärimiz bâr. / Ärqäsıdä kökiş tağlärning, / Tâmi tupraq üylärimiz bâr. (Zafer bağlarının arasında / Yeşermemiş düşüncelerimiz var. / Yeşilimsi dağların ardında / Toprak damlı evlerimiz var.) (Qışlaqqa Qayıtış - Köye Dönüş, s.176-179)

Yüräğimdä yârüğ bir häsrät, / Ketäyapmân fâqät men yâlgız. / Äsâblärim tınıqdır behäd, / Yüräğimdä nidälär unsız.(Yüreğimde parlak bir hasret, / Gidiyorum ama ben yalnız. / Sinirlerim sakindir sonsuz, / Yüreğimdaki nidalar sessiz.) (Qışlaqqa Qayıtış - Köye Dönüş, s.176-179)

Mâyli elgä hislär beländi, / Tebränädi tuyğulär sârä. / Men qoşıqlär äytgım kelädi, / Uçıb yürgän quşlârgä qaräb! (Yumuşak rüzgâra duygular karıştı. / Sallanıyor duygulara doğru / Benim türkü söyleyesim gelir. / Uçup duran kuşlara doğru!) (Qışlaqqa Qayıtış - Köye Dönüş, s.176-179)

Yäräşmäydi bāqırmāq fāqät, / Ketäyapmân nenidir öyläb. / Ketäyapmân dil tolä häsrät, / Sâkinginä qoşıqlär küyläb. (Yakışmazdı bağırarak ama, / Gidiyorum bir şeyler düşünerek. / Gidiyorum gönül dolusu hasret, / Sakince türküler söyleyerek.) (Qışlaqqa Qayıtış - Köye Dönüş, s.176-179)

Şairin bu şiirinde, hâkim olan tema memleketine / köye dönüşte yaşanan yalnızlık, sakinlik, heyecan, neşe, yemyeşil doğanın verdiği huzur vardır. Ayrıca at ile ilgili yaptığı tasvirlerde bir an önce köye ulaşmak için yaşadığı heyecan ve istek duygusu da hissedilmektedir. Şairin bu dörtlüklerinin Bağımsızlık Dönemi Edebiyatı'nın, modernizm ve arayış eğilimi çerçevesinde ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Şiirde geçen dörtlükler şöyledir:

Häyâli kökkâ tutâş, / Sâçı bâyraqqâ ohşâş, / Qız ât çâpib bârâdi, / Âtning yalı âtâş. (Hayali göge denk, / Saçı bayrağa benzer, / Kız atla gider, / Atının yelesi ateş.) (Qışlaqqa Qaytış - Köye Dönüş, s.176-179)

Häy-häy degän yigitlär, / Yoldä qâlib bârâdi. / Yollär ilängä ohşâş, / Pâyidä yâlvârâdi. (Hey hey diyen gençler, / Yolda kalakalır. / Yollar yılana benzer, / Arkasından yalvarır.) (Qışlaqqa Qaytış - Köye Dönüş, s.176-179)

Hirä târtgänni kündüz, / Pârıllär qız häyâli. / Ât közläri cüft yulduz, / Yârib bârâr şâmâlni. (Bulanık sanki gündüz, / Parıldar kız hayali. / Atın gözleri çift yıldız, / Yarıp gider rüzgârı.) (Qışlaqqa Qaytış - Köye Dönüş, s.176-179)

Qız közläri-âftâblär, / Şâmâldä yaşlänmäydi. / Bâqâr neçä betâblär, / Eh, bâqib ülgür-säydi!(Kızın gözleri güneşler, / Rüzgârda yaşlanmaz. / Bakar nice zavallılar, / Eh, bakınca yetişseydi!) (Qışlaqqa Qaytış - Köye Dönüş, s.176-179)

Bu tezlikkâ târ âsmân, / Kâinat lâl, yer häyrân, / Bu şiddätini heç qaçân, / Körmägän edi câhân! (Bu hıza dar gökyüzü, / Kâinat lal, yer hayran, / Bu şiddeti hiçbir zaman, / Görmemiş idi cihan!) (Qışlaqqa Qaytış - Köye Dönüş, s.176-179)

Häyâli küngä tutâş, / Româli tuğgâ ohşâş, / Qız ât çâpib bârâdi, / Tulpârı nurgä ohşâş! (Hayali güne denk, / Mendili tuğa benzer, / Kız at koşturup gider, / Atı nura benzer!) (Qışlaqqa Qaytış - Köye Dönüş, s.176-179)

Ruslar, dönem içerisinde (1800-1900 yıllarda), Türkistan'a ilim ve fen getirdiklerini, Türkistanlıları dünyayla tanıştırdıklarını ifade ederek, onların örf, âdet ve tarihlerini küçümseyip atalarının geleneklerinden uzaklaştırmışlardır. Bu çerçevede Gaspıralı, bütün Türk halklarının müşterek dili, kültürü ile milli kimliklerinin tanınmasını vurgulayan yazılar yazmıştır (Açık, Adıgüzel, Biray vd., 2018, s.323).

Şairin, *Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine* adlı şiirini milli kimlik ve tarih bilinci etkisiyle yazdığını söylemek yanlış olmasa gerek. Nine karakterini konuşturup geçmişe götürür. Şair, şiirdeki mısralarında nineye aile, akraba, eş-dostun öneminden bahsettirir. Türk toplumunun en önemli yapı taşı olan ailenin, her bireyinin (ebeveyn-çocuklar) örf, âdet ve geleneğinden gelen kurallarla birbirlerine sarsılmaz, sınıksız bağlarla bağlı olmasından, her koşulda, zamanda birbirlerinden haberdar olmasının gerekliliğinden, akraba, eş, dost, komşu, tanıdık, arkadaş ile bu bağın güçleneceğinden, bu sayede kötülüklerin, sıkıntıların son bulacağından, evdeki gam ve kederin yerini mutluluğun alacağından dem vurulur. Ayrıca Türk toplumunun aile yapısında erkek evlada yüklenen nesli devam ettirme sorumluluğu dışında babadan sonra erkek evladın her türlü musibetleri uzaklaştırma gibi rolü olduğu görülür. Zaten Türk toplumunun tarihine bakıldığında bu rolü sadece baba ve erkek evlat almamış, yeri geldiğinde obada ya da ailede baba veya erkek evlat yoksa bu görev / rol anneye ya da bacı / kız kardeşe düşmüştür. Şiirde bu duygu ve düşüncelerin aktarıldığı dörtlükler şöyledir:

Mâmâ urçuq yigirär, / Peşanägä tepçir ter. / Mâmâ urçuq yigirär, / Äylängändäy bolär er. (Nine iş eğirir, / Alnına damlar ter. /Nine iş eğirir, / Döner gibi olur yer.) (Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, s.146-151)

Bir piyälä sävuq çây / Birpäs çözülib âlär. / -Üydä kim bâr, kim bâr, hây / Tâvuqmäs bu bâlälär! (Bir piyale soğuk çay / Biraz dinlenir. / Evde kim var kim var hey. / Tavuk değil bu çocuklar!) (Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, s.146-151)

Xâyâl bilän äytdimi, / Goyâ üy tolä balä. / Beş oğlân-çi... qaytdimi?! / Uruş. Mâtäm. Nidälär. (Hayal ile söyledi mi, / Gûya ev dolu çocuk. / Beş oğlan... döndü mü?! / Savaş, matem, nidalar.) (Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, s.146-151)

Koşni Qışlaq Cämaä. / Bärçäsığä ming rähmät. / Bittä oğlım qäytsä häm, / Ketärdi ming musibät. (Komşu, köy, topluluk. / Hepsine çok teşekkür. / Biricik oğlum dönse de / Giderdi bin musibet.) (Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, s.146-151)

Kämpir yänä urçuqqa, / Qolmı uzätädi. / Şäd bolär çuğurçuqlär- / Pâypoqlär... qızıqädi!(Yaşlı kadın yine iğe / Elini uzattı. / Mutlu olur sığırcıklar /Çoraplar.... İlginç!) (Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, s.146-151)

Qonı-qoşni, qärindäş- / Bäridä bir üy cucuq. / Âdäm âdämgä qändäş, / Demäkki, ğamhänä yoq. (Konu komşu akraba. / Hepsinde bir ev dolusu çocuk. / İnsan insana kandaş / Demek ki gam evi yok.) (Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, s.146-151)

Bağımsızlık sonrası Özbek edebiyatında, sosyal adaletin kalmadığı, bir grup zamaane şair ve yazarların gereğine veya istenilene göre yazmayı âdet edindiği bir ortamda, dürüst, vicdan sahibi yazar ve şairlerin bu bozulmaya karşı nefret ve isyan duygusunu dile getirdiği, sosyal ve manevi hayatın önemli meselelerine dikkat çeken, Ruslar tarafından ellerinden toprakları alınarak fakir ve cahil bırakılan, köleliğe mahkûm edilen insanları ele alan, sosyal ve manevî adaletsizliği ön plana çıkaran, millî ruhu şekillendirip insan hatirasını, geçmişi esas alan, tarihe ışık tutan eserlerin yazıldığı görülür. Şairin aşağıdaki beyitlerinde de bu toplumsal sorunlara ve millî duyuya dikkat çektiği görülür (Açık, Adıgüzel, Biray vd., 2018, s.389).

Şair, aşağıdaki beyitlerde, millî kimlik ve tarih bilinci etkisiyle ve postmodern eğilimler çerçevesinde hem toplumu hem de toplumun yapı taşı olan aile ve aile oluşturan bireyleri sosyal şartlar içerisinde kin, nefret, baskı ve sıkıntıdan uzak, eşit hak ve imkânlardan yararlandırmak, sosyal, kültürel, ekonomik açıdan koruyup kollamak, toplumsal değerlerle (sevgi, saygı, huzur, barış, karşılıklı güven / öz güven, merhamet, hoşgörü, anlayış, şefkat vb.) sarmalanması, değer verilmesi ile yaşamına daha başarılı, huzurlu, sağlıklı devam edeceği düşüncesi ön plana çıkarılır. Bu duygu ve düşüncelerin baskın bir şekilde verildiği şiir örnekleri şöyledir:

“Dilgä mehr mädädkâr, / Mehrdän ıylängän-dä, / Âdämdä âqibät bâr, / Pâklänär sıylängändä. (Gönle şefkat teselli. / Şefkatten yumuşayan. / İnsanda akıbet var, / Paklanır değer gören de.) (Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, s.146-151)

Ğinä-qudrät, ğubâr, ğam, / Mehrdän âqlänädi. / Yırâqläşsä-yât, / Âdäm-sıylänsä pâklänädi! (Kîn-kudret, gam, kasavet, /Şefkatten aklanır. / Uzaklaşsa yabancı / İnsan değer gördükçe paklanır!) (Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, s.146-151)

Mâmâ urçuq yigirär, / Peşänägä tepçir ter. / Mâmâ urçuq yigirär, / Äylängändäy bolär er. (Nine iğ eğirir, / Alnına damlar ter. / Nine iğ eğirir, /Döner gibi olur yer.) (Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, s.146-151)

1990'lı yıllarda bütün dünyadaki Türkler için bir dönüm noktası olmuştur. Türk boyları çeşitli sebeplerle tarihin ender fırsatlarından birini yakalayarak birbirlerine kavuşmuş ve bu süreç Türkler için yeniden doğuş olmuştur. Ancak yirminci yüzyıllarda Türkistan'da Rusya'da olduğu gibi önemli siyasal olaylar başlamış, ekonomik krize düşen Rusya sömürge durumundaki halklara baskısını artırmış, Türkistan'ın emsalsiz zenginliklerinden (pamuk, ipek, kürk ve meyvecilik vb.) yararlanmak için verimli topraklara Rus göçmenleri yerleştirilmiş, yerli ahali başka yerlere göçe zorlanmıştır. Türkistanlılar topraklarını ve halklarını savunmak için gösterdikleri başkaldırı olumlu sonuçlanmamıştır (Açık, Adıgüzel, Biray vd., 2018, s.325).

Şair, Özbek Türklerinin yaşamını devam ettirdiği tarihî süreçte göçlerle, Sovyetler Birliği'nin izlediği siyaset ya da diğer sebeplerle -Türk boylarını birbirlerinden ayırıştırıp uzaklaştırma politikası veya Rusya'nın ekonomik krizi- ayrı kalmış, zorla göç ettirilmiş, buluşamamış, âşklerini yaşayamamış göçmen Türklerin olduğunu aşağıdaki beyitlerde yeniden okuyucuya hatırlatır. Şair bu düşüncesini postmodernizm akımıyla nesnel bir gerçeklik yerine, bireysel deneyimlerle şekillenen çoklu gerçeklik anlayışıyla dile getirir.

Bulutlardä günah yoq, gülüm. / Günâh yoq çäqmâqdä-otdä. / Günâh âsmândä, kökdä (Bulutlarda günah yok, gülüm. / Günah yok şimşekte, ateşte, / Günah gökyüzünde, gökte.) (Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, s.146-151)

Bu âlämdä günah yoq, gülüm. / Günâh yoq ışqdä. / Günâh âşıqdä. (Bu âlemde günah yok gülüm. / Günah yok aşkta. / Günah âşıkta.) (Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, s.146-151)

Âdâmlärdä günah yoq, gülüm. / Günâh yoq bädkirdärlärdä. / Günâh yürägidä ışqı bârlärdä. (İnsanlarda günah yok, gülüm. / Günah yok kusur arayanlarda. / Günah yüreğinde aşk olanlarda.) (Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, s.146-151)

Heçkimdä, heç nârsädä günah yoq, gülüm. / Günâh yoq âsmândä, zämindä. / Günâh sendä, günah mendä. / Tâpışâlmädik gülüm. (Hiç kimsede hiçbir şeyde günah yok gülüm. / Günah yok gökte yerde. / Günah sende günah bende. / Rastlayamadık, bulamadık birbirimizi gülüm.) (Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, s.146-151)

Äytäylik, bu orman, mänä bu quyân, / Mänä bu âlmâhan... bâkirä cänlär. / U yâğı äriqçä, yâşillik bu yân, / Yäm-yâşıl, çäp-sârıq, âppaq tãmânlär. (Diyelim ki bu orman, bu tavşan, / İşte bu sincap ... bakire canlar. / O tarafı ırmak, yeşillik burası, / Yemyeşil, sapsarı, bembeyaz taraflar.) (Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, s.146-151)

Bâqib toymäysänu, qızğänäsän hâp, / Yâki qäqrâb ketär birdän tãmânging. / Dilingdän tökilär dârdli horsınıq. / Sâvuq tonkälärgä tegib âyâğing. (Bakıp doyamazsın, kıskanırsın çok. / Veya kurur birden damağın. / Gönlünden dökülür dertli iç çekiş / Soğuk betonlara deyer ayağın.) (Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, s.146-151)

Tarihte Ruslar, Türk toplumunun kültürünü, inancını, değerlerini yozlaştırmış, yok saymış, bayağılaştırmış ve bu tür faaliyetlere müsamaha gösterip teşvik etmiştir. (Açık, Adıgüzel, Biray vd., 2018, s.363). *Änä Duäsi- Anne Duası* adlı şiirinde şairin bu sebeple sosyalist bir ideolojinin etkisinde, sanat ve edebiyat ürünlerinin gerçeği yansıtması ve gerçeğin ta kendisi olması düşüncesiyle hareket ettiği görülür (Açık, Adıgüzel, Biray vd., 2018, s.363).

Ruslar tarafından kötülene ve küçümsenen ve ortadan kaldırılmaya çalışılan, Özbek temelinde Türk örf-âdet ve geleneklerimizi, bu geleneklerimizi ve değerlerimizi yansıtan dilimize nakış gibi işlenmiş kalıp sözler ve ifadeleri şair, sosyalist realizm ile milli kimlik ve tarih bilinci çerçevesinde annesinin yavrusuna duası ve öğütleri olarak aşağıdaki beyitlerde şöyle dile getirtir: Sefere çıktığında yolunun açık olmasını, yavrusunun, sağlıklı gidip kardeşlerini özletmeden çabucak gelmesini, gelemezse mektup yazmasını, rezillerden kaçıp akıllarla bir olmasını dile getirir. Bütün komşuların türlü türlü olduğunu, bir dostunu diğer dostuna satmamasını, dost kazanıp dostları eşit tutmasını, düşünmeden söylenen sözlerin ihanet olduğunu, iyilerle dost olup yalnızlaşmamasını öğütler. Çıkılan yolculukta gönlü tok tutmak, gıybet olan yerlerden uzaklaşmak, kötülöklere ok gibi olmak, dertli gönülleri aydınlatmak gerektiğini belirtir. Hem halka kalbini veren kalbin sahibi hem de zahmetlere katlanan ikiz halkın nesli ve Alpamış'ın evladı olduğu için küçük düşmemek, muhtaçların gamını gidermek gerektiğini nasihat eder. Elin ve yolun açık olmasıyla, dua etmesi ve edilen dualara âmin demesiyle her nerede olursa olsun iyi ve güvende olunacağını, evdeki özgürlüğünü unutması gerektiğini belirtir. Şiirde yer alan dörtlükler şöyledir:

Säfär qılsäng äq yol, bäläm, âmân yür, / Rüzıldän qaç vä äqıllär tāmân yür, / Ükäläring säğıntırmäy kelib tur, / Heç bolmäsä ikki enlik hat bit, bäläm. (Sefere çıkarsan yolun açık olsun, yavrum, esen git, / Rezillerden kaç ve akıllılara doğru git, / Kardeşlerini özletmeden çabuk gel, / Hiç olmasa mektup yaz, yavrum.) (Änä Duâsi- Anne Duası, s.188-190)

U yâqlık häm özimizdäy hilmä-hil, / Yähşilikdä hämmä koşni Nârmäs bil, / Bir dostni deb bir dostingni sätmägil, / Dost ärtiru dostläringni teng tut, bäläm. (O tarafta bizim gibi türlü türlü, / İyilikte bütün komşu Normas gibi bil, / Bir dostu diye, diğer dostunu satma. / Dost kazan ve dostlarını eşit tut, yavrum.) (Änä Duâsi- Anne Duası, s.188-190)

Dängi çıqmäs bir yäkkä ät- yâlgızlık, / Öz cüftidän cüda qanät- yâlgızlık, / Äytib bolmä ünsiz färyäd- yâlgızlık, / Yâlgızlänmä, yähşilärni dost tut, bäläm. (Sesi çıkmaz bir yalnız at- yalnızlık, / Öz çiftinden ayrı kanat yalnızlık, / Söylenmez onsuz feryat-yalnızlık, / Yalnızlaşma, iyileri dost tutun, yavrum.) (Änä Duâsi- Anne Duası, s.188-190)

Säfär, qılsäng uçdän köngling toq qılgin, / Lekin gıybät bär cäylärdä yoq bolgin, / Şäir bolsäng yämänlikkâ oq bolgin, / Därdlilärning dillärining yârit, bäläm. (Sefere çıkacaksan gönlünü tok tut, / Lakin gıybet olan yerlerde yok ol, / Şair olsan kötülüğe ok ol, / Dertlilerin gönlünü aydınlat yavrum.) (Änä Duâsi- Anne Duası, s.188-190)

Elgä qalbing bergän qalbning bünyädisän, / Sen zähmätgä egiz halqning zuryädisän, / Pästlik qılmä, Älpamışning ävlädisän, / Muhtaçläarning gämlärini ärit, bäläm. (Halka kalbini veren kalbin sahibisin, / Sen zahmete ikiz halkın neslisin. / Küçük düşme Alpamışın<sup>4</sup> evladısın, / Muhtaçların gamını gider yavrum.) (Änä Duâsi- Anne Duası, s.188-190)

<sup>4</sup> Cengiz Han İmparatorluğunun yıkılması (XV-XVI. yüzyıl) ve yerini, Altınordu ile Timur İmparatorluklarının alması sırasında Nogay, Kazak, Karakalpak, Özbek ve Kırgızların Volga ve Urallardan, Tien-shan arasındaki sahada devlet kurma çabaları, Kalmuk istilacılara karşı yapılan mücedeleler, her bir Türk boyunda millî şuur meydana getirmiş, bunun tabii sonucu olarak da destanlar vücuda getirmişlerdir. Kongratlar destan geleneklerini Özbekistan'ın güneyine Sürhanderya eyaletine aktarmışlardır. Alpamış destanı da

Yoling âçiq bolâr, bolsäng sen âçiq qol, / Ävming endi, pälâpânim, sengä âq yol, / Bir tilagim: qaydâ bolsäng sâlâmât bol, / Vâ üydägi erkaliging unut, bälâm. (Yolun açık olur, elin açık olursa, / Âmin yolun açık olsun. / Bir dileğim: Nerede olsan selamet ol. / Ve evdeki özgürlüğünü unut yavrum.) (Änä Duâsi- Anne Duası, s.188-190)

## 2.Şekil Bilgisi

Bu bölümde çalışmayı sınırlandırmak amacıyla Özbek Türklerinin bağımsızlık döneminde yazılmış olan Ebedî Mesafe adlı şiir kitabında yer alan beş şiirdeki çekim ekleri incelenmiştir. Seçilen beş şiirde bu eklerin örneklendirilmesi ve tanıklanması bu çalışma için ayrıca önem arz etmektedir. Gramer açısından Özbek Türkçesi ile ilgili elbetteki pek çok tez ve makale çalışmaları yapılmıştır. Ancak çekim ekleriyle ilgili ele alınan çalışmalar sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Çekim ekleri, kök ve gövdenin manasını değiştirmeyen, sadece gramer fonksiyonunu yerine getirip, kök ve gövdenin her türlü durum ve münasebetlerini ifade etmek için kullanılan eklerdendir (Ergin, 2009, s.130-131). Bu eklerle ilgili Özbek Türkçesi gramerinde yapılan çalışmalar ile Özbek Türkçesi üzerine Türkiye’de yayımlanan çalışmaları ortaya koyan bibliyografya çalışmalarından bazıları şöyledir: Uçar, Erdem, F. M. (2003). *Süleyman Padişah’ning Hükmi Örneğinde Özbek Türkçesinde İsim ve Fiil Çekim Ekleri*, Koç, K. (2012). *Özbek ve Türkiye Türkçesinde İyelik ve Hal Ekleri*, Naseem, M. H. M. (2016). *Çağatay, Özbek ve Yeni Uygur Türkçelerinde Fiil İşletimi (Kişi-Olumsuzluk-Zaman-Soru)*, Er, M. (2022). *Özbek Türkçesi Üzerine Türkiye’de Yayımlanan Çalışmaların Bir Bibliyografya Denemesi*, Gökçe, S. (2023). *Özbek Türkçesinde Fiil: Uçkun Nazarov’un Romanları Örneği*.

Bu çalışmada da Yoldaş Eşbek’in şiir kitabında yer alan “Muhâcir, Qışlaqqa Qayıtış, Qışlaqdân Qayıtış, Mehribân Mâmâ, Änä Duâsi” adlı beş şiiri isim ve fiil çekim ekleri açısından incelenmiştir. Bu şiirlerde tespit edilen isim ve fiil çekim eklerinin kullanılışı şöyledir:

### 2.1. İsim Çekim Ekleri (Otlarnı Boshlash Qo‘Shımları)

İsim çekim ekleri, isimlerin birbirleriyle ve fiillerle münasebetini sağlayan eklerdir (Gültekin, Koraş, Kubanova, 2019, s.39).

Yılmaz (1997, s.285-287, 1998, s.445-447), tıpkı iyelik eklerinin şahıslara göre çekiminde olduğu gibi, Özbek Türkçesinde de genellikle isim durum eklerinin ses uyumu kuralına bağlı olmadığını, ünlüyle biten sözcüklerden sonra yardımcı ses almadığını belirtir. Çalışmada örneklem olarak değerlendirilen beş şiirdeki isim çekim ekleri ve şiirlerdeki örnekleri şöyledir:

*Çokluk Eki (Köplik)*: Özbek Türkçesinde, isimlerde veya zamirlerde aynı türden birden çok varlığı ifade etmek için +lär eki kullanılır (Coşkun, 2017, s. 82). Özbek Türkçesinde çokluk eki için Çuvaşça dışında diğer Türk lehçelerinde olduğu gibi +lar ekine

buradan yayılmıştır ( bkz. Kaya, Doğan, Alpamış Destanı, 1995 *Dünya Hosgörü-Manas-Abay Yılı VII. Uluslararası Türk Halk Edebiyatı Semineri ve Türk Dünyası Kültür Kurultayı Bildirileri*, Kırıkkale 9-11. 6. 1995, s.87-93.

dayanan *+lär* biçimi kullanılmaktadır. Özbek yazı dilinde istisnalar hariç çekim ekleri tek şekillidir (Tolkun, 2021, s.1).

İncelenen şiirlerde geçen örnekler şöyledir: sähärlär “seherler”, dostlarım, quvânçlardän “kıvançlardan, mutluluklardan”, körpälärni “yorganları”, çämänlärğä “çimenlere”, çänglär “tozlar”, künlär “günler”, bülbüllär “bülbüller”, tulpârlär “atlar”, bağlärning “bağların” gibi.

Şiir örnekleri:

Äslidä *dostlarım* düşmännimdän köp “Aslında dostlarım düşmanlarımdan çok.” (Muhacir, s.108-111)

Çämänlärğä örängän qışlâq. “Çimenlerle örtülü köyüm” (Qışlaqdän Qayıtış - Köyden Dönüş, s.166-172)

Çänglär kömgän cäcci *hislärim*. “Tozların gömdüğü minik hislerim.” (Qışlaqdän Qayıtış - Köyden Dönüş, s.166-172)

*Bülbüllär* nävâsın äriğlär “Bülbüller sedasını temizler.” (Qışlaqdän Qayıtış - Köyden Dönüş, s.166-172)

*Yollär* ilângä ohşâş “Yollar yılanı benzer.” (Qışlaqqa Qayıtış - Köye Dönüş, s.176-179)

*Bulutlär*dä günah yoq, gülüm “Bulutlarda günah yok, gülüm.” (Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, s.146-151)

*Muhtâclärning* ğamlärini ärit, bälâm. “Muhtaçların gamını gider yavrum.” (Änä Duâsi-Anne Duası, s.188-190)

*İyelik Ekleri (Eğâlik)*: Özbek Türkçesinde *iyelik* ekleri tek şekilli olup düz ünlülü olarak kullanılırlar. Bu nedenle fonetik varyantları diğer Türk lehçelerine göre daha azdır. Çokluk 2. şh. için -(i)ngiz ekinin dışında -nglär ve -läring şekillerinin kullanıldığı görülür (Buran ve Alkaya, 2010, s.162): Teklik 1.şh. iyelik eki: äsäblärüm, ânäm, ätrâfımda, äcdâdım, âtım, başımnı, câyım, dostlarım, düşmännimdän, ğubârım, ıqbälüm hislärüm, közim, qülüm, qânımdä, näfäsımning, ömrüm, öylärimdä, özüm, vätänımdır, yârüğligım, yulduzım, yüräğimdä. Teklik 2.şh. iyelik eki: täläbing. Teklik 3.şh. iyelik eki: äräsidä, bünyädısän, häyâli, köksini, könglini, köz yaşın, nävâsın, özi, saçı, säsi, tulpârı, yâli, zuryädısän.

Men *özüm* şähänşâh, bu tâcli bâşdır “Ben kendim şahların şahı, bu taçlı baştır.” (Muhacir, s.108-111)

Qayğu *ölkäsigä* sâdıq fuqârâ “Kaygı ülkesine sadık vatandaş” (Muhacir, s.108-111)

Ätrâfımda quşlärning *säsi* “Etrafımda kuşların sesi.” (Qışlaqdän Qayıtış - Köyden Dönüş, s.166-172)

Äräsidä zä' fâr bağlärning “Zafer bağlarının arasında.” (Qışlaqqa Qayıtış - Köye Dönüş, s.176-179)

Sâvuq tonkälärğä tegib *âyâğing*. “Soğuk betonlara deyer ayağın.” (Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, s.146-151)

Dost  rttiru *dostl ringni* teng tut, *b l m*. “Dost kazan ve dostlarını  şit tut, yavrum.” ( n  Du si- Anne Duasi, s.188-190)

 zbek T rk esinde teklik 3. ahıs iyelik ekinden sonra gelen h l ekleri arasına zamir n’si getirilmez (Buran, Alkaya, 2010, s.162). Eserde tespit edilen  rnekleri  oyledir:  trig ,  r asid , b r asig , c ftid n,  lkesid ,  ahrid ,  lk sig .

N  arlik * ahrid * mu ll q q ls m. “ aresizlik  ehrinde muallak kalsam.” (Muhacir, s.108-111)

 okluk 1.  h. iyelik eki:  yl rimiz,  yl rimiz,  zimizd y,  okluk 3.  h. iyelik eki: k zl ri, s hihl ri, qul ql ri, dill rining.

K k rm g n * yl rimiz* b r. “Ye ermemi  d  ncelerimiz var.” (Qı laqqa Qaytı  - K ye D n  , s.176-179)

D rdlil rning *dill rining* y rit, b l m. “Dertlilerin g n llerini aydınlat yavrum.) ( n  Du si- Anne Duasi, s.188-190)

 zbek T rk esinde *y kleme h li* +ni ekiyle yapılır (Buran, Alkaya, 2010, s.163).  iirlerdeki  rnekleri  oyledir:  ya ingni, b  imni, k nglini, k rp l rni,  ft bnini, dostni, dostingni,  am lni, y  il rni vb. Y kleme h li olarak +i ekinin zamirler  zerinde kullanımına da rastlanmı tır:

* ya ingni* uzat k rp ngg  qar b. “Aya ını uzat mindere do ru.” (Muhacir, s.108-111)

 ahdid n  ft bnini k rg ydir. “Hızından g ne i g recektir.”(Qı laqd n Qaytı  - K yden D n  , s.166-172)

Dost  rttiru *dostl ringni* teng tut, b l m. “Dost kazan ve dostlarını  şit tut, yavrum.” ( n  Du si- Anne Duasi, s.188-190)

Hicr n *meni* bir k n s ğindi. “Hicran beni bir g n  zledi.” (Qı laqd n Qaytı  - K yden D n  , s.166-172)

*Y nelme H li Eki(C n li  Keli igi)*:  zbek T rk esinde *y nelme h l eki* +g ’dir. Ancak g ve k’den sonra +k ;   ve q’dan sonra +qa eki getirilir (Buran ve Alkaya, 2010, s.163). Bu kurala incelenen  iirlerde yer alan s zc klerde de uyuldu u g r l r:  d mg , b  ngg , b r asig , dilg , elg ,   mngg , il ng  t r fg , meng ,  am nl rg , k rp ngg , nurg , kimg , yolngg , qo ıqq , t  l rg , qo l rg , b yr qq , k ng , nurg , pe an g , tonk l rg , tu g , ur uqq , z hm t  ve k kk , tezlikk .

 u qays r *b  ngg * t   tegs  n g h “ u inat ba ına ta  d  se ansızın.” (Muhacir, s.108-111)

Bu *tezlikk * t r  sm n “Bu hıza dar g ky z .” (Qı laqqa Qaytı  - K ye D n  , s.176-179)

*Pe an g * tep ir ter. “Alnına damlar ter.” (Mehrib n M m  -  efkatli Nine, s.146-151)

 vming endi, p l p nim, *seng *  q yol. “ min yolun a ık olsun.” ( n  Du si- Anne Duasi, s.188-190)

 yelik ekinden sonra araya “n” girmez.  iirlerde rastlanan  rnekler  oyledir:  lk sig , b r asig ,  trig . Ayrıca +   rneğine de rastlanır: m n .

Qayğu *ölkäsığä* sâdıq fuqârâ. “Kayğı ülkesine sadık vatanıdır.” (Muhacir, s.108-111)

*Bärçäsığä* ming rähmät. “Hepsine çok teşekkür.” (Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, s.146-151)

Visâl *mengä* bir kün sıgındı. “Visal bana bir gün sığındı.” (Qışlaqdân Qayıtış - Köyden Dönüş, s.166-172)

Äytäylik, bu orman, *mänä* bu quyân, / *Mänä* bu älmähän... bäkirä cänlär. “Diyelim ki bu orman, bana bu tavşan, / Bana bu sincap ... bakire canlar.” (Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, s.146-151)

*Bulunma Hâli Eki (Orin-Päyt Kelişigi)*: Bulunma hâl eki olarak +dä eki kullanılır (Buran, Alkaya, 2010, s.163): ädämdä, äsmändä, aşıqdä, bärıdä, bulutlardä, cäylärdä, çäqmäqdä, otdä, äsmändä, kökdä, älmändä, ısqdä, aşıqdä, heçkimdä, heç närsädä, kökdä, otdä, sendä, mendä, üydä, päyidä, yähşilıkdä, yämänlikkä, yürägidä, zämındä. İyelik ekinden sonra araya “n” girmez: şähridä, tığıdä, ärsıdä, ärqäsıdä, bärıdä, ölkesıdä.

Birgä quvnäydiğän yârüğ *küningdä*. “Beraber sevinen iyi gününde.” (Muhacir, s.108-111)

*Bulutlardä* günah yoq, gülüm. / Günâh yoq *çäqmäqdä-otdä*. / Günâh *äsmändä, kökdä* (Bulutlarda günah yok, gülüm. / Günah yok şimşekte, ateşte, / Günah gökyüzünde, gökte.) (Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, s.146-151)

Bir kün boldim ânäm *yandı* / Bir kün ğam öldi *qanımdä* “Bir gün bulundum annemin yanında. / Bir gün gam öldü kanımda.” (Qışlaqdân Qayıtış - Köyden Dönüş, s.166-172)

*Yähşilıkdä* hämmä koşni Närmäs bil. “İyilikte bütün komşu Normas gibi bil.” (Änä Duası-Anne Duası, s.188-190)

*Çıkma/ Ayrılma Hâli Eki (Çıqış Kelişigi)*: Ayrılma hâl eki olarak +dän eki kullanılır (Buran ve Alkaya, 2010, s.163): birdän, cüftidän, dilingdän, quvânçlärdän, düşmänımdän, mehrdän, rüzıldän, taşlärdän vb.

Äslidä dostlarım *düşmänımdän* köp. “Aslında dostlarım düşmanlarımdan çok.” (Muhacir, s.108-111)

*Dilingdän* tökilär därdli horsınıq “Gönlünden dökülür dertli iç çekiş.” (Mehribân Mâmâ Şefkatli Nine, s.146-151)

*İlgi Hâli Eki (Qarätqıç Kelişigi)*: Özbek Türkçesinde ilgi hâli eki tek şekilli olup +ning’dir (Buran, Alkaya, 2010, s.162): ätning, bağläring, därdliläring, qalbning, halqning, quşläring, ufqning, näfäsıning, qışning, tängläring, quyâşning, muhtäcläring gibi.

Lütfığä zâr bolib quyâşning / *Ufqning* häm bağrı yänädi. “Lutfuna muhtaç olan güneşin / Ufkunun da bağı yanıyor.” (Qışlaqdân Qayıtış - Köyden Dönüş, s.166-172)

Äträfımda *quşläring* säsi. “Etrafımda kuşların sesi.” (Qışlaqdân Qayıtış - Köyden Dönüş, s.166-172)

Bu- *qışning* ähırgi bir küni “Bu kışın en son bir günü.” (Qışlaqdân Qayıtış - Köyden Dönüş, s.166-172)

Äräsidä zä' fär *bağlärning* “Zafer bağlarının arasında” (Qışlaqqa Qayıtış - Köye Dönüş, s.176-179)

*Därdlilärning* dillärining yârit, bäläm. “Dertlilerin gönüllerini aydınlat yavrum.” (Änä Duâsi- Anne Duası, s.188-190)

Elgä qalbing bergän *qalbning* bünyädısän “Halka kalbini veren kalbın sahibisin” (Änä Duâsi- Anne Duası, s.188-190)

Bazı durumlarda +nI şeklinde kullanılır. Şiirlerde bu örneğin kullanımına rastlanmamıştır. Ancak ilgi hâl ekinin+Ing şeklinde kullanımı görülür: mening, sening gibi.

Bärmi tingläydidgän *sening* ärz-dâding? “Var mı dinleyecek senin itirazın?” (Muhacir, s.108-111)

Mening öylärimdä hävâtir top-top, / *Mening* vätänimdir songı yoq qayğu! “Benim düşüncelerimde endişe top top / Benim vatanımdır sonu olmayan kaygı!” (Muhacir, s.108-111)

*Eşitlik-Benzerlik Hâli Eki (Oxşatış Kelişigi)*: Özbek Türkçesinde eşitlik +çä ve gibi anlamını veren tek > dek edatından ekleşmiş olan “+däy / +dek” ekleriyle sağlanır. Bu ekler, genellikle eşitlik, benzerlik ve miktar fonksiyonlarıyla çokça kullanılmaktadır. Aynı zamandan bu ek, isim ve isim soylu kelimelerde nitelik ve nicelik bakımından karşılaştırma görevi de üstlenen bir ektir (Buran, Alkaya, 2018, s.38; Coşkun, 2017, s.86). İncelenen şiirlerde tespit edilen örnekleri şöyledir: bunça “bu kadar”; özimizdäy “bizim gibi”, qâlmäsdäy “kalmaz gibi”, ädâ bolmäsdäy “hiç bitmez gibi”, äylängändäy “döner gibi”.

Hacıeminoğlu (1992, s. 90), bu kelimenin te- fiilinden türemiş bir ismi (te-g) düşündürdüğünü, Çağataycada dek /dik telaffuzları ile gelişmiş olması da bir ti- > te- > de- > dit fiilinin varlığını güçlendirdiğini, ayrıca *dek / dik* edatının (1992: 33) Eski Türkçede *teg* şeklinde olup, *teg* > *tek* > *dek* şekillerinde geliştiğini ‘-a kadar’ anlamında çekim edatı olarak Batı Türkçesinde görülmekte olduğunu, bilhassa zaman ve mekân zarflarının verme hâli ile kullanılıp “-den...-a kadar” anlamını ifade ettiğini belirtir.

Eckmann (1996, s. 125), çekim edatları başlığı altında verdiği *teg* edatının, Nevâyî’den önce *tig ~ teg ~ deg*, Çağatay Türkçesi döneminde ve Nevâyî’nin eserlerinde *dik / dig* şeklinde kullanıldığını belirtir. Ayrıca bu edatın Ali Şîr Nevâyî’nin divanlarında, isim, sıfat, zamir, tamlama, fiilimsi gibi kelime ya da kelime gruplarıyla kullanımının yanı sıra ek-fiil olarak yüklem görevinde kullanımına da rastlanır (Soydan, 2019, s.145).

Alkaya (2002, s. 241), Eski Türkçedeki *teg* “gibi” edatının, Tatar, Kazak, Kırgız, Başkurt, Karakalpak, Kumuk, Nogay, Kırım-Tatar ve Karay lehçelerinde -dAy şeklinde ve “gibi, -cesine, kadar” anlamlarında kullanıldığını, Henryk Jankowski’nin (1992, s.454; akt. Alkaya) Kazak ve Kırım Tatar Türkçesinde -DAy şeklinin yanı sıra -DAYın şeklinin de görüldüğünü ifade ettiğini belirtir. Ayrıca Alkaya (2002, s. 241), Başkurt Türkçesinde, -DAy şeklinin sızıcılaşma sonucunda ortaya çıkan *z* ünsüzüyle başlayan “-zAy- “şekline de rastlandığını ifade eder.

Şiirlerde rastlanan örneği şöyledir:

Yulduz *yānmäsdäy* boldi, / Kökkä *qālmäsdäy* boldi. “Yıldız yanmaz gibi oldu, / Göğe kalmaz gibi oldu.” (Qışlaqdän Qaytış - Köyden Dönüş, s.166-172)

Ädä *bolmäsdäy* boldi. “Hiç bitmez gibi oldu.” (Qışlaqdän Qaytış - Köyden Dönüş, s.166-172)

Äylängändäy bolär er. “Döner gibi olur yer.” (Mehribän Mämä - Şefkatli Nine, s.146-151)

U yäqlik häm *özimizdäy* hilmä-hil. “O tarafta bizim gibi türlü türlü.” (Änä Duası- Anne Duası, s.188-190)

Aynı zamanda eşitlik eki +çA ile de zamirlerden sonra karşılaşılır. Örneği şöyledir:

Nimä keräk özi? *Bunça* qaysärlik? “Ne yarar? Bu kadar inat?” (Muhacir, s.108-111)

*Vasita Hâli Eki (Väsitä Kelişigi)*: Fiilin ne ile, hangi vasıtayla yapıldığını göstermek için ismin aldığı hâldir. Özbek Türkçesine vasita hâli *bilän* edatıyla yapılmaktadır (Coşkun, 2017, s.86). İncelenen şiirlerde rastlanan örneği şöyledir: Xäyäl bilän “hayal ile”

Xäyäl *bilän* äytdimi. “Hayal ile söyledi mi?”(Mehribän Mämä - Şefkatli Nine, s.146-151)

*Aitlik Eki (Qaräşlilik Qoşimçäsi)*: Özbek Türkçesinde aitlik eki +gi ve +ki ekleridir, ancak nadiren +g’i ve qi şekilleri de kullanılır. Ünlülerden, tonlu ünsüzler ve bulunma hâli eki +dä’den sonra +gi eki; ilgi hâli ekindeki +ng’nin düşmesiyle geride kalan +ni ve tonsuz ünsüzlerden sonra ise +ki eki getirilir (Gültekin, Koraş, Kurbanova, 2019, s.43; Coşkun, 2017, s.83). İncelenen şiirlerde rastlanan örneği şöyledir: üydägi “evdeki”

Vä *üydägi* erkaliging unut, bäläm. “Ve evdeki özgürlüğünü unut yavrum.” (Änä Duası- Anne Duası, s.188-190)

## 2.2. Fiil Çekim Ekleri / Fiil Kipleri (Fe'ning Flektiv Qo'shimchalari / Fe'läyälläri)

Fiil çekim ekleri, hareketin zamana ve şahsa bağlı olarak ifade edilmesini sağlayan ekler olmasının yanı sıra fiilleri zarflaştıran ve sıfatlaştıran eklerdir (Gültekin, Koraş, Kurbanova, 2019, s.67). Fiil işletimini kip ve zaman ekleri ile birlikte şahıs ekleri meydana getirir. Fiillerin asıl işletimli şekilleri, fiil kök veya gövdelerine kip ve zaman ekleri ile şahıs eklerini almış şekilleridir. Kip ve zaman ekleri, nesnelere yaptığı hareketlerin şeklini ve zamanını göstermek suretiyle, şahıs ekleri ise doğrudan doğruya nesnenin şahsını ifade etmek suretiyle hareketleri nesnelere, fiilleri şahıslara bağlarlar (Ergin, 2009, s.133; Naseem, 2016, s.50).

Berbercan (2012, s.26), fiil çekimi yapısal açıdan değerlendirildiğinde, gerek Eski ve Orta Türkçe metinlerinde gerekse çağdaş Türk lehçelerinde genel yapısını muhafaza ettiğini, tarihi ve çağdaş Türk lehçelerinde fiillerin şekil ve zamanlarının oluşturulma biçimlerinin lehçeden lehçeye bir takım morfolojik ve yapısal farklılıklara sahip olsa da çekim için aynı yapısal kuralların izlendiğini ve aynı şekil, zaman ve tarz anlayışlarının geçerli olduğunun söylenebileceğini, Türkçede fiil çekiminde kök ya da gövde halindeki

fiil tabanına bir kural halinde, önce şekil ya da zaman eki sonra şahıs eki getirildiğini belirtir.

Eserde ele alınan beş şiirde tespit edilen fiil çekim ekleri şöyledir:

**2.2.1. Bildirme Kipleri /Haber Kipleri (Xabär Mäyli):** *Öğrenilen Geçmiş Zaman (Ötgän Zämân Eşitilgänlik Şakli):* -(i)b ve -gän ekiyle yapılır. Zamir menşeli şahıs ekleriyle çekimlenir: kelibmân, kelibsân, kelibdi; kelibmiz, kelibsiz, keliblä / kelişiblä gibi. -gän ekine “-dir” eki eklenerek kullanıldığında ihtimal anlamı verir: kelgändirmän (ihtimal gelmişim), körgändirsiz (ihtimal görmüşsünüz). Üçüncü şekli -miş eki ile yapılır. Şahıs zamirleriyle çekimi yapılır. Bu kip az kullanılır. Daha çok üçüncü şahıslarda kullanılır. Birinci ve ikinci şahıslarda nadiren görülür: tilämişmân, tilämişsân, tilämişdir; tilämişmiz, tilämişsiz, tilämişlä (Buran, Alkaya, 2010, s.166, Öztürk, 1997, s.116-127, Naseem, 2016, s.103-106). Eserde geçen örnekler şöyledir:

äzâb târtibdi “azap çekmiş.”, qäyğu çekibdi “kaygı çekmiş.”

Kim äzâb târtibdi-pâkdir dünyâdâ! / Kim qäyğu çekibdi-eng kättä âdâm! “Ki acı çekmiş-paktır dünyada! / Ki kaygı çekmiştir en büyük insan!” (Muhacir, s.108-111)

*Görülen Geçmiş Zaman (Anıq Ötgän Zämân):* -di ve -gän ekiyle yapılır. -di ekinde iyelik menşeli şahıs ekleri, -gän ekinde zamir menşeli şahıs ekleri kullanılır: -di eki çekimi: kördim, körding, kördi; kördik, kördingiz, kördilär / körişdilär. -gän eki çekimi: bârgänmân, bârgänsân, bârgän; bârgänmiz, bârgänsiz, bârgän(lar)/bârişgän (Buran, Alkaya, 2010, s.166, Öztürk, 1997, s. 109-115). Görülen geçmiş zaman kipinin bu çekiminin olumsuz şekli “-gän + iyelik eki + yok” şeklinde kurulur.

Eserde geçen örnekleri şöyledir: aççıq qıldım “kızdım”, yâqib yubârdım “yakıp yıktım.”, izlädim “izledim.”, sağındı “özledi.”, bir kün boldım “bir gün bulundum.”, sığındı “sığındı.”, öldi “öldü.”, tildi “doldu.”, soldı “soldu.”, beländi “karişti.”, äytdimi “söyledi mi?”, ketârdi “giderdi.”

*Kelgän yoq* bâşimgä käsâfât qutqu. “Gelmedi başıma külfet.” (Muhacir, s.108-111)

*Yulduz yänmäsdäy boldi,* / *Kökkä qälmäsdäy boldi.* “Yıldız yanmaz gibi oldu, / Göge kalmaz gibi oldu.” (Qışlaqdân Qaytış - Köyden Dönüş, s.166-172)

*Qirmiz qoşıqqâ tildi.* “Kırmızı şarkıya doldu.” (Qışlaqdân Qaytış - Köyden Dönüş, s.166-172)

*Mäyli elgä hislä beländi.* “Yumuşak rüzgâra duygular karişti.” (Qışlaqqa Qaytış - Köye Dönüş, s.176-179)

*Ketârdi* ming musibät. “Giderdi bin musibet.” (Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, s.146-151)

*Şimdiki Zaman (Hâzirqi Zämân):* Özbek Türkçesinde şimdiki zaman çekimi dört şekilde yapılır: -ä /-y ekiyle yapılan şimdiki gelecek zamandır. Gerçek şimdiki zaman olarak adlandırılan şimdiki zamanın diğer üç şekli için şu ekler kullanılır: -yâp eki: Yapmak yardımcı fiilinden eklenen bu ek, Özbek Türkçesinde şimdiki zamanın en yaygın

şeklidir (Öztürk 2007, s. 325): yâzyâpmân, yâzyâpsân, yâzyâpti; yâzyâpmiz, yâzyâpsiz, yazyâptılar. -mâqđâ: Şimdiki zamanın sürekliliğini gösterir: bilmâqđâmân, bilmâqđäsân, bilmâqđâ; bilmâqđämiz, bilmâqđäsiz, bilmâqđâ(lär) / bilişmâqđâ. - (a)yâtir: Yatmak yardımcı fiilinden eklenen bu ek, gerçek şimdiki zamanı karşılar.

Eserde geçen örnekleri şöyledir: silkinâdi “silkiniyor.”, qâlâdi “kalıyor.”, yânâdi “yanıyor.”, bilmây mân “bilmiyorum.”, ketâyapmân “gidiyorum.”.

Men tâmib yâşây mân kırmız ziyâdân. “Ben damlayıp yaşıyorum kırmızı ziyadan.” (Muhacir, s.108-111).

Bilmây mân kim ötgân âlts âcdâdım. “Bilmiyorum ki büyük ecdadım kim.” (Muhacir, s.108-111).

Silkinâdi qrlär yelkâsi. “Silkiniyor kırların omzu.”(Qışlaqdân Qayıtış - Köyden Dönüş, s.166-172)

Ketâyapmân nenidir öylâb. / Ketâyapmân dil tolâ häsrât “Gidiyorum bir şeyler düşünerek. / Gidiyorum gönül dolusu hasret.” (Qışlaqqa Qayıtış - Köye Dönüş, s.176-179)

Şimdiki zaman ekini alan aşağıdaki fiil örneklerinde bu ekin geniş zamanda kullanıldığı görülür:

Mehrdân âqlânâdi. / Âdâm-sıylânsâ pâklânâdi! “Şefkatten aklanır. / İnsan değer gördükçe paklanır!” (Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, s.146-151)

Bunlardan başka turmâq, oturmâq, yürümâq, yâtmâq yardımcı fiilleriyle de şimdiki zaman yapılır. Asıl fiil + (i)b + yardımcı fiil + (i)b +kişi eki: kelib yâtibmân (geliyorum), kelib turibsân (geliyorsun), kelib otiribdi (geliyor), kelib yüribsiz (geliyorsunuz) (Buran, Alkaya, 2010, s.168). Bu ekin örneğine şiirlerde rastlanmaz.

*Gelecek Zaman (Kelâsi Zâmân):* Gelecek zaman çekimi dört şekilde yapılmaktadır: -â /-y eki: şimdiki gelecek zamanla yapı olarak aynıdır: ketâmân, ketäsân, ketâdi; ketâmez, ketäsiz, ketâdi(lär) / ketişâdi.

Gelecek zamanla ilgili şiirlerde geçen örnekler şöyledir: qäytäsân?! “döneceksin.”, küylâydi “söyleyecek.”, yâşây mân “yaşayacağım.”, bilmây mân “bilmeyeceğim.”

Ertägä tulparlär küylâydi. “Yarın atlar şarkı söyleyecek.” (Qışlaqdân Qayıtış - Köyden Dönüş, s.166-172)

Äytgil, qaçân qäytäsân? “Söyle, ne zaman döneceksin?” (Qışlaqdân Qayıtış - Köyden Dönüş, s.166-172)

İkinci tür “kesin gelecek zaman eki” -âcäk ekiyle yapılır: körâcäk mân, körâcäk sän, körâcäk; körâcäk miz, körâcäk siz, körâcäk(lär). Şiirlerde bu ekin örneğine rastlanmamıştır.

Üçüncü tip “niyet ifadeli gelecek zaman”dır; -mâqçi ekiyle yapılır. Bu kip “niyet, arzu, istek” ifade eder ve “geleceğim, gelmek istiyorum, gelmek niyetindeyim.” şekillerinde Türkiye Türkçesine aktarılabilir: kelmâqçimân, kelmâqçisân, kelmâqçi; kelmâqçimiz, kelmâqçisiz, kelmâqçi(lär) / kelişmâqçi. Şiirlerde bu ekin örneğine rastlanmamıştır.

Dördüncü tip, öğrenilen geçmiş zaman kipinin ikinci tipinin süreklilik bildiren tur-yardımcı fiili ile kaynaşmış kalıplaşmış şekliyle yapılır. Ünsüzle biten fiillere -ädigän, ünlüyle biten fiillere ise -ydidigän eki getirilir: tiläydidigänmän, tiläydidigänsän, tiläydidigän; tiläydidigänmiz, tiläydidigänsiz, tiläydidigän(lär) (Öztürk, 2007, s. 327-329)

Şiirlerde geçen örneği şöyledir:

Bärmi *tuŋläydidigän* sening ärz-dâding? “Var mı dinleyecek senin itirazın?” (Muhacir, s.108-111)

Bärmi *qulläydidigän* birâr uluğ zât? “Var mı kollayacak bir ulu zat?” (Muhacir, s.108-111)

Özbek Türkçesinde gelecek zaman için “-gü + iyelik eki (+dır)” ile kurulan şekline edebi metinlerde çok az rastlanmaktadır: kütgüm, kütgüng, kütgüsi, kütgümüz, kütgüngiz, kütgüläri (Buran ve Alkaya, 2010, s.168-169).

Bu ekin örneğinin şiirlerde kullanımını şöyledir: Hählägän täräfgä *uzätgum* âyâq “İstedğim tarafa uzatacağım ayak.” Muhacir, s.108-111)

Gelecek zamanla ilgili eserde geçen örnekler şöyledir: külgäydir “gülecektir.”, tolgäydir “dolacaktır.”, urgäydir “vuracaktır.”, körgäydir “görecektir.”

Ertägä tulpârlär *küyläydi*. “Yarın atlar şarkı söyleyecek.” Qışlaqdân Qayıtış - Köyden Dönüş, s.166-172)

Hädemäy quyaş häm *külgäydir*, / Çeçäklär ätrigä *tolgäydir*. “Birazdan güneş de gülecek, /Çiçeklerin kokusuyla dolacak.” Qışlaqdân Qayıtış - Köyden Dönüş, s.166-172)

Taşlârdän taşlârgä *urgäydir*. / Şähdidän äftâbni *körgäydir*. (Taşlardan taşlara vuracaktır./ Hızından güneşi görecektir.)(Qışlaqdân Qayıtış - Köyden Dönüş, s.166-172)

ingränämän “inliyorum.”, äytäsän “söylüyorsun.”, yâlvârämän “yalvarıyorum.”, tebränädi “sallanıyor”, uzätädi “uzatıyor.” fiillerinde hem gelecek zaman hem de şimdiki zaman eki olarak kullanılan bu eki (-ä /-y) şimdiki gelecek zaman olarak Türkiye Türkçesine aktarıldığı bilinmektedir (Buran, Alkaya, 2010, s.167-168).Ayrıca geniş zaman anlamını da verdiği görülmektedir: bärädi “gider.”, äytgim kelädi “söyleyesim gelir.”, qâlib bärädi “kalakalır.”, yâlvârädi “yalvarır.”, yaşlänmäydi “yaşlanmaz.”, çâpib bärädi “koşturup gider.” äqlänädi “aklanır.”, pâklänädi! “paklanır!”, qızğänäsän “kısakanırsın.”, bâqib toymäysänu “bakıp doyamazsın.”

*Geniş Zaman (Hâzirqi-Keläsi Zämân)*: Bu kip, gelecek zaman anlamı da verdiği için “belirsiz gelecek zaman” olarak da adlandırılır. -(ä)r ekiyle yapılmaktadır: bilärmän, bilärsän, bilar; bilärmiz, bilärsiz, bilärlär / bilişär.

Eserde geçen örnekler şöyledir: kelär “gelir.”, yurär “yürür.”, külär “güler.”, qâlär “kalır.”, çâpär “koşar.”, qozğälär “doğar.”, çuğurlär “ötüşür.”, pârıllär “parıldar.”, yârıb bärär “yarıp gider.”, bâqär “bakar.”, yigirär “eğirir.”, tepçir “damlar.”, äylängändäy bolär “döner gibi olur.”, âlär “dinlenir.”, pâklänär “paklanır.”, şäd bolär “mutlu olur.”, qäqräb ketär “kuruyup gider.”, tökilär “dökülür.”, dângi çıqmäs “sesi çıkmaz.”, äytip bolmäs “söylenmez.”, yoling açiq bolär “yolun açık olur.”

Yılduz uçär sãmâdân “Yıldız semadan uçar.” (Qışlaqdân Qaytış - Köyden Dönüş, s.166-172)

Dildä sâkin qozğälär bir his. “Gönülde sakince bir his doğar.” (Qışlaqqa Qaytış - Köye Dönüş, s.176-179)

Şâd bolär çuğurçuqlär “Mutlu olur sığircıklar.” (Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, s.146-151)

Pâklänär sıylängändä. “Paklanır değer gören de.” (Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, s.146-151)

Dângi çıqmäs bir yäkkä ât- yalgızlık, Äytib bolmäs ünsiz färyäd- yalgızlık. “Sesi çıkmaz bir yalnız at- yalnızlık, Söylenmez onsuz feryat-yalnızlık.” (Änä Duâsi- Anne Duası, s.188-190)

Geniş zaman ekinin gelecek zaman eki fonksiyonunda kullanıldığı örneklere de rastlanır: başlänär “başlayacak.”

Bir künlär başlänär yâqımlı. “Bir gün başlayacak sevimli.”(Qışlaqdân Qaytış - Köyden Dönüş, s.166-172)

**2.2.2. Tasarlama Kipleri (Xabär mäylidän başqa mäyllär): Şart Kipi (Şart Mäyli):** -sâ ekiyle kurulur. Türkiye Türkçesinde şart kipi daha çok “istek” ifade ederken Özbek Türkçesinde ise şart ifadesi için doğrudan doğruya şart eki kullanılır: körsäm, körsäng, körsä; körsäk, körsängiz, körsä(lär) / körişsä. Özbek Türkçesinde genellikle pekiştirmeli mana ayrıntısı yaratmak maksadıyla şart kipine -çi eki bitişebilir: çıksäçi, bårsäkçi (Buran, Alkaya, 2010, s.170). Ayrıca şart kipi “edi, ekän” ek-fiilleriyle de kullanılarak işin şartla yapılıp yapılmadığını geçmiş zamanla birlikte kullanıldığında bildirir: qoyılsä edi, kelsä ekä.

Taranılan şiirlerde geçen örnekler şöyledir: taşviş kelsä “sıkıntı gelse.”, tâş tegsä “taş düşse.”, gämlärdä tâlsäm “gamlara dalsam.”, älämlärdä tâlsäm “elemlere dalsam.”, muälläq qâlsäm “muallak kalsam.”, qäytsä “dönse.”, yırâqläşsä “uzaklaşsa.”, säfär qılsäng “sefere çıksan.”, şâir bolsäng “şair olsan.”, bolsäng sen açıq qol “elin açık olursa.”, qaydä bolsäng “nerede olsan.”, bolsäng sen açıq qol “elin açık olsa.”

Râst deymän gâhidä gämlärdä tâlsäm, / Älämlärdä tâlsäm, rast deymän bät-bât. /Nâçarlık şähridä muälläq qâlsäm “Doğru diyorum bazen dertlere dalsam, / Elemlere dalsam, doğru diyorum bazen / Çaresizlik şehrinde muallak kalsam.” (Muhacir, s.108-111)

Eh, bâqib ülgürsäydi! “Eh, bakınca yetişseydi!” (Qışlaqqa Qaytış - Köye Dönüş, s.176-179)

Säfär qılsäng âq yol, bäläm, âmân yür, / Heç bolmäsä ikki enlik hat bit, bäläm.(Sefere çıkarsan yolun açık olsun, yavrum, esen git, / Hiç olmasa mektup yaz, yavrum.) (Änä Duâsi- Anne Duası, s.188-190)

**Emir Kipi (Buyruq Mäyli):** Emir çekiminde her şahıs için ayrı bir ek veya şekil vardır. Türkiye Türkçesinde olduğu gibi 1. ve 3. kişilerde “istek” anlamı vardır: keläy(in), kel(gin), kelsin; keläylik, kelingiz, kelsin(lär) (Buran, Alkaya, 2010, s.170).

Eserde geçen örnekler şöyledir: uzat “uzat.”, öylämäng / öylämän “düşünmeyin.”, uçar “uçar.”, äytgil “söyle.”, äytä qâl “söyle, ne olursun?”, äytäylik “diyelim.”, âmân yür “esen git.”, rüzildän qaç “rezillerden kaç.”, âqıllär tãmân yür “akıllara doğru yürü.”, sağıntirmäy kelib tur “özletmeden çabuk gel.”, hat bit “mektup yaz.”, dostingni sâtmägil “dostunu satma.”, dost ârtturu “dost kazan.”, dostläringni teng tut “dostları eşit tut.”, bil, yähşilärni dost tut “iyileri dost tut.”, köngling toq qılgin “gönlünü tok tut.”, yoq bolgin “yok ol.”, yãmânlikkä oq bolgin “kötülüğe ok ol.”, dârdlilärning dillärining yârit “dertlilerin gönlünü aydınlat.”, pästlik qılmä “küçük düşme.”, muhtaçläring gämlärini ärit “muhtaçların gamlarını gider, temizle.”, sälâmät bol “selamet ol.”, unut “unut.”

Kiçik âdâm deyä öylämäng siz häm. “Küçük adam diye düşünmeyin siz de.” (Muhacir, s.108-111).

Äyağingni uzat körpänggä qaräb “Ayağımı uzat mindere doğru.” (Muhacir, s.108-111)

Säfär qılsäng âq yol, bäläm, âmân yür, / Rüzildän qaç və âqıllär tãmân yür, / Ükäläring sağıntirmäy kelib tur, / Heç bolmäsä ikki enlik hat bit, bäläm. “Sefere çıkarsan yolun açık olsun, yavrum, esen git, / Rezillerden kaç ve akıllılara doğru git, / Kardeşlerini özletmeden çabuk gel, / Hiç olmasa mektup yaz, yavrum.” (Änä Duâsi- Anne Duası, s.188-190)

Yähşilikdä hämmä koşni Närmäs bil, / Bir dostni deb bir dostingni sâtmägil, / Dost ârtturu dostläringni teng tut, bäläm. “İyilikte bütün komşu Normas gibi bil, / Bir dostu diye, diğer dostunu satma. / Dost kazan ve dostlarını eşit tut, yavrum.” (Änä Duâsi- Anne Duası, s.188-190)

**2.2.3. Birleşik Zamanlı Füller (Müräkkäb mäyllär): Şart Kipinin Hikâyesi** (Şart Mäyli Hikâyä Fe’li): -sa edi eki kullanılır: ülgürsäydi! “yetişeydi.”,

Eh, bâqıb ülgürsäydi! “Eh, bakınca yetişeydi!” (Qışlaqqa Qaytış - Köye Dönüş, s.176-179)

**2.2.4. Birleşik Füller (Müräkkäb Fe’llär): İsim + Yardımcı Eylem Yapısı (Ot + Yordamchi Fe’l Tuzilishi):** Bu yapılarda isim, fiilimsi ve zarf-fiil eki almış (tasvir fiil yapısı) sözcüklerin yardımcı eylemlerle kullanılmasıyla meydana gelen yapılarla da karşılaşılır. Eserdeki örnekleri şöyledir: şâd bolär “mutlu olur.”, âq qülüm boldi qızıl “ak gülüm kızıl oldu.”, yähşilärni dost tut “iyileri dost tut.”, yänmäsdäy boldi “parlamaz gibi oldu.”, yoling açıq bolär “yolun açık olur.”, qâlmäsdäy boldi “kalmayacak gibi oldu.”, ädä bolmäsdäy boldi “bitmez gibi oldu.”, äylängändäy bolär “döner gibi olur.”, äytgım kelädi “söyleyesim gelir.”, yarıb bärär “yarıp gider.”, çäpib bärädi “koşturup gider.”, bâqıb toymäysänu “bakıp doyamazsın.”, qäqräb ketär “kuruyup gider.”, äytib bolmä “söylenmez.”, bolsäng sen açıq qol “elin açık olsa.”

Râst deymän gâhidä gämlärdä tâlsäm, / Älämlärdä tâlsäm, rast deymän bät-bät. / Nâçarlık şähridä muälläq qâlsäm. “Doğru diyorum bazen dertlere dalsam, / Elemlere dalsam, doğru diyorum bazen / Çaresizlik şehrinde muallak kalsam.” (Muhacir, s.108-111)

Yılduz yânmäsdäy boldi, / Kökkä qâlmäsdäy boldi. / Ädâ bolmäsdäy boldi. (Yıldız yanmaz gibi oldu, / Göğe kalmaz gibi oldu. / Hiç bitmez gibi oldu.) (Qışlaqdän Qayıtş - Köyden Dönüş, s.166-172)

Yâlgızlänmä, yâhşilärni dost tut, bäläm. “Yalnızlaşma, iyileri dost tutun, yavrum.” (Änä Duâsi- Anne Duası, s.188-190)

Säfär qılsäng uçdän köngling toq qılgin, / Lekin ğıybät bär câyıldä yoq bolgin, / Şâir bolsäng yämânlikkâ oq bolgin, / Därdlilärning dillärining yârit, bäläm. (Sefere çıkacaksan gönlünü tok tut, / Lakin gıybet olan yerlerde yok ol, / Şair olsan kötülüğe ok ol, / Dertlilerin gönüllerini aydınlat yavrum.) (Änä Duâsi- Anne Duası, s.188-190)

**Kurallı Birleşik Fiil Yapısı (Muntazam Qo‘Shma Fe‘lning Tuzilishi):** Kurallı birleşik fiillerden yeterlilik fiilinin hem olumlu hem olumsuz yapısında “âl-“ fiili kullanılır. Fiil + (ä) + âl + (olumsuzluk eki) +kip eki +şahıs eki. Eserde tespit edilen örneği şöyledir: tâpışâlmädik “bulamadık.”

Tâpışâlmädik gülüm. “Rastlayamadık, bulamadık birbirimizi gülüm.” (Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, s.146-151)

**2.2.5. İmek ve Ekän Fiiyle Yapılan İsim Çekimi / İsimlerde Bildirme (Ätlärdä Kesimlik):** Ek-Fiilin Geniş /Şimdiki Zamanı (Hâzirqi Zämân): İsmi sonuna doğrudan doğruya kişi ekleri getirilerek yapılır: Eserde geçen örnekler şöyledir: ğurrämäs “gurur değil.”, Färhâdmän “Ferhat’ım.” kimdir, keçdir “geçtir.”, âzâdmän! “özgürüm!”, qâyädäsän “neredesin?”, tınıqdır “sakindir.”, öylärimiz bär “düşüncelerimiz var.”, üylärimiz bär “evlerimiz var.”, ...qalbning bünyâdisän “...kalbin sahibisin.” ... egiz halqning zuryâdisän “... ikiz halkın neslisin.”, ...Älpâmişning ävlâdisän “Alpamiş’in evladısın.”

Mä’yuslik tâğidä muqim färhâdmän. / Kimdir u qayğurgän-bäxtli şähänşäh, / Demäk quvânçlärdän men häm äzâdmän! “Masumluk dağında mukim Ferhadım. / Kimdir o kaygı çeken bahtlı şahların şahı, / Demek kıvançlardan ben de azadım!” (Muhacir, s.108-111)

Kim äzâb târtibdi-pâkdir dünyädä! “Ki acı çekmiş-paktır dünyada! “(Muhacir, s.108-111).

Mening vätänimdir songı yoq qayğı! “Benim vatanımdır sonu olmayan kaygı!” (Muhacir, s.108-111)

Elgä qalbing bergän qalbning bünyâdisän, / Sen zähmätgä egiz halqning zuryâdisän, / Pästlik qılmä, Älpâmişning ävlâdisän. “Halka kalbini veren kalbin sahibisin, / Sen zahmete ikiz halkın neslisin. / Küçük düşme Alpamişin evladısın.” (Änä Duâsi- Anne Duası, s.188-190)

**Ek-fiilin geniş zamanının olumsuz (menfilik /salbiylik):** Olumsuzluk eki birinci türde emäs “değil.” kelimesi, ikinci türde yoq “yok.” kelimesi kullanılır. Şiirlerde rastlanan örnekler şöyledir: tâvuqmäs “tavuk değil.”, kelgän yoq “gelen yok.”, songı yoq qayğı “sonu olmayan kaygı”, ğamhänä yoq “gam evi yok.”, günah yoq “günah yok.”

Tâvuqmäs bu bälälär! “Tavuk değil bu çocuklar!” (Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, s.146-151)

*Kelgân yoq* başımgâ kâsâfât qutqu. / Mening vâtânımdır *songı yoq qayğı!* “Gelmedi başıma külfet. / Benim vatanımdır sonu olmayan kaygı!”(Muhacir, s.108-111)

Demäkki, *ğamhânâ yoq*. “Demek ki gam evi yok.” (Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, s.146-151)

Bulutlardâ *günah yoq*, gülüm. / *Günâh yoq* çäqmâqdâ-otdâ. / Günâh âsmândâ, kökdâ “Bulutlarda *günah yok*, gülüm. / *Günah yok* şimşekte, ateşte, / Günah gökyüzünde, gökte.” (Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, s.146-151)

Bu âlämdâ *günah yoq*, gülüm. “Bu âlemde günah yok gülüm.” (Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, s.146-151)

Âdâmlärdâ *günah yoq*, gülüm. “İnsanlarda günah yok, gülüm.” (Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, s.146-151)

## Sonuç

Bu çalışmada, Yoldâş Eşbek’e ait Ebedi Mesafe adlı eserde geçen, Muhâcir -Muhacir, Qışlaqqa Qayıtış - Köye Dönüş, Qışlaqdân Qayıtış - Köyden Dönüş, Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, Ânâ Duâsi-Anne Duası adlı beş şiir muhteva ve dil incelemesi (isim ve fiil çekim ekleri) çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Muhteva yönüyle şairin göç algısını anımsattığı “Qışlaqqa Qayıtış - Köye Dönüş, Qışlaqdân Qayıtış - Köyden Dönüş” adlı şiirlerinde neden yaşadığı yerden ayrılmak zorunda olduğuna dair bir açıklamaya şiirlerde rastlanmamıştır. Yazarın hayatında edinilen bilgiler neticesinde kendisinin eğitim-öğretim veya iş amaçlı olarak aileden ayrılmak zorunda kaldığı ve bu geliş gidişlerde yaşadığı duygu ve düşünceleri şiirlerine aktirdiğini söylemek mümkündür.

Ancak “Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine” adlı şiirinde şair, tarihte göçlerle, Sovyetler Birliği’nin izlediği siyaset ya da diğer sebeplerle -Türk boylarını birbirlerinden ayırıştırıp uzaklaştırma politikası veya Rusya’nın ekonomik krizi- ayrı kalmış, zorla topraklarından göç ettirilmiş, buluşamamış, âşkalarını yaşayamamış göçmen Türklerin olduğunu belirterek göç algısını sosyalist realizmin etkisi ve milli kimlik ve tarih bilinci çerçevesinde inceler, “Muhâcir -Muhacir” şiirinde, Bağımsızlık Dönemi Edebiyatı eserlerinde görülen milli kimlik ve tarih bilincini, “ Qışlaqqa Qayıtış - Köye Dönüş, Qışlaqdân Qayıtış - Köyden Dönüş” adlı şiirinde, modernizm ve arayış eğilimini, insanın iç dünyasına, bireysel varoluşa yönelen bakış açısını görmek mümkündür.

Şairin, genellikle eğitim, çalışma vb. nedenlerle yaşadığı yerden ve aileden ayrış kalışı ifade ettiği şiirlerde (Qışlaqdân Qayıtış - Köyden Dönüş) ona eşlik eden duygu ve düşüncelerin “karanlık, yalnızlık, hasret, dert, endişe, gam, üzüntü” gibi negatif duygular ve düşünceler iken bu yerlerden yaşadığı yerlere geri dönüşü ve aile kavramını anlattığı şiirlerde (Qışlaqqa Qayıtış - Köye Dönüş, Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine, Ânâ Duâsi /Anne Duası) “aydınlık, umut, ışık, sevgi, neşe, sakinlik, iç huzur, heyecan, özlem, gurur, güzel dua” gibi pozitif duyguların ağır bastığı görülmektedir. Bu duygu ve düşünceler, şairin Bağımsızlık Dönemi (1991 sonrası) Edebiyatında görülen modernizm ve arayış eğilimlerinin etkisidir.

Ruslar, Türkistan'a ilim ve fen getirdiklerini, Türkistanlıları dünyayla tanıştırdıklarını ifade ederek, onların örf, âdet ve tarihlerini küçümseyip atalarının geleneklerinden uzaklaştırmışlardır. Bu algıyı ve düşünceyi ortadan kaldırmak için Gaspıralı, bütün Türk halklarının müşterek dili, kültürü ile millî kimliklerinin tanınmasını vurgulayan yazılar yazarak mücadele etmiştir. *Mehribân Mâmâ - Şefkatli Nine* adlı şiirinde şairin, hem millî kimlik algısı ile bir toplumda yaşayan ailelere ve aileyi oluşturan bireylere değer verilmesi, toplumsal ve sosyal şartlar içerisinde, sosyal, kültürel, ekonomik açıdan eşit şartlar çerçevesinde desteklenmesi görüşü hem de sosyalist realizm düşünce anlayışı içinde olduğu görülür.

*Ânä Duâsi /Anne Duası* adlı şiirde, Türk toplumunun en önemli yapı taşı olan ailedeki annenin sarsılmaz, değişmez, vazgeçilmez rolünü çok net bir şekilde görmek mümkündür. Anne, sadece ailedeki bütün bireyleri değil, toplumda aileyi çevreleyen eş, dost, akraba ve komşuluk ilişkilerinde de en önemli rolü üstlenen bireysel irade ve otoritedir. Şiirde verdiği öğüt ve nasihatlerle toplumu var eden sosyal ve kültürel değerlerin yaşatılmasında, ayakta tutulmasında (dostları eşit tutmak, rezillerden kaçmak, küçük düşmemek, el ve yolu açık etmek, muhtaçların gamını gidermek vb.) sosyal devlet anlayışının sürdürülmesinde baskın ve etkili bir şahsiyettir.

Ayrıca, tarihte Ruslar, Türk toplumunun kültürünü, inancını, değerlerini yozlaştırmış, yok saymış, bayağılaştırmış ve bu tür faaliyetlere müsamaha gösterip teşvik etmiştir. *Ânä Duâsi- Anne Duası* adlı şiirinde şair, Ruslar tarafından kötülene, küçümşenen ve ortadan kaldırılmaya çalışılan, Özbek temelinde, Türk örf-âdet ve geleneklerimiz ile bu geleneklerimizi ve değerlerimizi yansıtan, yaşatan dilimize nakış nakış işlenmiş kalıp sözler ve ifadeleri, annesinin yavrusuna duası ve öğütleri şeklinde dile getirir. Bu ifadelerin Bağımsızlık Dönemi Edebiyatı'nın millî kimlik ve tarih bilinci etkisini görmek mümkündür.

Çalışmada gramer yönüyle isim ve fiil çekim ekleri de incelenmiştir. İncelenen şiirlerde tespit edilen isim ve fiil çekim ekleri şöyledir:

1. Özbek Türkçesinde, isimlerde veya zamirlerde aynı türden birden çok varlığı ifade etmek için çokluk eki olarak +lär eki kullanılır. İncelenen şiirlerde ya isimler üzerinde ya da yönelme, ayrılma, ilgi hâl ekleriyle kullanıldığı görülür: sähärlär "seherler", quvânçlärädän "kıvançlardan, mutluluklardan", çämänlärğä "çimenlere", tulpärklär "atlar", bağlärning "bağların" gibi.

2. Yükleme hâli ekinin +ni şeklinde kullanımı dışında (dostingni, şämälni, yähşilärni gibi), zamirler üzerinde +i şeklinde kullanımına da rastlanmıştır: meni "beni".

3. Özbek Türkçesinde Çağatay Türkçesinde olduğu gibi teklik 3.şahıs iyelik ekinin sonra hâl eki geldiğinde araya zamir n'si girmediği örneklerle karşılaşmıştır: ätrigä, ârqäsüdä, bärçäsığä, cüftidän, ölkesidäç. Özbek Türkçesinde yönelme hâl ekinin hem g'li hem k'li şekline hem de ünsüzlerin düşürülmesiyle zamirlere gelen + ä'lı şekline rastlanmıştır: ädämğä, kökkä ve mänä gibi. İyelik ekinin sonra arada "n" yardımcı sesinin kullanılmadığı örnekler şöyledir: ölkäsığä, bärçäsığä.

4. Çağatay Türkçesine has olan bu hususiyetin Özbek Türkçesinde de devam ettiğini göstermektedir. Özbek Türkçesinde ilgi hâli eki +ning tek şekilli olarak kullanılır: âtning, bağlärning, halqning gibi. Ayrıca eserde zamirlerden sonra ve çokluk eki almış isimden sonra +Ing şeklinde kullanımlara da rastlanır: mening, ükäläring gibi. Şairin isim durum ekleri kullanımında Özbek Türkçesinin karakteristik özelliklerine (ünsüz uyumuna) sadık kaldığı görülür. Ancak ilgi hâl ekinde bu uyumun bozulduğu görülür: âtning, qalbning, halqning gibi.

Uçar (2003, s.173), yüksek lisans tez çalışmasında, Özbek Türkçesi dönemindeki ilgi hâli, yükleme hâli, yönelme hâli, bulunma hâli, eşitlik- benzerlik hâli eklerinin Eski Türkçede de görüldüğünü, Özbek Türkçede tek şeklinin, eski Türkçede farklı şekillerinin bulunduğunu belirtir. Ayrıca Özbek Türkçesinde çokluk, iyelik, aitlik eklerinin Eski Türkçedeki şeklini koruduğunu belirtir.

5. Özbek Türkçesinde eşitlik- benzerlik eki +çä ve gibi anlamını veren “+däy / +dek” eklerinin şiirde rastlanan örnekleri şöyledir: bunça “bu kadar”; özimizdäy “bizim gibi”, qalmäsdäy “kalmaz gibi”. Özbek Türkçesine vasıta hâli *bilän* edatıyla yapılır. İncelenen şiirlerde rastlanan örneği şöyledir: Xäyâl bilän “hayal ile”. Tarihi ve Çağdaş Türk lehçelerinden itibaren görülen *bilän* edatının kullanımına Özbek Türkçesinde de devam ettiği görülür.

6. Ingränämän “inliyorum.”, äytäsän “söylüyorsun.”, yälvärämän “yalvarıyorum.”, tebränädi “sallanıyor.”, uzätädi “uzatıyor.” fiillerinde hem gelecek zaman hem de şimdiki zaman eki olarak kullanılan bu ekin (- ä / -y ) şimdiki gelecek zaman olarak Türkiye Türkçesine aktarıldığı görülür, ayrıca geniş zaman anlamını veren örneklerle de karşılaştırılır: bärädi “gider.”, äytgım kelädi “söyleyesim gelir.”, qälib bärädi “kalakalır.”, yaşlänmäydi “yaşlanmaz.”, äqlänädi “aklanır.”, päkänädi! “paklanır.” Ayrıca geniş zaman ekinin gelecek zaman eki fonksiyonunda kullanıldığı örneklerle de rastlanır: başlänär “başlayacak.” Bu verilen örnekler şairin şiirlerinde zaman kayması hadisesine rastlandığı gösteren önemli tanıklardır.

7. -ä /-y eki, -ädigän, / -ydidän eki, “-gü + iyelik eki (+dir)” ile kurulan gelecek zaman eki ile -gäy gelecek zaman eki örneklerine şiirlerde rastlanmış olup, - äcäk eki ile -mäqçi ekinin örneklerine incelenen şiirlerde rastlanmamıştır.

8. Türkiye Türkçesinde şart kipi daha çok “istek” ifade ederken Özbek Türkçesinde ise şart ifadesi için doğrudan doğruya şart eki kullanılır. Taranılan şiirlerde geçen örnekleri şöyledir: täşviş kelsä “sıkıntı gelse.”, täş tegsä “taş düşse.”, gämlärdä tälsäm “gamlara dalsam.”, älämlärdä tälsäm “elemlere dalsam.”, qäytsä “dönse.”, yırâqlaşsä “uzaklaşsa.” gibi ifadelerde halkın konuşma dilinin etkisinin, duygu ve düşünce dünyasının söz varlığına etkisini göstermektedir.

9. Ek fiilin geniş zamanı /şimdiki zamanı olumsuzu için birinci türde emäs “değil” kelimesi, ikinci türde yoq “yok” kelimesi kullanılır. Şiirlerde rastlanan örnekler şöyledir: tävuqmäs “tavuk değil.”, kelgän yoq “gelen yok.”, songı yoq qaygı “sonu olmayan kaygı; sonsuz üzüntü”, gämhänä yoq “gam evi yok.”, günah yoq “günah yok.”

10. İncelenen şiirlerde isim + yardımcı eylem yapısındaki birleşik fiiller dışında, fiilimsi ve zarf-fiil eki almış (tasvir fiil yapısı) yapıların yardımcı eylemlerle birlikte kullanılmasıyla meydana gelen yapılarla da karşılaşılır. Şiirlerde rastlanan örnekleri şöyledir: şād bolār “mutlu olur.”, âq qūlim boldi qızıl “ak gülüm kızıl oldu.”, yāhşilārni dost tut “iyileri dost tut.”, yoling açıq bolār “yolun açık olur.”, äytgım kelädi “söyleyelim gelir.”, çâpib bārädi “koşturup gider.”, bolsäng sen açıq qol “elin açık olsa.” gibi halkın dilinde yer etmiş bu kalıp ifadeler ve deyimlere şiirlerinde rastlanması, şairin dile, milli kimliğe, kültürel değerlere sahip çıktığını gösteren önemli bulgulardır.

### Etik Beyanı

Bu çalışmanın, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)' in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet ettiğimi beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmayla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

### Declaration

I declare that this study is original; that I have acted by the principles and rules of scientific ethics at all stages of the study, including preparation, data collection, analysis, and presentation of information; that I have cited sources for all data and information not obtained within the scope of this study and included these sources in the bibliography; that I have not made any changes in the data used, and that I comply with ethical duties and responsibilities by accepting all the terms and conditions of the Committee on Publication Ethics (COPE). I hereby declare that if a situation contrary to my statement regarding the study is detected, I agree to all moral and legal consequences that may arise.

<b>Hakem Değerlendirmesi</b>	: Dış bağımsız.
<b>Çıkar Çatışması</b>	: Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.
<b>Finansal Destek</b>	: Yazar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.
<b>Peer-review</b>	: Externally peer-reviewed.
<b>Conflict of Interest</b>	: The author have no conflict of interest to declare.
<b>Grant Support</b>	: The author declared that this study has no financial support.

## Kaynakça

- Açık, F.; Adıgüzel, S.; Biray, N; Çetin, Ç., Z.; Aşlar, H.; Sağlam, S. (2018). Türk Dünyası çağdaş edebiyatları el kitabı, Ankara: Kesit Yayınları.
- Alkaya, E. (2002). Kuzey grubu Türk lehçelerinde edatlar. Yayımlanmış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Alpay, G. (1974). XIX. Yüzyıl Özbek edebiyatına genel bir bakış. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten, 21-22(1973-1974), 253-263.
- Berbercan, M., T. (2012). Türkçede Fiil çekiminin kuruluşu üzerine değerlendirmeler. Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi, 5 (5), 25-36.
- Bilir, B., Yılmaz, A. (2023). Özbek edebiyatında toplumcu gerçekçilik. Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi / International Journal of Turkic Dialects (TÜRKLAD). 7 (2), 249-260.
- Buran, A. & Alkaya, E.(2010). Çağdaş Türk lehçeleri. Ankara: Akçağ Yay.
- Buran, A. &Alkaya, E.(2018). Çağdaş Türk yazı dilleri 2-Güneydoğu / Karluk grubu. Ankara: Akçağ Yay.
- Coşkun, M., V. (2017). Özbek Türkçesi grameri. Ankara: TDK Yay.
- Devellioğlu, F. (2016). Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lügat. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Eckmann, J. (1996). Harezmi, Kıpçak ve Çağatay Türkçesi üzerine araştırmalar. (Osman Fikri, Sertkaya, yay.haz.). Ankara: TDK Yay.
- Ergin, M. (2009). Türk dil bilgisi. İstanbul: Bayrak Yay.
- Er, M. (2022). Özbek Türkçesi üzerine Türkiye’de yayımlanan çalışmaların bir bibliyografya denemesi. Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi / International Journal of Turkic Dialects (TÜRKLAD). 6 (2), 539-564.
- Gökçe, S. (2023). Özbek Türkçesinde fiil: Uçkun Nazarov’un romanları örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Gültekin, M. & Koraş, H. & Kurbanova, M. (2019). Özbek Türkçesi metin-sözlük. İstanbul: Kesit Yay.
- Hacıeminoğlu, N. (1992). Türk dilinde edatlar. İstanbul: MEB Yay.
- Heşimova, T. (2017). Çağdaş Azerbaycan ve Özbek şiirinde ortak gelişme enlemleri; dil konusu (60’lı yıllar). Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi, 34(34), 11-21.
- Kaya, D. (1995). Alpamış destanı. 1995 Dünya Hosgörü-Manas-Abay Yılı VII. Uluslararası Türk Halk Edebiyatı Semineri ve Türk Dünyası Kültür Kurultayı Bildirileri, 9-11 Haziran1995. Kırıkkale, ss.87-93.

Kocaoğlu, T.(1996). Çağdaş Özbek şiiri. Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi, 1, 1-51.

Koç, K. (2012). Özbek ve Türkiye Türkçesinde iyelik ve hâl ekleri. Yüksek Lisans Tezi Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.

Mirzayev, S. (2005). XX asr O‘zbek adabiyoti. Toshkent “Yangi asr avlodi”.

Naseem, M. H. M. (2016). Çağatay, Özbek ve Yeni Uygur Türkçelerinde fiil işletimi (kişi-olumsuzluk-zaman-soru). Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Öztürk, R.(2007).Özbek Türkçesi. Ercilasun, A.B., Türk Lehçeleri Grameri içinde (s.291-345). Ankara: Akçağ Yay.

Öztürk, R.(1997).Uygur ve Özbek Türkçelerinde fiil. Ankara: TDK Yay.

Soydan, S. (2019). Ali Şîr Nevâyî’nin manzum eserlerinde dék / dik edatının kullanımı. Dil Araştırmaları, 24, 131-147.

Tolkun, S. (2021).Özbek Türkçesinde + lâr Eki. Uluslararası İdil - Ural ve Türkistan Araştırmaları Dergisi (Ijvuts). 3 (5), 1-38.

Uçar, Erdem, F.M.(2003). Süleyman Padişah’ning hükmi örneğinde Özbek Türkçesinde isim ve fiil çekim ekleri. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Üşenmez, E.. & Boltabayev, S. & Tuğlacı, G. (2016). Özbekçe-Türkçe sözlük. İstanbul: Türk Dünyası Vakfı Yay.

Ünlü, S. (2013). Çağatay Türkçesi sözlüğü. Konya: Eğitim Kitabevi.

Yaman, E. (2016). Mängü mäsâfâ-ebedi mesafe - Yoldâş Eşbek. Ankara: Eysem Yay.

Yılmaz, Ş. (1997). İyelik ekinin Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesindeki şekilleri ve kullanımları. Türk Dili dergisi, 285-287.

Yılmaz, Ş. (1998). Durum eklerinin Özbek Türkçesi ve Türkiye Türkçesindeki şekilleri. Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi (5),445-447.

### **Elektronik Kaynakça**

1.Özbek Edebiyatında Yeni Akımlar (2026), [https://www.google.com/search?q=öz-bek+edebiyatında+yeni+edebi+akımları&oq=özbek+e&gs\\_lcrp=EgZjaHJvbWUqBggAEEUYOzIGCAAQRRg7MgcIARAAGIAEMgcIAhAAGIAEMg-YIAxBFGDkyBwgEEAAYgAQyBwgFEAAYgAQyBwgGEAAYgAQyBwgHEAAYgAQyBwgIEAAYgAQyBwgJEAAYgATSQkzMTkwajBqMTWoAgiwAgHxBeUtatOphu8D8QXILWrTqYbvAw&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=öz-bek+edebiyatında+yeni+edebi+akımları&oq=özbek+e&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqBggAEEUYOzIGCAAQRRg7MgcIARAAGIAEMgcIAhAAGIAEMg-YIAxBFGDkyBwgEEAAYgAQyBwgFEAAYgAQyBwgGEAAYgAQyBwgHEAAYgAQyBwgIEAAYgAQyBwgJEAAYgATSQkzMTkwajBqMTWoAgiwAgHxBeUtatOphu8D8QXILWrTqYbvAw&sourceid=chrome&ie=UTF-8) adresinden erişildi. (Eriş. Trh. 12.04.2026, saat: 20.51.)

2. Leonid, Brejnev’in etkisi (2026), [https://tr.wikipedia.org/wiki/Leonid\\_Brejnev\\_%27in\\_etkisi](https://tr.wikipedia.org/wiki/Leonid_Brejnev_%27in_etkisi) adresinden erişildi. (Eriş. Trh. 25.04.2026, sat: 15.26.)

## Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Öz Yeterlik Algıları ile 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Arasındaki İlişki

*The Relationship Between Primary School Teachers' Self-Efficacy Perceptions Regarding Culturally Responsive Education and 21st-Century Teaching Skills*

Tazegül Bekgayeve\*<sup>ORCID</sup>; Fatma Özüdoğru\*\*<sup>ORCID</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlı eğitim öz-yeterlik (KDDEÖY) algıları ile 21. yüzyıl öğrenen becerilerine sahip olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Nicel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilen bu çalışma, ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ege Bölgesinde bir ilde görev yapmakta olan 315 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği" ve "21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde Spearman Rho Korelasyon analizi ve değişkenler arasındaki yordayıcılık düzeyini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi tercih edilmiştir. Analiz sonuçları, sınıf öğretmenlerinin KDDEÖY algıları ile 21. yüzyıl öğrenen becerileri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca KDDEÖY algısı ve cinsiyetin, 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu ve bu becerilerdeki toplam varyansın %22,9'unu açıkladığı saptanmıştır. En güçlü yordayıcının KDDEÖY algısı olduğu görülmüş; yaş, eğitim durumu, mezun olunan fakülte ve mesleki deneyim değişkenlerinin anlamlı bir etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, KDDEÖY algıları arttıkça, modern eğitim yeterliklerinin de gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar ışığında, öğretmen eğitiminde kültürel duyarlılık ve çağdaş öğretim becerilerinin bütüncül bir şekilde ele alınması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim, 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri, Öz-yeterlik, Sınıf Öğretmenleri.

### Abstract

The primary objective of this study is to investigate the relationship between primary school teachers' self-efficacy perceptions regarding culturally responsive teaching (CRT) and their possession of 21st century teaching skills. Adopting a quantitative research approach, the study employed a correlational survey design. The study group consists of 315 primary school teachers in the 2023-2024 academic year. Data were collected using the 'Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy Scale' and the '21<sup>st</sup> Century Teaching Skills Scale.' Spearman's rho correlation and multiple linear regression analyses were employed for data analysis. The analysis revealed a positive, moderate, and significant relationship between teachers' perceptions of CRT self-efficacy and 21st-century teaching skills. Furthermore, CRT self-efficacy and gender were significant predictors, explaining 22.9% of the total variance in 21st century teaching skills. While CRT self-efficacy was the strongest predictor, variables such as age, education level, faculty of graduation, and experience had no significant predictive effect. These findings suggest that as teachers' self-efficacy regarding cultural differences increases, their 21st-century competencies also improve. In light of these results, it is recommended that cultural responsiveness and modern teaching skills be addressed holistically within teacher education programs.

**Keywords:** Culturally Responsive Teaching, 21<sup>st</sup> Century Teaching Skills, Self-Efficacy, Primary School Teachers.

\* Sorumlu yazar / Corresponding author & Uşak Üniversitesi <sup>ORCID</sup> [btazegul1997@gmail.com](mailto:btazegul1997@gmail.com)

\*\* Uşak Üniversitesi <sup>ORCID</sup> [fatma.ozudogru@usak.edu.tr](mailto:fatma.ozudogru@usak.edu.tr)

Araştırma Makalesi / Research Article & Benzerlik / Similarity: 19

Başvuru / Submitted: 15 Şubat 2026 & Kabul & Accepted: 24 Mayıs 2026

Bu çalışma, birinci yazar tarafından ikinci yazarın danışmanlığında yapılan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Yapılan bu çalışma için Uşak Üniversitesi Etik Komisyonu, 27.08.2023 tarihli 2023/165 nolu karar ile gerekçe, amaç ve yaklaşım yöntemleri açısından etik sakınca bulunmadığına karar vermiştir.

**Atif / Citation:** Bekgayeve, T.; Özüdoğru, F. "Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Öz Yeterlik Algıları ile 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Arasındaki İlişki", *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25 (2026): 110-127.



## Giriş

Kültür; ortak bir geçmiş, dil, din ve coğrafya ile şekillenen, somut objelerden soyut tutumlara kadar uzanan geniş bir davranış kalıpları bütünüdür (Nieto, 2002; Turhan, 1994). Biyolojik bir varlık olmanın ötesinde, içinde doğduğu toplumun kültürel kodlarıyla şekillenen birey için eğitim, bu mirasın aktarılmasında ve geliştirilmesinde kritik bir mekanizmadır (Aslan, 2001; Senemoğlu, 2013).

Sosyokültürel faktörlerin öğrenme üzerindeki belirleyici etkisi (Vygotsky, 1978), öğretmenleri geleneksel bilgi aktarıcısı rolünden çıkarıp, öğrencinin kültürel kimliğini akademik başarıyla bütünleştiren birer değişim öncüsü haline getirmektedir. Kültürel farklılıkları akademik başarıyı artırmak için bir yol olarak kullanan “Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim (KDDE)” yaklaşımı, öğrenci başarısını sadece dar akademik tanımlarla değil; kimlik oluşumu, vatandaşlık yeterliliği ve kültürlerarası etkileşim becerileri gibi çok boyutlu göstergelerle değerlendirmektedir (Gay, 2014; Karataş ve Oral, 2016). Ladson-Billings (1992) ise bu yaklaşımın temel amacının, öğrenciler arasındaki başarı farklarını azaltmak olduğunu vurgulamaktadır. Bu yönüyle KDDE yaklaşımının, farklı sosyo-kültürel bağlamlara sahip eğitim sistemlerinde nasıl karşılık bulduğu sorusu önem kazanmaktadır.

Özellikle kültürel çeşitliliğin yoğun olduğu sınıflarda bilişsel, duyuşsal ve sosyal açılardan başarıyı optimize eden öğretmen davranışlarını merkeze alan KDDE; gücünü öğrencilerin ev ve okul kültürleri arasında bir uyum sağlayan antropolojik temellerden almaktadır (Irvine 1990; Jordan, 1985’ten Akt. Ladson-Billings, 1992). Ancak alanyazında bu model genellikle sadece etnik azınlıkların akademik başarısını artırmaya yönelik statik bir yapı olarak ele alınma eğilimindedir. Oysa günümüzün dinamik eğitim paradigmasında bu pedagoji, yalnızca bilişsel gelişimi hedeflemekle kalmamakta; aynı zamanda öğrencilerin kendi topluluklarıyla bütünleşmesini, güçlü bir kimlik edinmesini ve toplumsal fayda sağlayacak eylemsel yeterlikler geliştirmesini amaçlayan dönüştürücü bir nitelik taşımaktadır (Gay, 2014).

KDDE yaklaşımı dil, etnik kimlik ve inanç gibi kültürel unsurların yanı sıra sosyo-ekonomik düzey ve engellilik durumu gibi geniş bir çeşitliliği barındıran Türk eğitim sisteminde de önemli bir pedagojik unsur haline gelmiştir. Çünkü bireysel ve kültürel farklılıkların göz ardı edildiği sistemlerde, sosyo-ekonomik imkanlar ve yerleşim yeri gibi değişkenler derin fırsat eşitsizliklerine yol açabilmektedir (Ataç, 2017; Oral ve McGivney, 2014). Bu bağlamda, eğitimde adaleti sağlamak adına öğretme-öğrenme süreçlerinin öğrencinin kültürel bağlamına uygun düzenlenmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu zorunluluğun hayata geçirilmesinde ise öğretmenlerin sahip oldukları pedagojik bakış açısı ve mesleki yeterlikleri belirleyici bir rol üstlenmektedir.

Kültürel değerlere duyarlı bir eğitimci; öğrenme güdülenmesini artıran, kültürel çeşitliliğin onaylandığı güvenli bir çevre inşa eden ve eğitim programını toplumsal adalet ilkesiyle kaynaştıran bir öncüdür (Phuntsog, 1999). Ayrıca kültürel değerlere duyarlı öğretmenler; eğitimi teknik bir işten ziyade bir sanat, kendilerini ise toplumun yeniden inşasında birer değişim ajanı olarak görürler (Dover, 2013; Ladson-Billings, 1990). Bu öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel birikimlerini bir zenginlik olarak görüp

bu özellikleri sürece dahil ederek daha etkili ve kapsayıcı öğrenme ortamları tasarlamaları beklenmektedir (Sarıdaş ve Nayır, 2020; Villegas ve Lucas, 2002). Ancak bu beklentilerin sınıf içi uygulamalara yansiyabilmesi, öğretmenlerin bu rolleri yerine getirebileceklerine dair algıladıkları yeterlik düzeyleriyle yakından ilişkilidir. Diğer bir deyişle, bu durum Bandura'nın (1977) kavramsallaştırdığı öz-yeterlik algısına, yani bu görevleri başarıyla yerine getirebilme kapasitelerine dair içsel inançlarına bağlıdır (Arseven, 2016; Senemoğlu, 2015).

Diğer yandan, içinde bulunduğumuz çağın gereklilikleri, öğretmenlerin sadece kültürel duyarlılığa değil, aynı zamanda karmaşık ve çok yönlü 21. yüzyıl öğrenen becerilerine sahip olmalarını da zorunlu kılmaktadır (Coşkun, 2022). Bu beceriler; teknolojiyi öğretime entegre eden teknopedagojik, öğrenme sürecini yapılandıran yönetsel, değişen koşullara uyum sağlayan esnek, öğrenci başarısını destekleyen onamacı ve özgün içerikler tasarlayan üretimsel yetkinliklerin bir sentezi olarak karşımıza çıkmaktadır (Orhan Göksün, 2017). Endüstri 4.0 ile başlayan dijital dönüşüm, Eğitim 4.0 kavramını doğurmuş; bu durum teknolojik ve pedagojik yeterliklerle donatılmış, yaşam boyu öğrenen 21. yüzyıl öğrenen profilini ihtiyaca dönüştürmüştür (Öztemel, 2018). Çağdaş öğrenci profiline rehberlik edebilmek adına; dijital yetkinlik, işbirlikli çalışma kültürü ve analitik düşünme gibi donanımlara sahip olmak gerekmektedir. Bu bağlamda, mesleki yeterlik çerçevesinin çizilmesi ve nitelikli öğretmen olma kriterlerine dair alanyazın verilerinin bütüncül bir yaklaşımla sentezlenmesi büyük önem taşımaktadır (Aydeniz, 2017; Melvin, 2011). Bu bütüncül yaklaşım, öğretmen rolünün yalnızca bilgi aktarıcılığından öteye geçerek çok yönlü bir profesyonel kimliğe dönüşmesini gerekli kılmaktadır.

Bu dönüşüm, 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin öğretmenlerin sınıf içi rolleri ve pedagojik sorumlulukları üzerindeki etkilerini daha görünür hale getirmektedir. Nitekim 21. yüzyıl eğitiminde okulun kültürel ve akademik dönüşümü; eleştirel düşünme, inovatif problem çözüme ve teknolojik adaptasyon gibi yeterliklerin sınıf içi öğretim süreçlerinin merkezinde konumlandırılmasıyla mümkündür (Çevik ve Demirtaş, 2021; Partnership, 2011). Bu dönüşüm süreci, geleneksel öğretmen rollerinin de evrilmesini zorunlu kılmıştır. Gökçe (2000) ve Orhan Göksün ve Kurt (2017) tarafından vurgulandığı üzere; içeriği doğrudan aktaran pasif bir figürden, öğrenme süreçlerini tasarlayan, etkin yöneten ve rehberlik eden kolaylaştırıcı profiline geçiş yapılmıştır. Mesleki donanımı yüksek öğretmenlerin, farklı sosyo-ekonomik geçmişlere ve çeşitli bilgi düzeylerine sahip öğrenci gruplarıyla çalışırken sergiledikleri pedagojik çeşitlilik, eğitimin niteliğini belirleyen temel unsurdur (Seferoğlu, 2004).

Alanyazın incelendiğinde, 21. yüzyıl becerilerinin statik olmadığı, toplumun ve teknolojinin değişimiyle sürekli yeniden inşa edildiği görülmektedir. Girgin'e (2016) göre, öğretim yaklaşımlarındaki bu yenilikler öğretmen kimliğinin de yeniden yapılandırılmasını beraberinde getirmiştir. Özellikle farklı sosyo-ekonomik ve kültürel düzeydeki gruplara eğitim veren öğretmenlerin, bu karmaşık becerileri kullanarak kaliteli eğitim ortamları oluşturmaları beklenmektedir (Seferoğlu, 2004). Sonuç olarak; öğrencilerin bireysel ve kültürel kaynakları üzerine yeni bilgiyi inşa eden KDDE anlayışı ile teknolojik ve pedagojik yenilikleri içeren 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin

birbiriyle doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ancak bu iki yeterlik alanının öğretmen düzeyinde birbiriyle nasıl ilişkilendiğini inceleyen bir çalışma bulunamamıştır. Bu durum, KDDE ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri alanlarında yürütülen çalışmaların birlikte ele alınarak değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

KDDE ile ilgili alanyazın tarandığında, bu kavramın hem ülkemizde hem yurtdışında yoğun bir şekilde irdelendiği görülmektedir (Aceves ve Orosco, 2014; Ebersole vd., 2016; Gay, 2018; Karataş ve Oral, 2015; Karataş, 2020; Kotluk, 2018; Kotluk ve Kocakaya, 2018, 2019; Nayır ve Sarıdaş, 2020; Rhodes, 2017; Siwatu, 2007; Siwatu vd., 2016). Bu çalışmalarda öğretmen ya da öğretmen adaylarının KDDE konusunda hazırbulunuşluk ya da öz-yeterlik algılarının da sıklıkla belirlendiği görülmektedir (Altunova ve Kalender, 2022; Karataş ve Oral, 2017; Kotluk, 2018; Siwatu, 2007; Siwatu vd., 2016). Ayrıca KDDE ile ilgili yapılan çalışmalarda bu kavramın farklı değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Örneğin, Doğru ve Karataş (2025) öğretmen adaylarının ahlaki zekâ ile KDDE hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve aralarında anlamlı pozitif ilişki bulmuşlardır. Kozikoğlu ve Tosun (2020) öğretmenlerin KDDE'ye yönelik görüşleri ile kültürel zekâları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve aralarında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Callaway (2016) öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile KDDE tekniklerini kullanma durumları arasında anlamlı ve pozitif ilişki bulmuştur. Abacıoğlu vd.'nin (2020) çalışmasında ise öğretmenlerin çokkültürlü tutumları ve perspektif alma becerileri ile KDDE uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelenmiş ve öğretmenlerin bu iki niteliğinin arttıkça, KDDE davranışlarının daha sık ortaya çıktığı bulunmuştur.

21. yüzyıl öğrenen becerileri ile ilgili alanyazın incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerini belirlemeye yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir (Aydemir vd., 2020; Cansoy, 2018; Çiftçi vd., 2021; Güllü ve Akçay, 2022; Orhan Göksün ve Kurt, 2017). Bunun yanında, 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile çeşitli değişkenlerin ilişkisini belirlemeye yönelik korelasyonel çalışmalar göze çarpmaktadır. Örneğin, Çiğilli ve Eryaman (2023) sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile 21. yüzyıl öğrenen becerileri algıları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ( $p<0,05$ ) bir ilişki olduğunu ve 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin %49'unun teknolojik pedagojik alan bilgisinden kaynaklandığını tespit etmişlerdir. Canpolat (2021) öğretmen adaylarının duygusal zekalarının 21. yüzyıl becerilerini anlamlı düzeyde yordadığını belirlemiştir. Yalçın İncik (2020) ile Korkmaz (2019) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Her iki çalışmada da pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Orhan Göksün ve Kurt (2017) ile Kale (2022) öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen ve öğrenen becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Kozikoğlu ve Özcanlı (2020) öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki belirlemişlerdir. Nuhoğlu ve Güvercin Seçkin (2021) öğretmenlerin bilişim teknolojisi kullanımının 21. yüzyıl öğrenen becerilerini anlamlı düzeyde yordamadığını belirlemiştir. Uyar (2023) 21. yüzyıl öğrenen becerileri ve otantik öğretim hazırbulunuşluğu arasında anlamlı ve pozitif ilişki olduğunu ve 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin otantik öğretim hazırbulunuşluğundaki

varyansın %47'sini açıkladığını belirlemiştir. Yılmaz (2021) ise sınıf öğretmenlerinin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik öğretimi yönelim düzeyleri ile 21. yüzyıl öğretene becerileri algı düzeyleri arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde ilişki bulmuştur.

Söz konusu çalışmalar incelendiğinde, KDDE ve 21. yüzyıl öğretene becerileri konularının genellikle birbirinden bağımsız iki ayrı çalışma alanı olarak ele alındığı görülmektedir. Mevcut alanyazının büyük bir bölümü ya öğretmenlerin KDDE düzeylerini ve öz yeterlik algılarını betimlemeye ya da teknolojik yeterliklerini ölçmeye odaklanmıştır. Ancak, öğretmenin KDDE öz-yeterlik algısının onun modern öğretim becerilerini kullanma yeterliğini nasıl etkilediği veya bu iki yeterlik alanının nasıl bir etkileşim içinde olduğu henüz bir çalışmada incelenmemiştir. Bu araştırma; kültürel duyarlılığı sadece sosyal bir tutum değil, 21. yüzyılın gerektirdiği teknik ve pedagojik yeterliklerin bir ön koşulu ve tamamlayıcısı olarak konumlandırarak literatürdeki bu boşluğu doldurmaya amaçlamaktadır.

Öğretmenlerin kültürel farklılıkları bir zenginlik olarak görüp bunları 21. yüzyılın gerektirdiği inovatif yöntemlerle harmanlaması, eğitimde başarının anahtarıdır. Ancak, öğretmenlerin bu iki temel yeterlik alanına sahip olma durumları ve aralarındaki ilişkinin düzeyini inceleyen korelasyonel bir çalışma bulunmamaktadır. Bu gereksinimden hareketle, sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlı eğitim öz yeterlik (KDDEÖY) algıları ile 21. yüzyıl öğretene becerilerine sahip olma durumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin KDDEÖY algıları ile 21. yüzyıl öğretene becerileri arasındaki etkileşimi bütüncül bir yaklaşımla inceleyerek, çağdaş eğitim süreçlerinin niteliğinin artırılmasına yönelik bilimsel ve uygulamaya dönük katkılar sunmayı hedeflemektedir.

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin KDDEÖY ile 21. yüzyıl öğretene becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Sınıf öğretmenlerinin KDDEÖY algıları ne düzeydedir?
- 2) Sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl öğretene becerilerine sahip olma düzeyleri nedir?
- 3) Sınıf öğretmenlerinin KDDEÖY algıları ve 21.yüzyıl öğretene becerilerine sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4) Sınıf öğretmenlerinin KDDEÖY algıları, yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan fakülte türü ve mesleki deneyimleri 21.yüzyıl öğretene becerilerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin KDDEÖY algıları ile 21. yüzyıl öğretme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma, nicel araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Nicel araştırma yaklaşımı; incelenen olgu ve olayların somutlaştırılarak gözlemlenmesine, verilerin ölçülebilir formda toplanmasına ve istatistiksel göstergelerle rapora dökülmesine imkan tanıyan bir metodolojidir (Punch, 2014). Bu çalışmada söz konusu yöntemin seçilmesindeki ana gerekçe öğretmenlerin mevcut algı ve becerilerini istatistiksel analizler yoluyla somutlaştırmak ve değişkenler arasındaki etkileşimi nesnel bir biçimde betimlemektir.

Bunun yanı sıra, bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel (ilişkisel) tarama modeli benimsenmiştir. Büyüköztürk ve diğerlerine (2013) göre korelasyonel tarama modeli; birden fazla değişkenin kendi aralarındaki eş zamanlı değişimlerini ya da bu değişimin kuvvetini saptamayı amaçlayan araştırma tasarımlarıdır. Bu modelin tercih edilme nedeni, araştırmanın odağında yer alan kültürel duyarlılık (bağımsız değişken) ile 21. yüzyıl öğretim becerileri (bağımlı değişken) arasındaki etkileşim örüntülerini var olan haliyle betimleme ve bu değişkenler arasındaki korelasyonun yönünü ve şiddetini istatistiksel çıkarımlarla ortaya koyma imkânı sağlamasıdır (Karasar, 2016). Araştırmada değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunulmamış, öğretmenlerin mevcut algıları gönüllülük esasına dayalı olarak toplanan veriler üzerinden çözümlenmiştir.

### Evren ve Örneklem

Araştırma evreni 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ege bölgesinde bulunan bir ilde görev yapmakta olan 315 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Yapılan bu çalışma için Uşak Üniversitesi Etik Komisyonu, 27.08.2023 tarihli 2023/165 nolu karar ile gerekçe, amaç ve yaklaşım yöntemleri açısından etik sakınca bulunmadığına karar vermiştir. Çalışmada, basit rastgele örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu teknik uyarınca, evren listesindeki tüm birimlere eşit seçilme şansı tanınarak tarafsız bir seçim süreci yürütülmüştür. Basit rastgele örneklemin analitik süreçlerde sağladığı yalınlık ve hata payının kolaylıkla saptanabilmesi gibi avantajları vurgulanmakta; yöntemin özellikle karmaşık olmayan evren yapılarında yüksek güvenilirlik sunduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk vd., 2013). Katılımcılarının demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Katılımcılarının Demografik Özellikleri

Özellik	Grup	n	%
Yaş	25-30	15	4.8
	31-35	34	10.8
	36-40	60	19.0
	41-45	64	20.3
	46-50	58	18.4
	51 ve üstü	84	26.7

Cinsiyet	Kadın	170	54.0
	Erkek	145	46.0
Eğitim Durumu	Lisans	273	86.7
	Lisansüstü	42	13.3
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim	274	87.0
	Diğer	41	13.0
Mesleki Deneyim	6-10	34	10.8
	11-15	52	16.5
	16-20	73	23.2
	21-25	50	15.9
	26-30	60	19.0
	31 ve üstü	46	14.6

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada iki ölçe aracı kullanılmıştır. Bunlar KDDEÖY algıları ölçeği ve 21. yüzyıl öğreten becerileri ölçeğidir.

### Kültürel değerlere duyarlı eğitim öz yeterlik (KDDEÖY) algıları ölçeği

Sınıf öğretmenlerinin KDDEÖY algıları düzeylerini belirlemek amacıyla, Kotluk (2018) tarafından geliştirilmiş olan “Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Öz Yeterlik Algıları Ölçeği”nden yararlanılmıştır. 21 maddeli tek boyutlu bu ölçekte, yanıtlar 5’li Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı .96 olarak belirlenmiştir (Kotluk, 2018). Mevcut araştırmada da güvenilirlik katsayısı kontrol edilmiş ve .94 olarak hesaplanmıştır. Kalaycı (2008) tarafından belirtilen kriterlere göre,  $0.80 < 1.00$  aralığındaki bu değer ölçeğin 'yüksek derecede güvenilir' olduğunu göstermektedir.

### 21. yüzyıl öğreten becerileri ölçeği

Araştırma kapsamında öğretmenlerin çağdaş öğretim yetkinliklerini değerlendirmek üzere, Orhan Göksün ve Kurt (2017) tarafından geliştirilen “21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Toplam 27 maddeden oluşan 5’li Likert tipi ölçek beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal çalışmasındaki güvenilirlik katsayıları; yönetsel (12 madde;  $\alpha=.85$ ), teknopedagojik (8 madde;  $\alpha=.63$ ), onamacı (3 madde;  $\alpha=.42$ ), esnek öğretme (2 madde;  $\alpha=.75$ ) ve üretimsel (2 madde;  $\alpha=.71$ ) beceriler şeklinde saptanırken, ölçeğin genel güvenilirlik değeri .87 olarak rapor edilmiştir (Orhan Göksün ve Kurt, 2017). Mevcut araştırmada da ölçeğin güvenilirlik katsayıları kontrol edilmiştir. Bu bağlamda yönetsel ( $\alpha=.87$ ), teknopedagojik ( $\alpha=.82$ ), onamacı ( $\alpha=.51$ ), esnek öğretme ( $\alpha=.89$ ) ve üretimsel ( $\alpha=.64$ ) ve ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı ( $\alpha=.92$ ) olarak belirlenmiştir. Onamacı alt boyutunda sınırlı sayıda maddenin yer alması hem orijinal çalışmada hem de mevcut çalışmada güvenilirlik katsayısının görece düşük çıkmasına neden olmuş olabilir.

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 26 paket programı kullanılmıştır. Analiz sürecinden önce, verilerin normallik sayılıştırı karşılayıp karşılamadığı detaylı olarak incelenmiştir. Örneklem büyüklüğünün 50’den fazla olması sebebiyle normallik testi

için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları esas alınmıştır. Yapılan analizler neticesinde; KDDEÖY ( $D_{315}=0.077$ ,  $p < .001$ ) puanları ile 21. yüzyıl öğretene becerileri ölçüğünün alt boyutları olan; Yöneltil ( $D_{315}=0.120$ ,  $p < .001$ ) Onamacı ( $D_{315}=0.371$ ;  $p < .001$ ), Esnek ( $D_{315}=0.239$ ;  $p < .001$ ), Üretimsel ( $D_{315}=0.222$ ;  $p < .001$ ) ve Teknopedagojik ( $D_{315}=0.139$ ,  $p < .001$ ) başta olmak üzere tüm değişkenlere ait puanların normal dağılımdan anlamlı düzeyde sapma gösterdiği saptanmıştır. Bunun yanı sıra, değişkenlere ait çarpıklık katsayılarının -1.535 ile -,634; basıklık katsayılarının ise -,596 ile 1.699 aralığında yer aldığı görülmüştür. Hem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarının anlamlı çıkması ( $p=.000$ ) hem de dağılım katsayılarının normal dağılım sınırlarını tam olarak karşılamaması nedeniyle verilerin normal dağılmadığına karar verilmiş ve analizlerde parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin KDDEÖY algıları ile 21. yüzyıl öğretene becerilerine sahip olma düzeylerini saptamak amacıyla aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (Ss) istatistiklerinden yararlanılmıştır. Ölçekten elde edilen puanların yorumlanmasında 5'li Likert derecelendirme esas alınmıştır. Puan aralıkları, en yüksek değer ile en düşük değer arasındaki farkın kategori sayısına bölünmesiyle hesaplanmıştır ( $(5-1)/5=0.80$  (Kan, 2009). Buna göre puanlar; 1-1.80 arası "çok düşük", 1.81-2.60 arası "düşük", 2.61-3.40 arası "orta", 3.41-4.20 arası "yüksek" ve 4.21-5.00 arası ise "çok yüksek" düzey olarak değerlendirilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin KDDEÖY algıları ve 21.yüzyıl öğretene becerilerine sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ve korelasyonun yönünü ve düzeyini ölçmek için, veriler normal dağılım göstermediği için Spearman Rho Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen r değeri 0.30-0.70 arasındaysa iki değişken arasında orta düzeyde ilişki, 0.70'den büyük ise yüksek ve 0.30'dan küçük ise düşük düzeyde bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Köklü vd., 2025).

Bunun yanı sıra, sınıf öğretmenlerinin KDDEÖY algıları ile yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan fakülte ve mesleki deneyim değişkenlerinin 21. yüzyıl öğretene becerileri üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizine başvurulmuştur. Çoklu doğrusal regresyon, iki ya da daha fazla değişkenin değerine dayanarak bir değişkenin sonucunu tahmin etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Her ne kadar Kolmogorov-Smirnov testi ve basıklık ve çarpıklık analizi sonuçları değişkenlerin normal dağılım göstermediğine işaret etse de örneklem büyüklüğünün 300'ün üzerinde olması nedeniyle Merkezi Limit Teoremi doğrultusunda çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Büyük örneklemelerde, değişkenlerin dağılımından bağımsız olarak regresyon katsayılarının güvenilir tahminler sunduğu ve parametrik analizlerin kullanılabileceği alanyazında belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2016; Field, 2018). Ayrıca regresyon analizinde normallik varsayımının esasen bağımlı değişkenin değil, hata terimlerinin (artıkların) dağılımına ilişkin olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2019).

## Bulgular

Araştırma bulguları araştırma sorularına paralel olarak sunulmuştur.

### 1) Sınıf öğretmenlerinin KDDEÖY algıları ne düzeydedir?

Sınıf öğretmenlerinin KDDEÖY algılarına ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Sınıf Öğretmenlerinin KDDEÖY Algıları

Ölçek	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	Ss
KDDEÖY	44	105	4.23	0.49

Tablo 2’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin KDDEÖY algısı 4.23 ortalama puan ile, araştırmada temel alınan puan aralıklarına göre (4.21–5.00) “çok yüksek” düzeye işaret etmektedir. Bu değer, öğretmenlerin KDDE konusunda kendilerini çok yeterli algıladıklarını göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe önem verdiklerini ve bu alanda kendilerini yetkin hissettiklerini ortaya koymaktadır.

### 2. Sınıf öğretmenlerinin 21.yy öğreten becerilerine sahip olma düzeyleri nedir?

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerine sahip olma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğreten Becerilerine Sahip Olma Durumları

Ölçek Boyutları	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	Ss
Yönetsel	33	60	4.45	0.43
Onamacı	11	15	4.80	0.30
Esnek	4	10	4.20	0.80
Üretimsel	4	10	4.41	0.59
Teknopedagojik	22	38	4.03	0.41
Toplam 21.Yüzyıl	84	132	4.34	0.38

Tablo 3’ten elde edilen veriler işığında, katılımcıların genel 21. yüzyıl becerileri puan ortalaması [ $\bar{X}$  = 4.34,  $ss$  = 0.38] olarak saptanmıştır. Araştırmada kullanılan değerlendirme ölçeğine göre bu ortalama, 4.21–5.00 aralığına karşılık gelmekte olup öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerine ilişkin “çok yüksek” düzeyde bir donanıma sahip olduklarına işaret etmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarına göre yapılan incelemede; eğitimcilerin en belirgin yetkinliği “Onamacı” beceriler alanında [ $\bar{X}$  = 4.80,  $ss$  = 0.30] sahip oldukları, bunu “Yönetsel” becerilerin [ $\bar{X}$  = 4.45,  $ss$  = 0.43] takip ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin “Üretimsel” [ $\bar{X}$  = 4.41,  $ss$  = 0.59] becerilerinin de çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin “Esnek” [ $\bar{X}$  = 4.20,  $ss$  = 0.80] ve “Teknopedagojik” beceriler boyutunda [ $\bar{X}$  = 4.03,  $ss$  = 0.41] ortalamalarının ise yüksek

olduğu saptanmıştır. Bu bulgular öğretmenlerin tüm alt boyutlarda yeterli ve çok yeterli hissettiklerini göstermiştir.

### 3. Sınıf öğretmenlerinin KDDEÖY algıları ve 21.yy öğreten becerilerine sahip olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin KDDEÖY algıları ve 21. yüzyıl öğreten becerilerine sahip olma düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Sınıf Öğretmenlerinin KDDEÖY Algıları ve 21.Yüzyıl Öğreten Becerilerine Sahip Olma Düzeyleri Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. KDDEÖY	1						
2. Yönetsel	,507**	1					
3. Onamacı	,307**	,546**	1				
4. Esnek	,291**	,570**	,370**	1			
5. Üretimsel	,342**	,705**	,414**	,461**	1		
6. Teknopedagojik	,436**	,787**	,422**	,469**	,595**	1	
7. Toplam 21. Yüzyıl	,497**	,960**	,576**	,676**	,759**	,880**	1

$N=315$  ve  $**p < .01$

Tablo 4'teki korelasyon analizi bulguları incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin KDDEÖY ile 21. yüzyıl öğreten becerileri toplam puanları arasında pozitif yönlü, orta kuvvette ve istatistiksel açıdan anlamlı bir korelasyon katsayısı ( $r=,497$ ;  $p<,01$ ) hesaplanmıştır. Bu bulguya göre, öğretmenlerin KDDEÖY algıları yükseldikçe, 21. yüzyıl öğreten becerilerinin de artış gösterdiği söylenebilir.

KDDEÖY algıları ile 21. yüzyıl becerilerinin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; kültürel duyarlılığın Yönetsel ( $r=,507$ ;  $p<,01$ ), Teknopedagojik ( $r=,436$ ;  $p<,01$ ), Üretimsel ( $r=,342$ ;  $p<,01$ ) ve Onamacı ( $r=,307$ ;  $p<,01$ ) beceriler ile orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin KDDEÖY algıları ile Esnek ( $r=,291$ ;  $p<,01$ ) beceriler arasında ise düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Öte yandan, 21. yüzyıl öğreten becerilerinin kendi alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde; en güçlü ilişkinin Yönetsel beceriler ile toplam 21. yüzyıl becerileri arasında ( $r=,960$ ;  $p<,01$ ) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Teknopedagojik becerilerin de toplam puanla çok yüksek düzeyde ( $r=,880$ ;  $p<,01$ ) ilişkili olduğu saptanmıştır.

#### 4. Sınıf öğretmenlerinin KDDEÖY algıları, yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan fakülte türü ve mesleki deneyimleri 21.yüzyıl öğrenen becerilerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini yordamaya yönelik çoklu doğrusal regresyon analizi bulguları Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğreten Becerilerini Yordamaya Yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Ölçek	B	Standart Hata	( $\beta$ )	T	$p$	R	R <sup>2</sup>	F	$p$
1 Devamlı	73,223	5,508		13,295	.000*	,479	.229	15,249	.000*
KDDEÖY	440	.051	.440	8.685	.000*				
Yaş	361	.753	.053	.480	.632				
Cinsiyet	2.187	1.071	.105	2.042	.042*				
Eğitim Durumu	1.932	1.548	.063	1.248	.213				
Mezun Olunan Fakülte	287	.785	.019	.366	.715				
Mesleki Deneyim	-.651	.716	-.099	-.909	.364				

Tablo 5'ten modelin açıklayıcılık gücü incelendiğinde; bağımsız değişkenlerin (KDDEÖY, yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan fakülte ve mesleki deneyim), 21. yüzyıl öğrenen becerilerindeki toplam varyansın yaklaşık %23'ünü [ $R^2=.229$ ] açıkladığı görülmektedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin test sonuçları incelendiğinde; KDDEÖY [ $\beta = .440$ ,  $t = 8.685$ ,  $p < .01$ ] ve cinsiyetin [ $\beta = .105$ ,  $t = 2.042$ ,  $p < .05$ ] bağımlı değişken üzerinde anlamlı ve pozitif yönlü birer yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayıları ( $\beta$ ), 21. yüzyıl öğrenen becerilerini en güçlü yordayan değişkenin KDDEÖY algısı olduğunu göstermiştir. Öte yandan yaş, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte ve mesleki deneyim değişkenlerinin modelde anlamlı bir açıklayıcı etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir [ $p > .05$ ].

#### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen veriler; öğretmenlerin KDDEÖY algıları ile 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımlarının 'çok yüksek' düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin modern eğitim paradigmalarına uyum sağladıklarının ve çok kültürlü sınıf ortamlarını yönetme konusunda kendilerine duydukları güvenin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin KDDE ve sınıf yönetimi konusundaki yüksek öz-yeterlik algısı; alanyazında yer alan pek çok araştırma sonucuyla (Arslan ve Kozikoğlu, 2017; Karataş, 2020; Karataş ve Oral, 2015; Siwatu,

2007) paralellik göstermektedir. Bu durum, farklı çalışma grupları ve zaman dilimlerinde de öğretmenlerin kültürel çeşitliliği bir zenginlik olarak gördüklerini ve bu süreci yönetme becerisine sahip olduklarını teyit eder niteliktedir. Ayrıca bu yüksek algı, öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerinin yüksek olduğunu saptayan çalışmalarla (Alev ve Kara, 2021; Demirbay, 2023) da teorik bir tutarlılık sergilemektedir.

Araştırmanın en dikkat çekici sonuçlarından biri, KDDEÖY algıları ile 21. yüzyıl öğretme becerileri arasındaki doğrusal, orta kuvvete sahip ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişkidir. Bu bulgu, öğretmenin kültürel farkındalığının sadece sosyal bir tutum olmadığını, aynı zamanda öğretim becerilerini besleyen bir güç olduğunu kanıtlamaktadır. Özellikle en yüksek ilişkinin yönetsel beceriler ile olması, Villegas ve Lucas (2002) tarafından savunulan; öğrencilerin kültürel geçmişlerini tanıyan öğretmenlerin sınıf içinde daha etkili ve kapsayıcı bir yönetim sergilediği teziyle tam bir uyum içerisinde dir.

Bunun yanı sıra, teknopedagojik becerilerin KDDEÖY ile güçlü bir bağ kurması ( $r=.436$ ), teknolojinin kültürel sermayeye erişim sağlayan bir köprü olarak görüldüğünü kanıtlar niteliktedir. Orhan Gökşün (2017) çalışmasında 21. yüzyıl becerilerinin teknolojiyle olan bağına değinmiştir; mevcut çalışma bu bağa kültürel duyarlılığın geliştirici bir etkide bulunduğunu eklemektedir. KDDEÖY algısı yüksek öğretmenlerin, dijital araçları öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarına göre uyarılma konusunda daha esnek ve yenilikçi stratejiler geliştirdikleri söylenebilir.

Değişkenler arasındaki etkileşime dair çoklu doğrusal regresyon analizi bulguları incelendiğinde modelin genel anlamlılık düzeyinin istatistiksel olarak doğrulandığı ve 21. yüzyıl öğretme becerilerindeki varyansın yaklaşık %23'ünü açıkladığını göstermiştir. Modele dahil edilen yaş, kıdem, eğitim durumu ve mezun olunan fakülte demografik değişkenlerinden hiçbirinin anlamlı bir yordayıcı çıkmaması, buna karşın KDDEÖY algısının en güçlü yordayıcı olması ( $\beta = .440$ ) önemli bir bulgudur. Bu durum, 21. yüzyılın nitelikli öğretmen tanımının mesleki kıdemden ziyade, kültürel yeterlik ve farkındalık üzerine inşa edildiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları cinsiyet değişkeninin 21. yüzyıl öğretme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir. Ancak standardize edilmiş regresyon katsayısının ( $\beta = .105$ ) düşük düzeyde olması bu etkinin sınırlı bir büyüklüğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, cinsiyet değişkeninin tek başına güçlü bir açıklayıcı olduğu söylenemez.

Sonuç olarak; sınıf öğretmenlerinin KDDEÖY algıları, 21. yüzyıl öğretme becerilerinin gelişiminde önemli bir faktördür. Sınıf yönetimi ve teknoloji entegrasyonu gibi alanlar, öğretmenin kültürel farkındalık düzeyinden doğrudan etkilenmektedir. Bu bağlamda, iyi öğretmen profilinin artık kültürel yeterlikten bağımsız düşünülmemeyeceği bilimsel bir gerçeklik olarak görülebilir. Elde edilen sonuçlar ışığında, öğretmen eğitiminde kültürel duyarlılık ve çağdaş öğretim becerilerinin bütüncül bir şekilde ele alınması önerilmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülen mesleki gelişim faaliyetleri, 21. yüzyıl becerileri eğitimleri KDDEE konusuyla harmanlanarak verilmelidir. Sınıf öğretmenlerinin teknopedagojik becerilerini geliştirirken, farklı

kültürel geçmişlere sahip öğrencilere uygun dijital içerik üretme eğitimlerine odaklanılmalıdır. Öğretmenlerin kültürel duyarlılığını sınıf dışına taşımak adına, dezavantajlı veya farklı kültürel geçmişe sahip velilerle iletişimi güçlendirecek okul temelli eylem planları hazırlanması önerilebilir.

Bu araştırma bazı sınırlılıklarla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri öğretmenlerin kendi algılarına dayalı öz-bildirim ölçekleriyle toplanmıştır. Ancak öğretmenlerin beyan ettikleri öz-yeterlik algıları ile sınıf içindeki gerçek uygulamaları arasında farklılıklar olabilir. Bu nedenle bu konuda ileride yapılacak çalışmalarda gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılarak, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı sınıf içi uygulamaları ve bunların öğrenci başarısına nasıl yansıdığı derinlemesine incelenebilir. Bunun yanı sıra, araştırmanın çalışma grubunu, Ege Bölgesi'nde görev yapmakta olan 315 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular, bu örneklemin demografik özellikleri ve bölgenin sosyo-kültürel yapısı ile sınırlıdır. Benzer araştırmaların farklı coğrafî bölgelerde, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel yapılara sahip örneklemlerle yürütülmesi önerilebilir. Ayrıca, bu araştırma sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilerle sınırlıdır. İleride gerçekleştirilecek çalışmalarda farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin ve okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinin de araştırma kapsamına dâhil edilmesi önerilmektedir.

#### Etik Beyanı

Bu çalışmanın, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)'in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet ettiğimi beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmayla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Bu çalışma, birinci yazar tarafından ikinci yazarın danışmanlığında yapılan yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Yapılan bu çalışma için Uşak Üniversitesi Etik Komisyonu, 27.08.2023 tarihli 2023/165 nolu karar ile gerekçe, amaç ve yaklaşım yöntemleri açısından etik sakınca bulunmadığına karar vermiştir.

#### Declaration

I declare that this study is original; that I have acted by the principles and rules of scientific ethics at all stages of the study, including preparation, data collection, analysis, and presentation of information; that I have cited sources for all data and information not obtained within the scope of this study and included these sources in the bibliography; that I have not made any changes in the data used, and that I comply with ethical duties and responsibilities by accepting all the terms and conditions of the Committee on Publication Ethics (COPE). I hereby declare that if a situation contrary to my statement regarding the study is detected, I agree to all moral and legal consequences that may arise.

This study was based on the master's thesis of the first author, written under the supervision of the second author. For this study, the Uşak University Ethics Commission decided that there are no ethical objections regarding justification, purpose, or methods, with the decision dated 27.08.2023 and numbered 2023/165.

#### Hakem Değerlendirmesi

: Dış bağımsız.

#### Çıkar Çatışması

: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemiştir.

#### Finansal Destek

: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

#### Peer-review

: Externally peer-reviewed.

#### Conflict of Interest

: The authors have no conflict of interest to declare.

#### Grant Support

: The authors declared that this study has no financial support.

## Kaynakça

- Abacıoğlu C. S., Volman, M., & Fischer, A. H. (2020). Teachers' multicultural attitudes and perspective taking abilities as factors in culturally responsive teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 736-752. <https://doi.org/10.1111/bjep.12328>
- Aceves, T. C., & Orosco, M. J. (2014). Culturally responsive teaching. CEEDAR Document No. IC-2.
- Alev, S., & Kara, M. (2021). The relationship between cultural intelligence and the attitudes towards refugee students: A study on primary school teachers. *Participatory Educational Research*, 8(1), 109-122.
- Altunova, N., & Kalender, B. (2022). Öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 119-135.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Turkish Studies*, 11(19), 63-80.
- Aslan, K. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 16-30.
- Aslan, M., & Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Van ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 729-737. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1829>
- Ataç, E. (2017). Türkiye’de eğitim eşitsizliğini okumak: İstatistikler ve coğrafi dağılımlar. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 59-86. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7124>
- Aydemir, H., Karalı, Y., & Coşanay, G. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (4), 1199-1214. <https://doi.org/10.47994/usbad.824081>
- Aydeniz, M. (2017). *Eğitim sistemimiz ve 21. yüzyıl hayalimiz: 2045 hedeflerine ilerlerken, Türkiye için STEM odaklı ekonomik bir yol haritası*. University of Tennessee, Knoxville.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Callaway, R. F. (2016). A correlational study of teacher efficacy and culturally responsive teaching techniques in a southeastern urban school district. *Journal of Organizational & Educational Leadership*, 2(2), Article 3.
- Canpolat, M. (2021). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 527-535.

- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Coşkun, F. (2022). Öğretmenlik mesleği ve 21. yüzyıl becerileri. *Alanyazın*, 3(1), 31-38.
- Çevik, A., & Demirtaş, H. (2021). Okul müdürleri ve öğretmenlerin bakış açısıyla okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1512-1543.
- Çiğilli, E., & Eryaman, M. Y. (2023). Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile 21. yüzyıl öğreten becerileri algı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17(44).
- Çiftçi, S., Yayla, A., & Sağlam, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734.
- Demirbay, A. (2023). The relationship between social studies and primary school teachers' attitudes towards multicultural education and their cultural intelligence. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 11, 50-61.
- Doğru, M., & Karataş, K. (2025). Öğretmen adaylarının ahlaki zekâ ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 75-89.
- Dover, A. G. (2013). Teaching for social justice: From conceptual frameworks to classroom practices. *Multicultural Perspectives*, 15(1), 3-11.
- Ebersole, M., Kanahale-Mossman, H., & Kawakami, A. (2016). Culturally responsive teaching: Examining teachers' understandings and perspectives. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 97-104.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5<sup>th</sup> ed.). USA: Sage.
- Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama* (H. Aydın, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. USA: Teachers College Press.
- Girgin, D. (2016). *Öğrenme ve öğretme dünyasını oluşturan sınıf öğretmenin mesleki kimliği* (Yayımlanmış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 204-209.
- Güllü, H., & Akçay, A. O. (2022). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile fetemm farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 1-15.
- Irvine, J. J. (1990). *Black students and school failure*. USA: Greenwood Press.

- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (3. Baskı)*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kale, E. (2022). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen ve öğreten becerileri açısından incelenmesi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Kan, A. (2009). Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 397-456). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, K. (2020). Kültürel değerlere duyarlı öğretmen ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1761-1775.
- Karataş, K., & Oral, B. (2015). Teachers' perceptions on culturally responsiveness in education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2(2), 47-57. <https://doi.org/10.29333/ejecs/39>
- Karataş, K., & Oral, B. (2016). Kültürel değerlere duyarlı pedagoji. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(34), 431-447.
- Karataş, K., & Oral, B. (2017). Kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 257-268.
- Korkmaz, Ç. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam ve 21. yüzyıl öğreten beceri düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Kotluk, N. (2018). *Kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2018). Türkiye için alternatif bir anlayış: Kültürel değerlere duyarlı eğitim. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 749-789.
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2019). Türkiye'de öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem araştırması. *Sakarya University Journal of Education*, 9(2), 304-334. <https://doi.org/10.19126/suje.541535>
- Kozikoğlu, İ., & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290.
- Kozikoğlu, İ., & Tosun, Y. (2020). Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşleri ile kültürel zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 539-548.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk, Ö. (2025). *Sosyal bilimler için istatistik (29. Basım)*. Ankara: Pegem Akademi.

- Ladson-Billings, G. (1990). Like lightning in a bottle: Attempting to capture the pedagogical excellence of successful teachers of black students. *Qualitative Studies in Education*, 3, 335-344.
- Ladson-Billings, G. (1992). Culturally relevant teaching: The key to making multicultural education work. C. A. Grant (Ed.), In *Research and multicultural education* (pp. 106-121). UK: Falmer Press.
- Melvin, L. (2011). *How to keep good teachers and principals: Practical solutions to today's classroom problems*. UK: R&L Education.
- Nayır, F., & Sarıdaş, G. (2020). Çokkültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin kavramsal bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 13(70).
- Nieto, S. (2002). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century*. USA: Lawrence Erlbaum.
- Nuhoğlu, H., & Güvercin Seçkin, G. (2021). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen-öğreten becerileri ile bilişim teknolojisi kullanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1358-1388.
- Oral, I., & McGivney, E. J. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı, araştırma raporu ve analiz*. ERG Education Reform Initiative.
- Orhan Göksün, D. (2017). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Orhan Göksün, D., & Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107-130.
- Öztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 25-30. <https://doi.org/10.32329/uad.382041>
- Partnership for 21st Century Learning. (2011). *Framework for 21<sup>st</sup> century learning*. <https://www.battelleforkids.org>
- Phuntsog, N. (1999). The magic of culturally responsive pedagogy: In search of the genie's lamp in multicultural education. *Teacher Education Quarterly*, 26(3), 97-111.
- Punch, K. F. (2014). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches (3<sup>rd</sup> Ed.)*. USA: Sage Publications.
- Rhodes, C. M. (2017). A validation study of the culturally responsive teaching survey. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 45-53.
- Sarıdaş, G., & Nayır, F. (2020). Kültürel değerlere duyarlı eğitim ve uygulama örnekleri. F. Nayır (Ed.), *Kültürel değerlere duyarlı eğitim içinde* (ss. 245-257). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58(1), 40-45.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya (23. Baskı)*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1086–1101.
- Siwatu, K. O., Chesnut, S. R., Alejandro, A. Y., & Young, H. A. (2016). Examining preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy doubts. *The Teacher Educator*, 51(4), 277-296.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7<sup>th</sup> ed.). USA: Pearson.
- Turhan, M. (1994). *Kültür değişmeleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Uyar, A. (2023). The relationship between teachers' 21<sup>st</sup> century teaching skills and their readiness for authentic teaching. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 291-311. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1199837>
- Villegas, A., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. USA: Harvard University Press.
- Yalçın İncik, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1099-1112. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-638602>
- Yılmaz, Y. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik öğretimi yönelim düzeyleri ile 21. yy. öğreten becerileri algı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

## Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının (2005-2024) Sosyal Adalet, Vatandaşlık ve Dijitalleşme Açısından Karşılaştırmalı Analizi

### *Comparative Analysis of Social Studies Curricula (2005-2024) in Terms of Social Justice, Citizenship, and Digitalization*

Hakan Öngören\*<sup>ORCID</sup>

#### Öz

Bu araştırmada 2005, 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları; sosyal adalet, vatandaşlık ve dijitalleşme unsurları açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve eğitim politikalarında zaman içerisinde meydana gelen dönüşümlerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman analizi yöntemi kullanılarak yürütülmüş; veriler ilgili öğretim programlarından elde edilerek betimsel analiz tekniğiyle değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, sosyal adalet temasının programlarda giderek daha görünür ve kapsamlı bir biçimde ele alındığını, vatandaşlık anlayışının ise ulusal vatandaşlık perspektifinden küresel ve çok boyutlu bir vatandaşlık anlayışına doğru evrildiğini göstermektedir. Dijitalleşme boyutunda ise 2005 programında bu konuya doğrudan yer verilmezken, 2018 programıyla birlikte dijital vatandaşlık, dijital etik, medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık becerilerinin ön plana çıktığı belirlenmiştir. 2024 programında bu becerilerin daha sistematik bir yapıda ele alındığı görülmektedir. Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının teknolojik gelişmelere uyum sağlamanın yanı sıra toplumsal barış, demokratik katılım, insan hakları ve aktif vatandaşlık gibi değerleri de giderek daha fazla önemsemeye başladığı tespit edilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Dijitalleşme, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Sosyal Adalet, Öğretim Programı Analizi, Vatandaşlık.

#### Abstract

This study comparatively examines the 2005, 2018, and 2024 Social Studies Curricula in terms of social justice, citizenship, and digitalization, aiming to reveal the transformations in educational policies over time. The research was conducted within a qualitative framework using document analysis. Data were obtained from the relevant curricula and analyzed through descriptive analysis techniques. The findings indicate that the theme of social justice has become increasingly visible and comprehensive across curricula, while the understanding of citizenship has evolved from a predominantly national perspective toward a more multilayered, global framework. Regarding digitalization, the 2005 curriculum did not directly address this issue; however, the 2018 curriculum introduced concepts such as digital citizenship, digital ethics, and digital literacy. These competencies were further emphasized and systematically integrated into the 2024 curriculum. The results suggest that Social Studies Curricula have not only adapted to technological developments but have also placed greater emphasis on social cohesion, democratic participation, human rights, active citizenship, and democratic awareness. Based on the findings, several recommendations have been proposed.

**Keywords:** Digitalization, Social Studies Education, Social Justice, Curriculum Analysis, Citizenship.

\* Sorumlu yazar / Corresponding author & İçişleri Bakanlığı <sup>ORCID</sup> [ongorenhkn@gmail.com](mailto:ongorenhkn@gmail.com)

Araştırma Makalesi / Research Article & Benzerlik / Similarity: 9

Başvuru / Submitted: 28 Mart 2026 & Kabul & Accepted: 9 Haziran 2026

**Atif / Citation:** Öngören, H. "Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının (2005-2024) Sosyal Adalet, Vatandaşlık ve Dijitalleşme Açısından Karşılaştırmalı Analizi", *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25 (2026): 128-147.



## Giriş

Toplumsal yapının hızlı bir şekilde değişime uğradığı günümüz dünyasında, teknoloji, iletişim ve bilgi ağlarının yaşam pratiklerinin sil baştan biçimlendirilmesi eğitim sistemlerini de etkilemiştir (Banks, 2008; Yıldırım, 2014). Nitekim söz konusu değişimler sadece ekonomik ve teknolojik alanlarla sınırlı kalmamış eğitim sistemlerinin amaçlarını, pedagojik yaklaşımlarını ve içeriklerini derin bir şekilde etkilemiştir. Bu yönüyle düşünüldüğünde özellikle temel eğitim düzeyindeki eğitimin politikasını “bireylerin dijital alanlarda etkin şekilde var olabilen vatandaşlar olarak yetiştirilmesi” oluşturmaya başlamıştır (OECD, 2019). Ayrıca demokratik değerler, sosyal adalet ve sorumluluk bilincinin kazandırılması dijital alanlarda da buna dikkat eden bireylerin yetiştirilmesi özellikle günümüz Sosyal Bilgiler eğitiminin temel hedefleri arasında yer almaktadır (Öngören, 2022). Temel eğitim düzeyindeki bireyleri toplumsal hayata hazırlayan, aktif vatandaşlık ve demokratik değer becerilerini kazandıran Sosyal Bilgiler eğitimi disiplinlerarası bir alan olarak meydana gelen dijital dönüşümlerin odak konumunda yer almaktadır (Çatak, 2015; Doğanay, 2005). Bilhassa vatandaşlık, sosyal adalet ve son zamanlarda giderek önem kazanan dijitalleşme Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının temel bileşen unsurları durumuna gelmiştir. Söz konusu kavramlar kişilerin gerek yerel düzeyde gerekse de global düzeyde karşılaşmış oldukları problem durumlarına karşı eleştirel bir perspektif kazanmalarına olanak sağlamaktadır (Ross, Mathison & Vinson, 2014; Yıldırım ve Çalışkan, 2024).

Eğitim bağlamında ele alındığında sosyal adalet, fırsat adaleti, eşitlik ve kapsayıcılık prensipleri kapsamında ele alınmaktadır. Bundan hareketle sosyal adalet, bireylerin toplumsal farklılıkları idrak etmesini ve söz konusu farklılıklara karşı saygı duymasını amaç edinmektedir (Fraser, 2009; Çelik, 2017). Eğitim bağlamında sosyal adalet, yalnızca fırsat eşitliğini sağlamakla sınırlı kalmayıp aynı zamanda farklılıkların tanınmasını ve kapsayıcı bir öğrenme ortamının oluşturulmasını da içermektedir. Sosyal adalet konusu ile ilgili ülkemizde yapılan araştırmalara (Alpaslan, 2019; Cırık, 2015; Çelik, 2017; Demirkaya ve Ünal, 2018; Elmalı, 2020; Gürgen, 2017; Kondakçı vd., 2016; Tarhan, 2022) bakıldığında söz konusu araştırmaların genel anlamda genel örneklem (farklı yaş grupları, farklı meslek grupları, öğretmenler vs.) üzerine tasarlanarak sosyal adalet algısına yönelik çalışıldığı görülmektedir. Nitekim öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini, sosyal eşitsizlikleri fark etmelerini ve buna yönelik sosyal sorumluluk bilinci kazanmalarını sağlayan Sosyal Bilgiler eğitimi, öğretim programlarının sosyal bakış açısıyla tasarlanması, öğrencilerin demokratik toplumun aktif unsurları olarak yetişmesine imkan sağlayacaktır. Sosyal adalet, vatandaşlık ve dijitalleşme artık birbirinden bağımsız alanlar olarak değerlendirilmiyor. Demokratik bir toplumda, aktif vatandaşlık becerileri geliştirmek, dijital ortamlarda etik ve sorumlu davranmak ve sosyal eşitsizliklere duyarlılık geliştirmek, bu kavramlara bütüncül bir yaklaşım gerektirir. Özellikle günümüzün hızla dijitalleşen dünyasında, vatandaşlık eğitimi artık ulusal kimlikle sınırlı değildir; dijital katılım, veri güvenliği ve eleştirel medya okuryazarlığı gibi boyutları da kapsamaktadır.

Sosyal Bilgiler eğitiminin ana konularından olan vatandaşlık eğitimi de bireylerin hak ve sorumluluk bilincini ve toplumsal aidiyet duygusunu geliştirme ve demokratik

süreçlere katılımını teşvik etmeye odaklanmıştır (Karaduman ve Öztürk, 2014). Nitekim vatandaşlık eğitimi, bireylerin demokratik değerlere sahip, sorumlu ve katılımcı bireyler şeklinde yetişmesini hedefleyen bir eğitim alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçte bireylerin sadece bilgi edinmesi değil, bunun yanında bu bilgileri toplumsal yaşamda uygulayabilmesi önemi arz etmektedir (Westheimer & Kahne, 2004). Bu bağlamda ele alındığında vatandaşlık eğitimi, bilgi boyutu (haklar, sorumluluklar ve demokratik süreçler), beceri boyutu (eleştirel düşünme, karar verme ve katılım) ve değer boyutundan (adalet, eşitlik ve hoşgörü) oluşmaktadır. Sosyal Bilgiler dersleri, bu üç boyutu bütüncül bir biçimde ele alarak öğrencilerin aktif vatandaşlık becerileri geliştirmesine olanak sağlamaktadır. Ülkemizde vatandaşlık eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında (Demircioğlu, 2008; Doğanay, 2005; Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu, 2014; Kara ve Atasoy, 2019; Karasu Avcı vd., 2018; Karaduman ve Öztürk, 2014; Uğurlu, 2011; Öngören, 2024) araştırmaların genellikle Sosyal Bilgiler dersine yönelik temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin vatandaşlık algı düzeyleri üzerinde gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Dijitalleşme ise söz konusu iki alanı da yeniden biçimlendiren bir unsur olarak karşımıza çıkmakta ve bireylerin sanal (dijital) ortamlarda sorumlu, etik ve bilinçli bir şekilde davranmalarını gerektirmektedir (Ribble, 2015). Dijitalleşme, bilgi ve iletişim teknolojilerinin günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası hâline gelmesiyle ortaya çıkan bir dönüşüm sürecidir. Bu süreç, bireylerin bilgiye erişim, iletişim ve katılım biçimlerini yeniden şekillendirmiştir (Castells, 2010). Dijital vatandaşlık ise bireylerin dijital ortamlarda etik, sorumlu ve bilinçli davranışlar sergilemesini ifade etmektedir. Ribble (2015), dijital vatandaşlığı dijital erişim, ticaret, iletişim, okuryazarlık, etik, haklar ve sorumluluklar, sağlık ve güvenlik olmak üzere dokuz temel unsur üzerinden tanımlamıştır. Söz konusu unsurlar günümüzde etkin vatandaş bireyler için olması gereken becerilerin birçoğunu oluşturmaktadır. Ülkemizde dijital vatandaşlık alanında yapılan araştırmalara bakıldığında (Aldemir ve Avşar, 2020; Aydın, 2015; Çubukcu ve Bayzan, 2013; Öngören, 2023; Öztürk, 2021; Ünal, 2017; Yılmaz ve Dogusoy, 2020) öğrenci ve öğretmenlerin dijital vatandaşlık algı düzeyini test eden araştırmalar olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu araştırmaların çoğunluğu da Sosyal Bilgiler eğitimi alanında gerçekleştirilmiştir. Nitekim Sosyal Bilgiler eğitimi, dijital vatandaşlık becerilerinin kazandırılmasında önemli bir rol oynamakta olup bilhassa eleştirel medya okuryazarlığı, bilgi doğrulama ve etik kullanım becerileri, günümüz eğitim sistemlerinde öncelikli alan konumuna gelmiştir.

Toplumsal gereksinimlere, taleplere ve bilimsel gelişmelere bağlı bir şekilde sürekli değişen öğretim programları, eğitimin dinamik yapıları olarak karşımıza çıkmaktadır (Parlar, 2012). Türkiye’de uygulanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programları, 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda önemli bir dönüşüm geçirmiştir. 2018 ve 2024 programları ise bu yaklaşımı sürdürmekle birlikte dijitalleşme, vatandaşlık ve değerler eğitimine daha fazla vurgu yapmıştır. Bu süreçte programların yalnızca içerik düzeyinde değil, aynı zamanda pedagojik yaklaşım ve değerler sistemi açısından da incelenmesi önemlidir. Özellikle sosyal adalet, vatandaşlık ve dijitalleşme gibi temaların programlara nasıl bütünleşmiş olduğu, eğitim sisteminin yönelimini anlamak açısından

kritik bir gösterge olmaya başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), teknolojik ve diğer gelişmeler ile çağın değişen ihtiyaçları nedeniyle 2005 ve 2017 yıllarında Milli Eğitim Müfredatını (SBÖP) revize etmiştir (Çoban ve Akşit, 2018). 2018 yılından bu yana uygulanan müfredatın, MEB tarafından 2024 yılında yayımlanan “Türkiye Yüzyılı Eğitim Modeli” ile kademeli olarak değiştirilmesi planlanmaktadır. “Köklerden geleceğe” vurgusuyla açıklanan program, tüm bileşenleriyle bütüncül bir model olarak sunulmaktadır (MEB, 2024). Bu nedenle, okullarda etik normlara dikkat edilerek dijital vatandaşlık becerileri öğretilmeli ve bu becerilerin geliştirilmesi hedeflenmelidir. Bu bağlamda, hem aileleri hem de ilgili kurumları dikkate alarak eğitim programları planlamak ve tasarlamak çok önemli görülmektedir (Aydın, 2015).

Literatür incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarını farklı boyutlarda inceleyen çeşitli çalışmalar (Doğanay, 2008; Kalaycı ve Baysal, 2020; Önger ve Duman, 2024; Öngören, 2024b; Öztürk ve Kafadar, 2020; Semenderoğlu ve Gülersoy, 2005; Yalçın ve Akhan, 2019; Yıldırım ve Çalışkan, 2024) olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal adalet, vatandaşlık ve dijital vatandaşlık konularını ayrı ayrı inceleyen araştırmaların yoğun olduğu görülmektedir. Bununla birlikte söz konusu çalışmaların büyük çoğunluğu belirli bir tema üzerine odaklanmakta; öğretim programlarının bu üç kavram çerçevesinde bütüncül olarak nasıl dönüştüğünü ortaya koyan karşılaştırmalı çalışmaların sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Özellikle 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında dijital etik, yapay zekâ okuryazarlığı ve kapsayıcı vatandaşlık anlayışını birlikte ele alan araştırmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, sosyal adalet, vatandaşlık ve dijitalleşme temalarını birlikte ele alan karşılaştırmalı analizlerin (Akhan vd., 2019; Çoban ve Akşit, 2018; Dilek ve Gürel, 2024; Öngören, 2024b) sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Oysa bu üç kavram, günümüz eğitim anlayışının temel bileşenlerini oluşturmakta ve birbirleriyle doğrudan ilişkili bir yapı sergilemektedir. Bu nedenle, öğretim programlarının bu temalar bağlamında bütüncül bir şekilde incelenmesi hem kuramsal hem de uygulamaya yönelik önemli katkılar sunabilir.

Türkiye’deki Sosyal Bilgiler müfredatlarını inceleyen çalışmalar, bu programların farklı dönemlerde çeşitli değişikliklere uğradığını, ancak bu değişikliklerin her zaman sistematik ve bütünsel bir yapı sergilemediğini göstermektedir. Özellikle, sosyal adalet, vatandaşlık ve dijitalleşme gibi temel temaların programlara nasıl entegre edildiği ve bu temalar arasındaki ilişkinin ne ölçüde kurulduğu yeterince açık değildir. 2005 programıyla başlayan yapılandırmacı dönüşüm, öğrenci merkezli öğrenmeyi vurgularken; 2018 ve 2024 programları ise dijitalleşme ve değerler eğitimine daha fazla önem vermiştir. Ancak, bu süreçte meydana gelen değişikliklerin karşılaştırmalı analizinin eksikliği, programların bütünsel gelişim sürecini anlamayı zorlaştırmaktadır. Bu durum, müfredatların günümüz ihtiyaçlarını ne kadar iyi karşıladığı sorusunu gündeme getirmektedir. Özellikle hızlanan dijitalleşme çağında, Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının dijital vatandaşlık ve etik sorumluluk boyutlarını ne ölçüde kapsadığı önemli bir araştırma problemi olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışma, Türkiye’de 2005, 2018 ve 2024 yıllarında yayımlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarını sosyal adalet, vatandaşlık ve dijitalleşme temaları açısından kar-

şlaştırmalı olarak analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda çalışma, eğitim politikalarının dönüşümünü ortaya koymayı ve Sosyal Bilgiler eğitiminin güncel ihtiyaçlara ne ölçüde yanıt verdiğini değerlendirmeyi hedeflemektedir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aramaktadır: Sosyal Bilgiler öğretim programlarının sosyal adalet, vatandaşlık ve dijitalleşme açısından gelişim süreci nasıl değerlendirilebilir?

1. 2005, 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında sosyal adalet teması nasıl yer almaktadır?
2. Programlarda vatandaşlık eğitimi hangi boyutlarda ele alınmaktadır?
3. Dijitalleşme ve dijital vatandaşlık kazanımları programlarda nasıl yapılandırılmıştır?
4. Programlar arasında bu temalar açısından ne tür benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemi birincil veri kaynaklarını (gazete, dergi, belge, rapor, görüntü, bilimsel araştırmalar vs.) kullanarak incelenen konu hakkında detayları açıklamak, tanımlamak ve değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2022). Bir diğer deyişle doküman analizi, basılı ya da elektronik belgelerin incelenmesine ve değerlendirilmesine olanak tanıyan sistematik bir işlem sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Doküman analizi, etik kaygıların azalması ve zaman ve kaynak açısından maliyetinin düşük olması nedeniyle diğer tekniklere göre daha pratik kabul edilmektedir (Kıral, 2020). Bu çalışmada, öncelikle araştırma amacına uygun olarak, sosyal adalet, vatandaşlık ve dijitalleşme alt boyutlarına odaklanan bir tablo oluşturulmuştur. Bu tabloya dayanarak, 2005, 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler müfredatları incelenmiştir. Böylece, her bir boyut ve alt boyutun müfredata dâhil edilmesi belirlenmiş ve sonuçlar literatüre dayanarak yorumlanmış ve tartışılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2005, 2018 ve 2024 yılında Sosyal Bilgiler Öğretim Programları yayımlanmıştır. Son olarak yapılan genel müfredat düzenlemesiyle birlikte 2024 yılında Türkiye'nin yüzüncü yılına yönelik olarak "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" adıyla yeni müfredat çalışması yayımlanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve son olarak güncellenen programlardan biri olan 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024) veri toplama araçları olarak belirlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının resmi internet sitesinden temin edilen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları doküman analizi yöntemine uygun olarak basılı bir şekilde temin edilerek veri temini açısından analiz aşamasına hazır edilmiştir.

## Verilerin Toplanması ve Analiz Süreci

Bu araştırmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yoluyla toplanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu özelliğinden dolayı da sosyal bilimsel araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Araştırmanın veri setini, Millî Eğitim Bakanlığı'nın Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanmış olan 2005, 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları oluşturmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı, 2025). Araştırma kapsamında veri toplama araçları belirlendikten sonra veriler 2025 yılı Mayıs-Kasım ayları içerisinde analize tabi tutulmuştur.

Veri toplama aşamasında her üç programın genel amaçları, temel yaklaşımları, değerler listesi, yetkinlikler ve kazanım/öğrenme çıktıları “vatandaşlık”, “sosyal adalet” ve “dijitalleşme” anahtar kavramları odağında titizlikle taranmış olup elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri birlikte kullanılmıştır. Analiz sürecinde öncelikle konu ile ilgili alanyazın taraması gerçekleştirilmiş ve program incelemeleri sonucunda “Vatandaşlık Yapısı”, “Sosyal Adalet ve Kapsayıcılık” ve “Dijital Yetkinlik” ana temaları tayin edilmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı metinlerinden elde edilen doğrudan alıntılar ve kazanım ifadeleri temalar altında sınıflandırılmıştır. Elde edilen bulgular, program arasındaki sürekliliği ve eğitim anlayışındaki dönüşümü ortaya koyacak biçimde sıralı bir dizgeyle yorumlanmış ve bulgular tablo ve grafiklerle ortaya konulmuştur. Analiz işlemleri sürecinde MAXQDA, Nvivo ve Yapay Zeka teknolojilerinden (Gemini ve OpenAI) yararlanılmıştır. Araştırma verileri ilk olarak elle MAXQDA ve Nvivo programlarına yüklenilmiş daha sonrasında ortak kod ve temalar oluşturulmuştur. Yapay zekâ tabanlı araçlar yalnızca görseleştirme ve karşılaştırmalı kontrol amacıyla kullanılmış, nihai analiz araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın bilimsellik açısından nitelikli duruma gelmesi adına Lincoln ve Guba (1985) tarafından ortaya konan “aktarılabirlik”, “güvenirlik” ve “teyit edilebilirlik” ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur. Yapılan analiz işleminden sonra elde edilen sonuçlar ve oluşturulan tablolar Sosyal Bilgiler eğitiminde uzman iki akademisyen tarafından incelenerek temaların kapsayıcılığı test edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler daha önce benzer yönde gerçekleştirilen çalışmalarla (örneğin; Yıldırım ve Çalışkan, 2024; Yalçın ve Akhan, 2019) karşılaştırılmış ve çalışmanın doğrulanabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Kodlar arasındaki tutarlılığı test etmek amacıyla da elde edilen veri setleri farklı zaman dilimlerinde ikinci defa analiz edilerek kodlayıcılar arasındaki güvenirlilik sağlanmaya çalışılmıştır.

## Bulgular

### Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Sosyal Adalet, Vatandaşlık ve Dijitalleşme Açısından Gelişim Süreci

Üç farklı döneme (2005, 2018 ve 2024) ait Sosyal Bilgiler Öğretim Programları, sosyal adalet mekanizmaları vatandaşlık algısı ve dijitalleşme süreçleri bakımından sistematik bir şekilde karşılaştırılmıştır. Aşağıda yer alan tabloda vatandaşlık, sosyal adalet ve dijitalleşme bağlamında programlardaki değer ve kazanım yapıları sistematik bir şekilde karşılaştırılmıştır.

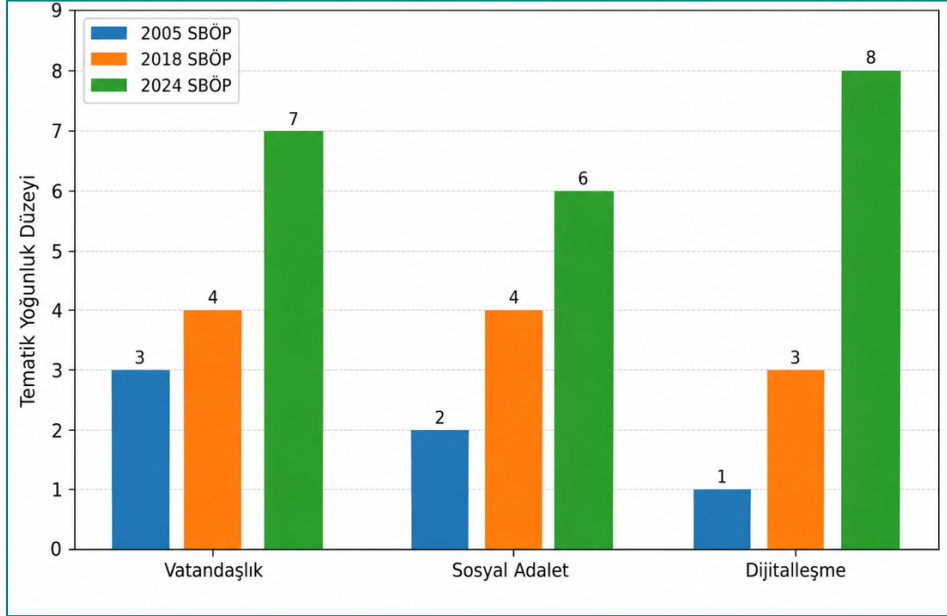
**Tablo 1.** Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Vatandaşlık, Sosyal Adalet ve Dijitalleşme Temalı Değer ve Kazanım Bakımından Karşılaştırması

Tema	Program	Öne Çıkan Değerler	Temel Kazanım / Öğrenme Çıktısı Odakları
Vatandaşlık	2005 SBÖP	Sorumluluk Bilinci, Bayrağa ve İstiklal Marşı'na saygı, Yardımlaşma ve Yardımseverlik, Yurttaşlık	Hak ve sorumlulukların farkında olması, anayasal kurumların tanınması ve katılım hakkının öneminin anlaşılması. Demokratik katılım süreçlerinin analizi, sivil toplum kuruluşlarının işlevleri ve yerel yönetimler konusunun kavranması.
	2018 SBÖP	Vatanseverlik, Saygı, Dürüstlük, Özgürlük	Vatandaşlık okuryazarlığı becerisi üzerinden eyleme geçme, küresel vatandaşlık bilinci ve milli-manevi sentez.
	2024 SBÖP	Erdem, Milli Kimlik, Sorumluluk, Estetik	
Sosyal Adalet	2005 SBÖP	Adil olma, Eşitlik, Hoşgörü	Temel hak ve hürriyetlerin öğrenilmesi, toplumsal dayanışmanın önemini kavrama. Hak arama yollarının (Dilekçe, Ombudsman vs.) öğrenilmesi ve antidemokratik uygulamalar üzerinde eleştiril düşünce geliştirilmesi.
	2018 SBÖP	Adalet (Kök Değer), Eşitlik, Merhamet	Fırsat eşitliğinin savunulması, dezavantajlı gruplara yönelik duygudaşlık ve sosyal bütünleşmeyi sağlayacak çıktı odaklı projeler.
	2024 SBÖP	Adalet, Merhamet, Sağduyu, Kapsayıcılık	
Dijitalleşme	2005 SBÖP	Bilimsellik, Çalışkanlık	Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini kavrama, kütüphane ve internetten bilgiye ulaşma yöntemleri.
	2018 SBÖP	Dijital Yetkinlik (TYÇ), Dürüstlük (Dijital etik)	Dijital vatandaşlık kurallarını uygulama, medya okuryazarlığı üzerinden mesajları çözme, e-Devlet kullanımı.
	2024 SBÖP	Dijital Ahlak, Mahremiyet, Güvenlik, Veri Etiği	Yapay zekâ sistemlerini anlama, siber zorbalıkla baş etme, dijital dünyada veri güvenliği ve etik üretim yapma.

**Kaynak:** Milli Eğitim Bakanlığı, (2005a), Milli Eğitim Bakanlığı, (2005b), Milli Eğitim Bakanlığı, (2018), Milli Eğitim Bakanlığı, (2024).

Tarihsel gelişim bakımından Sosyal Bilgiler Öğretim Programları incelendiğinde, vatandaşlık, sosyal adalet ve dijitalleşme temalarının statik bilgi aktarımından dinamik bir beceri ve değer setine dönüşmeye başladığını söylemek mümkün görünmektedir. Nitekim tablo 1’de yer alan bilgilere göre yaşanan bu sürecin “*bilen bireyden*”, “*eylem odaklı erdemli insana*” geçişi simgelemekte olduğu anlaşılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımla temelleri atılan 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki “*hak ve sorumluluk*” merkezli vatandaşlık algısı, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesiyle bütünleştirilmiştir. Bu sayede “*yetkinlik ve sosyal katılım*” boyutuna taşınmıştır. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile ise “*Vatandaşlık Okuryazarlığı*” ve “*Erdem-Değer-Eylem*” bütünlüğü içerisinde çıktısı somut projelere dayanmakta olan bütüncül bir karakter kazanmıştır. Bu dönüşümde dijitalleşme olgusu, basit bir bilgiye erişim aracından ziyade yapay zekâyı ve veri etiğini kapsayan ahlaki bir yaşam alanına dönüşmüştür. Sosyal adalet kavramı da teorik eşitlik anlatısından uzaklaşarak kapsayıcılık, merhamet ve dezavantajlı gruplara yönelik duygudaşlık esasında toplumsal bütünleşmeyi amaç edinen daha kapsayıcı ve toplumsal boyutu güçlü bir yapıya dönüşmüştür. Bu durumun en önemli nedeni de toplumda karşılıklı duygudaşlık duygusunun giderek azalması ve bunu yeniden kazandırılmak istenmesi olmuştur.

**Şekil 1.** Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Tematik Gelişim (GPT-5.5 modeli tarafından üretilmiştir)



Yukarıda yer alan şekil 1’e bakıldığında gruplandırılmış sütun grafiği görülmektedir. Grafiğe göre, 2005 yılı programından 2024 programına doğru gidildikçe her üç temanın da hem derinlik hem de kapsayıcılık açısından sistematik olarak arttığı görülmektedir. Bilhassa 2024 programı, tüm temalarda maksimum yoğunluğa ulaşmakta olup “Bütüncül Eğitim” (Maarif Modeli) hedefini görsel olarak da ortaya koymaktadır.

## Vatandaşlık Kavramının Yapısal Dönüşümü

Üç farklı döneme (2005, 2018 ve 2024) ait Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının vatandaşlık kavramına yönelik yapısal dönüşümü sistematik bir şekilde karşılaştırılmıştır.

**Tablo 2.** Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına Göre Vatandaşlık Kavramının Yapılandırılması

İnceleme Alanı	2005 SBÖP	2018 SBÖP	2024 SBÖP
<b>Temel Tanımlama</b>	Etkin Vatandaşlık	Sosyal ve Vatandaşlık Yetkinliği	Vatandaşlık Okuryazarlığı
<b>Odak Noktası</b>	Hak ve Sorumluluk Bilinci	Demokratik Katılım ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Yetkinlikleri	Erdem-Değer-Eylem Bütünlüğü
<b>Birey Rolü</b>	Kurallara Uyan Birey	Katılımcı ve Yetkin Birey	Sorumluluk Üstlenen Erdemli İnsan
<b>Vatandaşlık Alanı</b>	Ulusal ve Siyasi Alan	Sosyal ve Hukuki Alan	Milli, Manevi ve Küresel Alan

**Kaynak:** Milli Eğitim Bakanlığı, (2005a), Milli Eğitim Bakanlığı, (2005b), Milli Eğitim Bakanlığı, (2018), Milli Eğitim Bakanlığı, (2024).

Tablo 2’ye göre 2005, 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları incelendiği zaman vatandaşlık kavramının teorik bir bilgiden eylemsel bir okuryazarlığa doğru dönüşüm geçirmeye başladığı anlaşılmaktadır. 2005 programında “*Hak ve Sorumluluk*” dengesi gözetilirken, 2024 programında bu durum “*Vatandaşlık Okuryazarlığı*” çerçevesinde bir yaşam biçimi şeklinde kurgulanmıştır. Odak noktası bakımından ise 2005 programında “*Hak ve Sorumluluk Bilinci*” oluşturulmaya çalışılırken 2018 programında “*Demokratik Katılım*” önemsenmiş 2024 programında ise “*Değer-Erdem-Değer Eylem Bütünlüğü*” önemsenmeye başlanmıştır. Buna benzer şekilde birey rolünde de “*Kurallara Uyan Birey*” hedefinden 2024 programında “*Sorumluluk Üstlenen Erdemli İnsan*” modeline geçilmiştir. Programların vatandaşlık alanına bakıldığında ise 2005 programı “*Ulusal ve Siyasi Alan*”, 2018 programı “*Sosyal ve Hukuki Alan*” ve 2024 programında ise “*Milli, Manevi ve Küresel Alan*” oluşturulmaya çalışılmıştır.

**Tablo 3.** Vatandaşlık Eğitiminin Boyutsal Gelişimi

Boyut	2005 SBÖP	2018 SBÖP	2024 SBÖP
<b>Katılım</b>	Yerel	Toplumsal	Dijital ve küresel
<b>Haklar</b>	Sınırlı	Açık	Analitik ve eleştirel
<b>Demokrasi</b>	Temel	Gelişmiş	Sorgulayıcı
<b>Dijital Boyut</b>	Yok	Dolaylı	Doğrudan

**Kaynak:** Milli Eğitim Bakanlığı, (2005a), Milli Eğitim Bakanlığı, (2005b), Milli Eğitim Bakanlığı, (2018), Milli Eğitim Bakanlığı, (2024).

Tablo 3’teki değerlendirmelere bakıldığında Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarından vatandaşlık eğitimi, 2005 programında daha çok etkin katılım ile sınırlandırılmış iken 2018 programında hak ve sorumluluk boyutları ile genişlemiş ve 2024 programında ise dijital vatandaşlık ve eleştirel katılım boyutlarını içeren çok katmanlı bir yapıya dönüşmüştür.

## Sosyal Adalet ve Kapsayıcılık Düzeyi

Üç farklı döneme (2005, 2018 ve 2024) ait Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının sosyal adalet kavramına yönelik yapısal dönüşümü sistematik bir şekilde karşılaştırılmıştır.

**Tablo 4.** Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına Göre Sosyal Adalet Kavramının Yapılandırılması

İnceleme Alanı	2005 SBÖP	2018 SBÖP	2024 SBÖP
<b>Odak Kavram</b>	Adil Olma	Adalet	Kapsayıcılık
<b>Bağlam</b>	Bireysel Dürüstlük	Hukuk Devleti ve Eşitlik	Sosyal Denge ve Merhamet
<b>Derinlik Düzeyi</b>	Temel / Giriş	Gelişmiş / Kurumsal	Üst Düzey / Bütüncül

**Kaynak:** Milli Eğitim Bakanlığı, (2005a), Milli Eğitim Bakanlığı, (2005b), Milli Eğitim Bakanlığı, (2018), Milli Eğitim Bakanlığı, (2024).

Yukarıda yer alan tablo 4'e göre 2005, 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim programlarında sosyal adalet teması, programları içerisinde doğrudan bir öğrenme alanı olmaktan daha çok değerler eğitimi ve etik hususlar üzerinden tasarlanmıştır. Bir bütün şeklinde incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının “bilen öğrenciden”, “uygulayan bireye” ve sonuçta “değer temelli birey modeli’ne” doğru değiştiği anlaşılmaktadır. Sosyal Bilgiler eğitiminin son yirmi yılda adaleti “kişisel bir davranış” olmaktan çıkarıp, hukuki bir “yetkinliğe” ve nihayetinde kapsayıcı bir “toplumsal yaşam felsefesine” dönüştürdüğünü bilimsel bir sistematikle ortaya çıkarmaktadır. Bu seyir, eğitim sisteminin daha insancıl, kapsayıcı ve sosyal dengeyi önceleyen bir yapıya doğru değiştiğinin en somut göstergesidir.

**Tablo 5.** Sosyal Adalet Temasının Yapısal Analizi

Boyut	2005 SBÖP	2018 SBÖP	2024 SBÖP
<b>Temsiliyet</b>	Örtük	Açık (değerler içinde)	Sistematik
<b>İçerik</b>	Toplumsal düzen	Eşitlik, adalet	Kapsayıcılık, haklar
<b>Pedagojik düzey</b>	Sınırlı	Değer odaklı	Kazanım temelli

**Kaynak:** Milli Eğitim Bakanlığı, (2005a), Milli Eğitim Bakanlığı, (2005b), Milli Eğitim Bakanlığı, (2018), Milli Eğitim Bakanlığı, (2024).

Tablo 5'e bakıldığında 2005 programında sosyal adalet, doğrudan bir tema olarak değil, daha çok toplumsal düzen ve uyum bağlamında ele alınmaktadır. 2018 programı ile birlikte adalet ve eşitlik değerleri açık biçimde programa dâhil edilmiştir. 2024 programında ise sosyal adalet, yalnızca bir değer olmaktan çıkarak ölçülebilir öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilen sistematik bir yapı haline gelmiştir.

## Dijitalleşme ve Dijital Vatandaşlık Süreci

Programlar arasındaki en net değişimin yaşandığı alan olan dijitalleşme 2005 yılındaki eğitim programında çok almamasına karşın günümüze doğru kendisine daha çok yer bulmuştur. Dijitalleşme ve dijital vatandaşlık süreci 2005, 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında göz önünde bulundurulacak bir değişim yaşamıştır.

**Tablo 6.** Dijitalleşme ve Teknoloji Temalarının Karşılaştırmalı Analizi

Kriter	2005 SBÖP	2018 SBÖP	2024 SBÖP
Teknoloji Algısı	Bilgiye Erişim Aracı	Yaşamı Kolaylaştıran Araç	Ekosistem ve Etik Alanı
Dijital Güvenlik	Genel Değininim	Bilinçli Kullanım	Siber Güvenlik ve Mahremiyet
Tematik İçerik	İcatlar ve Keşifler	Medya Okuryazarlığı	Yapay Zekâ ve Veri Etiği
Dijital Vatandaşlık	Kavramsal Düzeyde Yok	Temel Yetkinlik	Okuryazarlık ve Dijital Ahlak

**Kaynak:** Milli Eğitim Bakanlığı, (2005a), Milli Eğitim Bakanlığı, (2005b), Milli Eğitim Bakanlığı, (2018), Milli Eğitim Bakanlığı, (2024).

Yukarıda yer alan tablo 6’da Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında dijitalleşme konusundaki yaklaşımın araçsal bir bakış açısından çıkararak etik, toplumsal ve bilişsel kapsamı da ihtiva eden bütüncül bir yapıya dönüştüğü ortaya konulmaktadır. Buna göre dijitalleşme, Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında sıra dışı bir içerikten merkezi bir bileşene dönüşmüştür. Dijital güvenlik yaklaşımı genel değininimden bilinçli kullanıma son olarak da siber güvenlik ve mahremiyet merkezli olmaya başlamıştır. Sonuç olarak dijital vatandaşlık 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında kavramsal düzeyde bulunmazken 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında temel yetkinlik olarak yer almaya başlamış 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında ise okuryazarlık olarak esas alınarak dijital ahlak konusuna yer verilmeye başlanmıştır. 2024 programında yer alan “dijital ortamlarda etik ilkelere uygun davranır” ifadesi, dijital vatandaşlık yaklaşımının daha görünür hâle geldiğini göstermektedir.

**Tablo 7.** Dijitalleşme ve Dijital Vatandaşlık Karşılaştırması

Boyut	2005 SBÖP	2018 SBÖP	2024 SBÖP
Teknoloji algısı	Araç	İşlevsel	Ekosistem
Dijital okuryazarlık	Yok	Var	Gelişmiş
Veri okuryazarlığı	Yok	Yok	Açık
Dijital etik	Yok	Sınırlı	Güçlü
Dijital vatandaşlık	Yok	Temel	Bütüncül

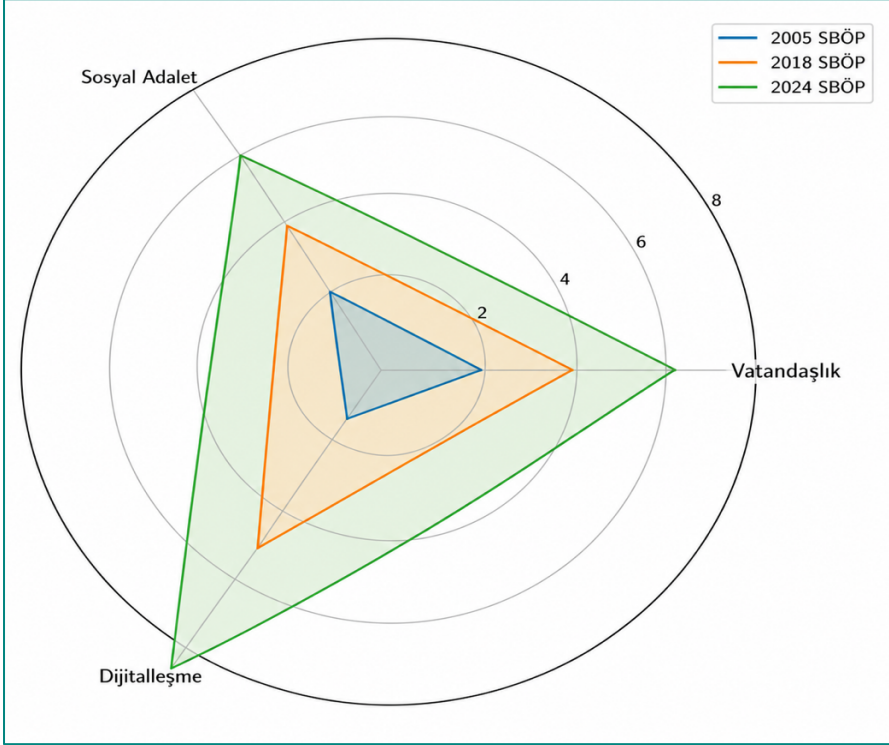
**Kaynak:** Milli Eğitim Bakanlığı, (2005a), Milli Eğitim Bakanlığı, (2005b), Milli Eğitim Bakanlığı, (2018), Milli Eğitim Bakanlığı, (2024).

Dijitalleşme, üç program arasında en radikal dönüşümü gösteren temadır. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında dolaylı bir unsur olan teknoloji, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında beceri düzeyinde ele alınmış, 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında ise etik, veri ve vatandaşlık boyutlarını içeren bütüncül bir öğrenme alanına dönüşmüştür. 2018 programında yer alan demokratik katılım ve sivil toplum vurgusu, vatandaşlık eğitiminin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmadığını göstermektedir.

## Tematik Değişimin Sentezi (2005-2024)

Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki sosyal adalet, vatandaşlık ve dijitalleşme konularının geçmişten günümüze doğru tematik değişimleri programının gelişim seyri- nin anlaşılmasında bizlere yardımcı olmaktadır. Aşağıda yer alan radar grafiğinde bu- nunla ilgili göstergeler yer almaktadır.

**Şekil 2.** Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Tematik Profil Karşılaştırması (Ra- dar Grafiği, Gemini Banana 2 tarafından üretilmiştir)



Yukarıdaki Şekil 2'ye göre nitel verilerin (Temel, Genişletilmiş, Dijitalleşmiş vb.) programlar bazındaki profilini ve gelişim alanını en etkili şekilde gösteren Radar Grafiği (Spider Chart) sunulmuştur. Buna göre 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programına doğru alanların genişlemesiyle anlaşılmaktadır ki sosyal adalet, vatandaşlık ve dijitalleşme hususlarının günümüze doğru önemsenmekte- dir. Bilhassa dijitalleşme alanındaki genişleme oldukça dikkat çekmektedir. Buna göre Sosyal Bilgiler Öğretim Programının teknolojik dönüşüme adaptasyonunu, sosyal ada- let ve vatandaşlık alanındaki koyulaşma ise toplumsal barış ve aktif katılım bilincinin güçlendiğini bizlere göstermektedir. 2024 programında dijitalleşme yalnızca teknolojik yeterlik alanı olarak değil; etik sorumluluk, dijital güvenlik, veri mahremiyeti ve dijital vatandaşlık boyutlarıyla birlikte ele alınmaktadır. Bu durum programın teknik beceri odaklı yaklaşımdan daha bütüncül bir dijital vatandaşlık anlayışına yöneldiğini göster- mektedir.

## Sonuç ve Değerlendirme

Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının (2005, 2018 ve 2024) sosyal adalet, vatandaşlık ve dijitalleşme bağlamında karşılaştırmalı bir şekilde inceleyen bu araştırma programın müfredat eğilimini ve derinliğini ortaya koymayı hedeflemiştir. Ortaya çıkan bulgular, yaşanan dönüşümün sadece içerik revizesi olmayıp bununla birlikte epistemolojik ve eğitim anlayışındaki dönüşüm olduğunu bizlere göstermiştir. Bu değişimin yaşanmasında Çubukçu ve Bayzan'ın (2013) belirttiği gibi dijital teknolojilerinin gelişimi de etkili olmuştur. Bu durumun ortaya çıkması program tasarımı konusunda da göz önünde bulundurulmaya başlanmış ve ilgili müfredat hazırlıklarında önemsenmiştir.

### Programların Dönüşümü: Bilgi Temelinden Çoklu Okuryazarlığa

Çalışma kapsamında elde edilen bulgulara göre Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının bilgi aktarımına dayalı yapıdan, beceri, değer ve özellikle çoklu okuryazarlık temelli bir modele dönüştüğü sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum, OECD'nin 2019 yılı raporunda belirttiği üzere "21. yüzyıl yetkinlikleri" kapsamında tartışılan dönüşümle doğrudan örtüşmektedir. Nitekim burada ciddi bir ayırım yapılmalıdır ki mevcut akademik literatür genel anlamda yaşanan dönüşümü normal bir ilerleme şeklinde değerlendirirken araştırmamızın bulguları da dönüşümün homojen ve kesintisiz olmadığını, aksine programlar arasında belirli kopuşlar ve yeniden yapılandırmalar içerdiğini bizlere göstermektedir. Bilhassa 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının yapılandırmacı temeli ile 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının "okuryazarlık temelli bütüncül modeli" arasında pedagojik süreklilik kadar yeniden şekillenen yaklaşım da söz konusu olmuştur. Buna göre araştırma Doğanay (2008) ve Yalçın ve Akhan (2019) tarafından ifade edilen "program sürekliliği" tezine kısmen katılmakla birlikte, söz konusu sürekliliğin dönüşümsel ve katmanlı olduğunu ortaya koymuş ve alanyazına eleştirel bir katkı sunmuştur.

### Sosyal Adalet: Değerden Pedagojik Araçsallaştırmaya

Araştırma kapsamında sosyal adalet temasına ilişkin elde edilen bulgular, söz konusu kavramın programlarda gittikçe daha görünür hale geldiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte bu durum daha kritik bir bulguya da işaret etmekte olup sosyal adaletin sadece bir değer olarak değil de bunun yanında pedagojik olarak fonksiyon haline gelen bir öğrenme aracı olduğunu bizlere göstermiştir. Fraser'ın (2009) ifade ettiği sosyal adalet kuramı, eşitlik, tanınma ve katılım boyutlarını birlikte ele alırken, bu çalışmada 2024 programının özellikle "kapsayıcılık" ve "duygudaşlık" vurgusuyla bu çok boyutlu yapıya yaklaştığı görülmektedir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken kritik bir nokta bulunmaktadır ki bu da program metinlerinde sosyal adaletin yer alması, sınıf içi uygulamalarda aynı düzeyde karşılık bulacağı anlamına gelmemektedir. Bu durum, uluslararası alanyazında Banks'in (2008) sıklıkla vurguladığı politika-uygulama boşluğu tartışmasıyla örtüşmektedir. Dolayısıyla bu çalışma, sosyal adaletin müfredattaki görünür-lüğünü ortaya koymakla birlikte, bunun uygulamaya aktarımının ayrı bir araştırma alanı olduğunu da açıkça göstermektedir. Bu açıdan çalışma, Türkiye bağlamında sosyal adaletin yalnızca kavramsal değil, aynı zamanda uygulama düzeyinde sorgulanması gerektiğini ortaya koyarak literatürdeki önemli bir boşluğa işaret etmektedir.

## Vatandaşlık Eğitimi: Ulus-Devlet Merkezinden Çok Katmanlı Vatandaşlığa

Vatandaşlık eğitimi açısından elde edilen bulgular, programların ulusal vatandaşlık anlayışından çok katmanlı (ulusal-küresel-dijital) vatandaşlık modeline doğru evrildiğini göstermektedir. Bu dönüşüm, Westheimer ve Kahne'nin (2004) vatandaşlık tipolojisi ile değerlendirildiğinde, "sorumlu vatandaş" modelinden "katılımcı" ve kısmen "adalet odaklı vatandaş" modeline geçiş olarak yorumlanabilir. Ancak bu noktada eleştirel bir değerlendirme yapılması gerekmektedir. 2024 programında vatandaşlık eğitiminin "erdem-değer-eylem" bütünlüğü ile tanımlanması, güçlü bir normatif çerçeve sunmakla birlikte, bu yaklaşımın eleştirel vatandaşlık boyutunu ne ölçüde desteklediği tartışmalıdır. Ross, Mathison ve Vinson (2014), eleştirel vatandaşlığın yalnızca değer aktarımıyla değil, aynı zamanda güç ilişkilerinin sorgulanmasıyla mümkün olacağını vurgulamaktadır. Bu bağlamda çalışma, Türkiye'de vatandaşlık eğitiminin gelişimini ortaya koyarken aynı zamanda şu kritik soruyu gündeme getirmektedir: "Programlar, eleştirel vatandaşlık mı üretmektedir, yoksa normatif vatandaşlık mı pekiştirmektedir?" Bu soru, çalışmanın literatüre sunduğu en önemli tartışma katkılarından biridir.

## Dijitalleşme: Araçsallıktan Yapısal Dönüşüme

Dijitalleşmenin programlar arasındaki en radikal dönüşüm alanı olması araştırmanın en güçlü bulgularından biridir. Lakin söz konusu dönüşüm sadece içerik genişlemesi olarak değil, daha derin bir biçimde yapısal bir değişim olarak değerlendirilmelidir. Castells'in (2010) "ağ toplumu" yaklaşımı, dijitalleşmenin bireylerin kimlik, iletişim ve katılım biçimlerini yeniden yapılandırıldığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgular, 2024 programının dijitalleşmeyi yalnızca bir beceri alanı değil, aynı zamanda etik, sosyal ve politik bir yaşam alanı olarak konumlandığını bizlere sunmaktadır. Bu durum, Ribble'in (2015) dijital vatandaşlık modelinin ötesine geçen bir yaklaşımı işaret etmektedir. Bilhassa "veri etiği" ve "yapay zekâ okuryazarlığı" gibi unsurlar, programın dijitalleşmeyi geleceğe yönelik bir değerler dizisi olarak ele aldığını göstermektedir. Ancak burada da "programda dijitalleşmeye verilen yüksek önem, uygulama düzeyinde öğretmen yeterlikleri ve altyapı imkânları ile ne ölçüde desteklenmektedir?" sorusu ile eleştiri yapılmalıdır. Nitekim bu soru, çalışmanın ortaya koyduğu bir diğer kritik tartışma alanıdır ve mevcut alanyazında (Öztürk, 2021; Öngören, 2023) da vurgulanan yapısal problemlerle uyumlu olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle dijitalleşmenin önemi hem öğretmen hem de imkânlarla anlamlı olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışma sosyal adalet, vatandaşlık ve dijitalleşme temalarını birlikte ele alarak bu alanlar arasındaki kavramsal etkileşimi ortaya koymaktadır. Bu yönüyle mevcut alanyazındaki parçalı yaklaşımları bütünleştirmektedir. Doküman analizi yoluyla müfredat incelemesine sistematik bir çerçeve sunmakta ve tematik karşılaştırmayı çok boyutlu analiz modeliyle gerçekleştirmektedir. Elde edilen bulgular, Türkiye'de eğitim politikalarının yönelimini ortaya koyarak karar vericilere kanıta dayalı bir değerlendirme zemini sunmaktadır. Araştırma sadece doküman analizi ile sınırlandırılmış olup konu ile ilgili sınıf içi uygulamalar incelenememiştir. Nitekim program metinleri üzerinden gerçekleştirilen analiz, uygulama realitesini doğrudan yansıtmayabilmektedir. Zira öğretim programlarının iyice anlaşılması bakımından örnek uygulamalar üzerinden

araştırma yapmak elzemdir. Bunun yanında kodlama sürecinde her ne kadar güvenilirlik sağlanmış olsa da nitel analiz araştırmaların doğası gereği yorumlayıcı/öznel içerebilmektedir. Sınırlılık bakımından ele alındığında ise araştırma Türkiye bağlamıyla sınırlı olup uluslararası karşılaştırma yapılmamıştır. Bu sınırlılıklar, gelecekte yapılacak çalışmalar için önemli araştırma alanları ve fikirler sunmaktadır.

## Öneriler

Sonuç olarak, 2005, 2018 ve 2024 yıllarında Sosyal Bilgiler Müfredatının dönüşümü, eğitim sisteminin sadece güncellenmekle kalmayıp, değişen toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden tanımlandığını göstermektedir. Sosyal adalet, vatandaşlık ve dijitalleşme temaları bu dönüşümün merkezinde yer almakta ve programların yönünü belirlemektedir. Bununla birlikte, bu dönüşümün başarısı, bu öğrenme çıktıları ve değerlerinin sınıf uygulamalarına ve öğrencilerin günlük yaşam deneyimlerine ne ölçüde yansıdığına bağlı olacaktır. Bu nedenle, gelecekteki çalışmalar müfredat ve uygulama arasındaki ilişkiye daha fazla odaklanmalıdır. Programlara dahil edilen sosyal adalet ve vatandaşlık temaları sadece teorik düzeyde ele alınmamalı, aynı zamanda okul dışı öğrenme ortamları, toplumsal sorumluluk projeleri ve dijital vatandaşlık projeleriyle de desteklenmelidir. Bu, öğrencilerin bu değerleri günlük yaşamlarında deneyimlemelerini ve içselleştirmelerini sağlayacaktır. Dijitalleşme bağlamında, müfredatın yapay zeka okuryazarlığı, veri etiği ve dijital sorumluluk gibi alanlara daha fazla önem vermesi gerekmektedir. Ancak, hizmet içi eğitim yoluyla öğretmenlerin teknolojik yetkinliklerinin güçlendirilmesi ve farklı sosyoekonomik düzeylerdeki okullarda dijital altyapı yatırımlarına öncelik verilmesi, 2024 programıyla daha da önem kazanan kapsayıcı eğitim yaklaşımının sürdürülebilirliği için çok önemlidir.

### Etik Beyanı

Bu çalışmanın, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)' in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet ettiğimi beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmayla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanmasında, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm. Araştırmada veri analizlerinin karşılaştırılması ve çeşitli görsellerin oluşturulması aşamasında GPT-5.5 modeli ve GEMINI Banana 2 modelinden yararlanılmıştır.

### Declaration

I declare that this study is original; that I have acted by the principles and rules of scientific ethics at all stages of the study, including preparation, data collection, analysis, and presentation of information; that I have cited sources for all data and information not obtained within the scope of this study and included these sources in the bibliography; that I have not made any changes in the data used, and that I comply with ethical duties and responsibilities by accepting all the terms and conditions of the Committee on Publication Ethics (COPE). I hereby declare that if a situation contrary to my statement regarding the study is detected, I agree to all moral and legal consequences that may arise. In this research, the GPT-5.5 model and the GEMINI Banana 2 model were used in comparing data analyses and creating various visualizations.

<b>Hakem Değerlendirmesi</b>	: Dış bağımsız.
<b>Çıkar Çatışması</b>	: Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.
<b>Finansal Destek</b>	: Yazar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.
<b>Peer-review</b>	: Externally peer-reviewed.
<b>Conflict of Interest</b>	: The author have no conflict of interest to declare.
<b>Grant Support</b>	: The author declared that this study has no financial support.

## Kaynakça

- Akhan, N. E., Çiçek, S., & Mert, H. (2019). Cumhuriyetten günümüze Sosyal Bilgiler öğretim programlarında değişen “iyi vatandaşlık” algısı. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 9-19. <https://doi.org/10.18506/ane-mon.428588>.
- Aldemir, C., & Avşar, M. N. (2020). Pandemi Döneminde Dijital Vatandaşlık Uygulamaları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 148-169. <https://izlik.org/JA34BL26HF>.
- Alpaslan, E. (2019). İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitimde sosyal adalete ilişkin görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Aydın, A. (2015). Dijital vatandaşlık. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(1), 142-146. <https://izlik.org/JA33PW62KZ>.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education*. Pearson.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). Bilimsel araştırma basamakları. Ankara: Pegem Akademi.
- Castells, M. (2010). *The rise of the network society*. Wiley.
- Cırık, I. (2015). Psychometric characteristics of the social justice scale's Turkish form and a structural equation modeling. *Eurasian Journal of Educational Research*, 61, 23-44. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2015.61.2>.
- Çarkoğlu, A. & Kalaycıoğlu, E. (2014). *Türkiye’de ve Dünya’da vatandaşlık*. İstanbul: İstanbul Policy Center.
- Çatak, M. (2015). Türkiye’de Sosyal Bilgiler eğitim programlarının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (62), 69-94. <https://izlik.org/JA86PY87HB>.
- Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi*, 9(2), 16-29. [https://doi.org/10.1501/Fe0001\\_0000000185](https://doi.org/10.1501/Fe0001_0000000185).
- Çoban, O., & Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 479-505. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1395>.
- Çubukcu, A., & Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5(1), 148-174.
- Demircioğlu, İ. H. (2008). *Türkiye’de tarih öğretimi aktif vatandaşlık eğitimini desteklemekte midir? Tarih öğretmenlerinin görüşleri*. (Ed. M. Safran ve D. Dilek), 21. Yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi içinde (54-60), İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

- Demirkaya, H., Ünal, O. (2018). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kamu hizmeti motivasyonu algıları ve sosyal adalet idealleri. *Turkish Studies*, 13, 455-474. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13016>.
- Dilek, H., & Gürel, D. (2024). 2024 Taslak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Dijital Vatandaşlık ve Boyutları Açısından İncelenmesi. *Bartın University Journal of Educational Research*, 8(2), 163-184. <https://izlik.org/JA67JX67YL>.
- Doğanay, A. (2005). *Sosyal Bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş Sosyal Bilgiler anlayışı ışığında yeni Sosyal Bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Elmalı, R. (2020). Sosyal hizmet uzmanlarının kültürlerarası duyarlılık ile çeşitlilik ve sosyal adalet düzeylerinin incelenmesi: sosyal hizmet uzmanları derneği örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world* (Vol. 31). Columbia university press.
- Gürgen, B. (2017). Okullarda sosyal adalet algısının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi.
- Kalaycı, N., & Baysal, S. B. (2020). Sosyal Bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2005-2017-2018). *Afyon Kocatepe Üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 22(1), 106-129. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.544022>.
- Kara, T., & Atasoy, E. (2019). Sosyal Bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarının (2018) dijital vatandaşlık kavramı ve alt boyutları bağlamında incelenmesi. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 22(41), 133-154. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.581917>.
- Karaduman, H., & Öztürk, C. (2014). Sosyal Bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital vatandaşlık tutumlarına etkisi ve dijital vatandaşlık anlayışlarına yansımaları-the effects of activities for digital citizenship on students' attitudes toward digital. *Journal of Social Studies Education Research*, 5(1), 38-78. <https://doi.org/10.17499/jsser.20331>
- Karasu Avcı, E. ve Faiz, M. (2018). 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları “etkin vatandaşlık” öğrenme alanında yer alan becerilerin ve değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 1-21. <https://izlik.org/JA66AC32NB>.
- Karasu Avcı, E., Faiz, M., & Turan, S. (2020). Etkili Vatandaşlık Eğitiminde Değerler Eğitimi: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Düşünceleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), 263-296. <https://doi.org/10.34234/ded.655916>.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189. <https://izlik.org/JA54BW95FL>.

- Koçak, S., Bostancı, A.B. (2019). Sınıf yönetiminde sosyal adalet. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 52, 915-942 <https://doi.org/10.30964/au-ebfd.597200>.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu: 4- 5. Sınıflar*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu: 6- 7. Sınıflar*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/programlar.aspx>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2025). Müfredatlar. <https://mufredat.meb.gov.tr/programlar.aspx>.
- OECD. (2019). *Future of education and skills 2030*. OECD Publishing.
- Önger, S., & Duman, S. N. (2024). 2018, 2023 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1308-1339. <https://doi.org/10.51460/baebd.1450941>.
- Öngören, H. (2022). Türkiye'de internet kullanım eğilimi ve dijital vatandaşlık algısının insan hakları bağlamında incelenmesi. *Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Akademik Dergisi*, 5(9), 47-82. <https://izlik.org/JA72DG22YP>.
- Öngören, H. (2024a). On Digital Citizenship Research in Journals in the TR Index Database: A Systematic Compilation Study. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 66, 243-259. <https://doi.org/10.47998/ikad.1357444>.
- Öngören, H. (2024b). Sosyal Bilgiler öğretim programlarının değerler açısından karşılaştırılması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 172-190. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1562084>.
- Öngören, H., & Yılmaz, A. (2023). Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Hak ve Sorumluluk Bilinci ile Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21(46), 399-423. <https://doi.org/10.34234/ded.1331264>.
- Öztürk, C., & Kafadar, T. (2020). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 112-126. <https://doi.org/10.24315/tred.550508>.
- Öztürk, M. (2021). Dijital vatandaşlık araştırmalarının incelenmesi: Kavramsal ve yöntemsel eğilimler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 385-393. <https://izlik.org/JA77DW59CT>.

- Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4). <https://izlik.org/JA82CP32SH>.
- Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools*. ISTE.
- Ross, E. W., Mathison, S., & Vinson, K. D. (2014). Social studies curriculum and teaching in the era of standardization. *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities*, 25-49.
- Semenderoğlu, A., & Gülersoy, A. E. (2005). Eski ve yeni 4-5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 141-152. <https://izlik.org/JA72NG88DE>.
- Tarhan, Ö. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Adalet Bilinci. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(2), 374-391. <https://doi.org/10.30703/cije.1021865>
- Uğurlu, C. T. (2011). Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye’de vatandaşlık eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 153-169. <https://izlik.org/JA23UR39YD>.
- Ünal, D. P. (2017). Bir öğretim programındaki dijital vatandaşlık öğeleri ve ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık öğelerine sahip olma durumları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 180-195. <https://izlik.org/JA86EF66RX>.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>.
- Yalçın, A., & Akhan, N. E. (2019). Cumhuriyetten günümüze Sosyal Bilgiler programlarının Sosyal Bilgiler öğretim yaklaşımlarına göre incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(3), 842-873. <https://doi.org/10.30831/akukeg.414578>.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021), Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, O. (2014). *İnternet ve Sosyal Ağlar Dolayımı Gündelik Yaşam Pratikleri: Üniversite Gençliği Üzerine Bir Alan Araştırması: (Anadolu Üniversitesi Özelinde Fen Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İletişim Bilimleri Fakültesi ve Porsuk Meslek Yüksekokulu Örnekleri)* (Yüksek Lisan Tezi), Anadolu Üniversitesi.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). 2024 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırılmalı analizi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 8(1), 108-142. <https://doi.org/10.46452/baksoder.1485390>.
- Yılmaz, M., & Dogusoy, B. (2020). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(6), 2362-2375. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.692492>.

## Nasreddin Hoca Akademi: Dijital Akran Öğrenmesi Modeli

Nasreddin Hoca Academy: Digital Peer Learning Model

Hüseyin Toros\*<sup>ORCID</sup>; Hakan Erkan\*\*<sup>ORCID</sup>

### Öz

2019 yılında başlayan küresel salgın, eğitimde dijital dönüşümü hızlandırırken alternatif öğrenme modellerini de ön plana çıkarmıştır. Bu dönemde İTÜ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi bünyesinde hayata geçirilen Nasreddin Hoca Akademi, geleneksel ustalık ilişkisini, Ahilik kültürünün köklü değerlerini ve dijital akran öğrenmesini harmanlayan özgün bir modeldir. Nitel durum çalışması yöntemiyle yürütülen bu çalışmada; modelin beş yıllık pedagojik yapısı, işleyişi ve elde edilen çıktıları kurumsal raporlar ile dijital arşivler üzerinden incelenmiştir. Sistemde öğrenciler, uzmanlaştıkları ya da ilgi duydukları alanlarda çevrim içi canlı dersler vererek veya eğitim videoları hazırlayarak dijital platformlarda yayınlamaktadır. Bu sayede öğrenciler etkin bilgi paylaşıma gelmektedir. Araştırma bulguları, bu akran öğrenmesi modelinin, öğrencilerin hem kişisel hem de akademik başarılarını desteklediğini ve düşük kaygılı bir öğrenme ortamı sunduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin liderlik, iletişim ve dijital üretim gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Beş yıllık süreçte 500'den fazla öğrencinin öğretmenlik yaptığı bu model, öğrencileri pasif alıcı olmaktan çıkarak aktif bilgi üreticisi hâline getirerek öğrenmeyi kalıcı hâle getirmeyi başarmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Akran öğrenmesi, dijital eğitim, öğrenci merkezli öğrenme, bilgi paylaşımı, Nasreddin Hoca Akademi.

### Abstract

The global pandemic that began in 2019 accelerated digital transformation in education and brought alternative learning models to the forefront. Developed within Istanbul Technical University Vocational and Technical Anatolian High School during this period, the Nasreddin Hodja Academy is a unique model that blends the traditional master-apprentice relationship, the deeply rooted values of the Ahilik culture, and digital peer learning. Using a qualitative case study method, this research examines the model's five-year pedagogical structure, operations, and outcomes through institutional reports and digital archives. Within this system, students become active information sharers by conducting live online lessons or preparing educational videos for publication on digital platforms in fields they specialize in or are interested in. Research findings demonstrate that this peer learning model supports both students' personal and academic achievements and provides a low-anxiety learning environment. Furthermore, the model has been observed to enhance 21st-century skills such as leadership, communication, and digital production. By enabling more than 500 students to serve as instructors over a five-year period, this model shifts students from passive recipients to active knowledge producers, ensuring sustainable, lasting learning.

**Keywords:** Peer learning, digital education, student-centered learning, knowledge sharing, Nasreddin Hodja Academy.

\* Sorumlu yazar / Corresponding author & İstanbul Teknik Üniversitesi <sup>ORCID</sup> [toros@itu.edu.tr](mailto:toros@itu.edu.tr)

\*\* İTÜ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi <sup>ORCID</sup> [hakkanerkan@gmail.com](mailto:hakkanerkan@gmail.com)

Araştırma Makalesi / Research Article & Benzerlik / Similarity: 13

Başvuru / Submitted: 11 Nisan 2026 & Kabul & Accepted: 9 Haziran 2026

**Atıf / Citation:** Toros, H.; Erkan, H. "Nasreddin Hoca Akademi: Dijital Akran Öğrenmesi Modeli", *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25 (2026): 148-162.



## Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı dönüşüm, eğitim sistemlerini yalnızca teknik açıdan değil; eğitim bilimi, öğrenme kültürü ve bilgi paylaşım biçimleri açısından da yeniden şekillendirmektedir. Özellikle 2019 yılında başlayan küresel salgın süreci, çevrim içi eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasına ve dijital öğrenme modellerinin eğitim sistemleri içerisindeki önemini artmasına yol açmıştır. Bu süreçte eğitim kurumları, yalnızca uzaktan eğitim altyapısı kurmaya değil; aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha etkin katılımını sağlayacak alternatif modeller geliştirmeye yönelmiştir. Böylece öğrenci merkezli öğrenme, akran öğrenmesi, iş birliğine dayalı öğrenme ve dijital topluluk temelli eğitim uygulamaları daha görünür hale gelmiştir.

Akran öğrenmesi; benzer yaş, bilgi düzeyi veya deneyime sahip kişilerin karşılıklı etkileşim yoluyla birbirlerinin öğrenme süreçlerine katkıda bulunduğu bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Topping, 2005). Bu modelde öğrenci yalnızca bilgi alan pasif bir konumda değil; bilgiyi yorumlayan, yapılandıran ve aktaran aktif bir katılımcı rolündedir. Öğretme süreci, öğrenmenin en güçlü biçimlerinden biri olarak kabul edilmekte; kişinin sahip olduğu bilgiyi başkalarına aktarırken konuyu daha derinlemesine kavramasını sağlamaktadır (Boud ve ark., 2001). Özellikle teknik ve uygulamalı eğitim alanlarında akran öğrenmesi yaklaşımının; problem çözme, iletişim, iş birliği ve bilişsel kalıcılık üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu bilinmektedir.

Dijital platformların gelişmesiyle birlikte akran öğrenmesi modelleri, fiziksel sınıf ortamlarının dışına taşınmış ve çevrim içi öğrenme toplulukları aracılığıyla daha esnek bir yapıya kavuşmuştur. Siemens'in (2005) bağlantıcılık kuramına göre bilgi, artık yalnızca kişinin zihninde bulunan durağan bir yapı değil, dijital ağlar ve topluluklar arasında dolaşan dinamik bir süreçtir. Bu bağlamda çevrim içi öğrenme ortamları, kişilerin bilgiye erişimini kolaylaştırırken aynı zamanda ortak üretim ve paylaşım kültürünü de güçlendirmektedir. Özellikle genç kuşakların dijital araçlarla kurduğu yoğun etkileşim, eğitim süreçlerinde öğrenciyi daha aktif hale getiren yeni pedagojik yaklaşımların gelişmesine katkı sağlamıştır.

Türk eğitim ve kültür tarihinde bilgi paylaşımına dayalı öğrenme anlayışı yalnızca modern eğitim teorileriyle sınırlı değildir. Nitekim Ahilik teşkilatı, usta-çırak ilişkisi temelinde şekillenen ve mesleki eğitimi ahlaki değerlerle bütünleştiren önemli bir eğitim modeli olarak değerlendirilmektedir. Ahilik anlayışında bilgi; kişisel güç ve statü aracı olarak değil, toplumsal fayda üreten ortak bir değer olarak kabul edilmektedir. Akdağ ve Toros'un (2025) vurguladığı üzere, mesleki eğitimde Ahilik kültürünün yeniden yorumlanması; teknik yeterlilik ile toplumsal sorumluluk arasındaki ilişkinin güçlendirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu yaklaşım, günümüz eğitim sistemlerinde önem kazanan iş birliği, paylaşım ve dayanışma temelli öğrenme modelleriyle de önemli ölçüde örtüşmektedir.

Türk halk kültürünün en önemli şahsiyetlerinden biri olan Nasreddin Hoca da bilgi paylaşımı ve eleştirel düşünce kültürü açısından dikkat çekici bir pedagojik miras sunmaktadır. Anadolu'dan Balkanlar'a, Orta Asya'dan farklı dünya coğrafyalarına kadar

geniş bir kültürel etki alanına sahip olan Nasreddin Hoca, yalnızca mizahi bir karakter değil; aynı zamanda toplumsal eleştiri ve düşünsel farkındalık üreten bir halk bilgeliği temsilcisidir. Demirtaş'a (2012) göre Nasreddin Hoca fıkraları; adalet, dürüstlük, hoşgörü, sorumluluk ve eleştirel düşünme gibi temel değerlerin eğitiminde işlevsel bir pedagojik araç niteliği taşımaktadır. Özdemir (2010) ise Hoca'nın mizah aracılığıyla olaylara farklı açılardan bakmayı teşvik eden özgün bir düşünme biçimi geliştirdiğini ifade etmektedir.

Nasreddin Hoca'nın eğitim yaklaşımında dikkat çeken en önemli unsurlardan biri, bilginin paylaşımına dayalı toplumsal öğrenme anlayışıdır. Hoca'ya atfedilen "Bilenler bilmeyenlere anlatsın" sözü, bilginin paylaşıldıkça çoğalan bir değer olduğunu ifade eden güçlü bir eğitim yaklaşımını temsil etmektedir. Bu anlayış, günümüz eğitim bilimlerinde yer alan sosyal yapılandırmacılık, iş birlikli öğrenme ve akran öğrenmesi kuramlarıyla önemli ölçüde benzerlik göstermektedir. Bilginin yalnızca öğretmenden öğrenciye aktarılan dikey bir süreç olmaktan çıkarılıp öğrenciler arasında yatay biçimde paylaşılması, öğrenme sürecini daha katılımcı ve sürdürülebilir hale getirmektedir.

Nasreddin Hoca fıkraları üzerine yapılan çalışmalar, Hoca'nın yalnızca güldürmeyi amaçlayan bir şahsiyet olmadığını; aynı zamanda toplumsal sorunları düşündürerek öğretmeyi hedefleyen bir eğitim yaklaşımı geliştirdiğini göstermektedir (Batur ve Bek, 2012). Ataş'a (2018) göre Hoca'nın sahip olduğu medrese kültürü birikimi ve dil kullanımını, dönemin insanlarını incitmeden düşündürmeye dayalı bir öğretim yöntemi oluşturmaktadır. Benzer şekilde Kaplan ve Kızırdırıcı (2017), Nasreddin Hoca anlatılarının değerler eğitimi açısından ortaokul düzeyinde önemli bir işlev üstlenebileceğini belirtmektedir. Göktentürk ve Sallabaş (2018) ise Hoca'nın anlatılarının yabancılara Türkçe öğretimi süreçlerinde dikkat çekici bir eğitim materyali niteliği taşıdığını ifade etmektedir. Nasreddin Hoca, hayat boyu öğrenme anlayışıyla toplumsal sorunlara duyarlı kalan, halkı akıl çerçevesinde düşünmeye ve sorgulamaya sevk eden sorumlu bir eğitimci kimliği taşımaktadır (Okumuş, 2020). Hoca'nın fıkraları barındırdığı mecazi anlamlar ve derinlikli mesajlar yoluyla sevgi, saygı, sorumluluk, adalet, güven ve sabır gibi değerleri hayatın içinden gerçek örneklerle aktaran işlevsel bir eğitim yöntemidir (Uluçay, 2018).

Günümüzde eğitim sistemlerinin karşı karşıya bulunduğu temel sorunlardan biri, teknik bilgi ile sosyal ve ahlaki beceriler arasındaki ilişkinin zayıflamasıdır. Özellikle mesleki ve teknik eğitim alanlarında öğrencilerin yalnızca teknik yeterliliklerle değil; aynı zamanda iletişim, iş birliği, liderlik ve toplumsal sorumluluk gibi becerilerle donatılması ihtiyacı bulunmaktadır. Bu bağlamda öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları, kişinin hem bilişsel hem sosyal gelişimini destekleyen bütüncül modeller olarak önem kazanmaktadır. Akran öğrenmesi uygulamaları da bu süreçte öğrencilerin bilgi paylaşımı yoluyla etkin öğrenme tecrübesi kazanmalarına katkı sağlamaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı ile İstanbul Teknik Üniversitesi iş birliğiyle kurulan İstanbul Teknik Üniversitesi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (İTÜ MTAL), teknik eğitimi üniversite kültürüyle bütünleştirmeyi hedefleyen yenilikçi bir eğitim modeli olarak dikkat çekmektedir. İTÜ'nün köklü teknik eğitim birikimini lise düzeyine taşıyan okul;

proje tabanlı öğrenme, dijital dönüşüm, üretim kültürü ve araştırma odaklı eğitim anlayışını merkeze alan bir yaklaşım benimsemektedir (İTÜ MTAL, 2025). Toros ve arkadaşlarına (2025) göre okulun temel hedeflerinden biri, öğrencileri yalnızca teknik bilgiyle donatmak değil; aynı zamanda onları yerel ve küresel sorunlara çözüm üretebilen kişiler olarak yetiştirmektir.

Bu yaklaşım doğrultusunda geliştirilen Nasreddin Hoca Akademi uygulaması, söz konusu toplumsal öğretim felsefesini dijital ortama aktaran öğrenci merkezli bir akran öğrenmesi modeli olarak kurgulanmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülen modelde öğrenciler; kodlama, yapay zekâ, siber güvenlik, yazılım geliştirme, dijital tasarım, yabancı dil ve satranç gibi çeşitli alanlarda çevrim içi eğitimler düzenlemektedir. Eğitim süreçleri Discord, Zoom, Google Meet ve benzeri dijital platformlar aracılığıyla yürütülmekte; ders kayıtları ise dijital arşiv sistemiyle sürdürülebilir hale getirilmektedir (Nasreddin Hoca Akademi, 2025).

Modelin temel amacı, öğrencileri pasif bilgi alıcısı konumundan çıkararak bilgi üreten, paylaşılan ve yöneten, etki merkezli kişiler haline getirmektir. Bu süreçte öğrenciler yalnızca teknik içerik sunmamakta; aynı zamanda dijital afiş hazırlama, çevrim içi topluluk yönetimi, sunum yapma ve içerik planlama gibi çok yönlü beceriler geliştirmektedir. Böylece teknik bilgi ile iletişim, liderlik, zaman yönetimi ve dijital okuryazarlık gibi 21. yüzyıl becerileri bütünlük bir öğrenme ortamında gelişmektedir.

Akran öğrenmesine dayalı bu yapı, geleneksel öğretmen merkezli modellerde görülebilen resmiyet ve hata yapma kaygısını azaltarak daha samimi ve daha düşük kaygılı bir öğrenme iklimi oluşturmaktadır. Bulut ve Kuşdemir'in (2013) çalışmasında vurgulandığı üzere, Nasreddin Hoca şahsiyetinin kişiler tarafından resmî bir otoriteden ziyade samimi, hatayı hoş gören ve içimizden biri olarak algılanması, öğrenme ortamındaki soru sorma engellerini ve hata yapma endişesini azaltan psikolojik bir zemin sunmaktadır. Nasreddin Hoca Akademi'nin temel pedagojik yaklaşımı, öğrenmenin en etkili yollarından birinin öğretme eylemi olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bir öğrencinin herhangi bir konuyu başkalarına aktarabilmesi için ilgili içeriği araştırması, yeniden yapılandırması ve sistematik biçimde sunması gerekmektedir. Model bu yönüyle "öğrenmek istiyorsan öğret" yaklaşımını dijital akran öğrenmesi ortamına taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı, İTÜ MTAL bünyesinde yürütülen Nasreddin Hoca Akademi uygulamasını tarihsel yatay bilgi aktarımı felsefesi çerçevesinde incelemek; modelin kuramsal yapısını, işleyiş süreçlerini ve eğitime sağladığı katkıları değerlendirmektir. Çalışmada ayrıca dijital akran öğrenmesi modelinin mesleki eğitimdeki rolü, öğrenci merkezli öğrenme süreçlerine etkisi ve sürdürülebilir bir dijital eğitim ekosistemi oluşturma potansiyeli ele alınmıştır. Okuldaki proje kültürünü ve 2023 yılı sayısal verileri içeren örnek afiş çalışması Şekil 1'de sunulmuştur.

**Şekil 1.** Sorunlar bizim için şikâyet değil proje konusudur düsturu okulda proje sayılarının hızla çoğalmasına yol açmaktadır (İTÜ MTAL, 2023, 14 Temmuz).

**Projemiz olmaz !**

Okulumuzda 100'den fazla proje takımı vardır.  
Bunlar:

- 35 Teknofest
- 20 Tübitak
- 30 Ahilik
- 20 Sosyal faaliyet
- 2 Harezmi Takımı vardır

**Sorunlar bizim için şikâyet değil proje konusudur !**

[www.itumtal.meb.k12.tr](http://www.itumtal.meb.k12.tr)

## 1. Yöntem

### 1.1 Araştırma deseni

Bu çalışma, İTÜ MTAL bünyesinde yürütülen Nasreddin Hoca Akademi uygulamasını, kökleri kültürel mirasımıza dayanan bilgi paylaşım felsefesi çerçevesinde incelemeyi amaçlayan, nitel araştırma metodolojisine dayalı bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmaları; belirli bir olgu, çağdaş bir uygulama ya da kurumsal bir sistemin kendi doğal sınırları ve ortamı içerisinde derinlemesine ve çok boyutlu olarak incelenmesine imkân tanıyan araştırma desenleridir. Bu yöntem, özellikle eğitim ekosistemlerinde özgün olarak geliştirilen yenilikçi modellerin yapısal süreçlerini, operasyonel mekanizmalarını ve belgelenmiş eğitsel çıktılarını kapsamlı biçimde değerlendirmek amacıyla yaygın olarak tercih edilmektedir.

Araştırmada durum çalışması deseninin işe koşulmasının temel gerekçesi, Nasreddin Hoca Akademi uygulamasının yalnızca teknik bir uzaktan eğitim platformu olmaktan öte; öğrenci özerkliği, akran etkileşimi, dijital içerik üretimi ve kurumsal iş birliği boyutlarını bir arada barındıran çok katmanlı ve özgün bir kurumsal yapı sunmasıdır. Çalışmanın kuramsal ve kavramsal çerçevesi; akran öğrenmesi, iş birliğine dayalı öğrenme, sosyal yapılandırıcılık ve bağlantıcılık kuramları temelinde şekillendirilmiştir. Bunun yanı sıra, Ahilik kültüründeki usta-çırak-refik hiyerarşisi ile Nasreddin Hoca'nın toplumsal öğrenme anlayışı, araştırmanın kültürel ve pedagojik arka planını oluşturmaktadır. Modelin kurumsal kimliğini temsil etmek ve dijital platformlarda görsel bir bağlam oluşturmak amacıyla **Şekil 2'**de sunulan logo geliştirilmiştir.

**Şekil 2.** Nasreddin Hoca Akademi kurumsal kimlik için geliştirilen logo (Nasreddin Hoca Akademi, 20 Aralık 2025).



## 1.2 Araştırma ortamı ve uygulama süreci

Araştırmanın inceleme nesnesini ve uygulama alanını, Millî Eğitim Bakanlığı ile İstanbul Teknik Üniversitesi iş birliği protokolü kapsamında faaliyet gösteren İTÜ MTAL bünyesindeki Nasreddin Hoca Akademi oluşturmaktadır. Akademi, tamamen gönüllülük esasını temel alan dijital bir akran öğrenmesi modeli olarak 2020 yılında pilot uygulamalarla hayata geçirilmiş ve beş yıllık süreç zarfında kurumsallaşmış bir yapıya kavuşmuştur. Akademi bünyesinde eğitim faaliyetleri iki temel formatta yürütülmektedir: Birinci formatta öğrenciler çevrim içi canlı dersler düzenleyerek akranlarıyla eş zamanlı etkileşim kurmakta; ikinci formatta ise belirli konularda hazırladıkları eğitim videolarını dijital platformlarda paylaşarak zaman ve mekândan bağımsız öğrenme imkânı sunmaktadır.

Eğitim süreçleri Discord, Zoom, Google Meet, Microsoft Teams ve BigBlueButton gibi dijital platformlar üzerinden senkron (eş zamanlı) olarak gerçekleştirilmektedir. Söz konusu eğitimlerin büyük bir kısmı resmi ders saatlerinin dışında ya da hafta sonlarında icra edilmektedir. Sistemin operasyonel döngüsü temel olarak dört ana aşamada yürütülmektedir:

İçerik ve Konu Belirleme: Süreç, öğrencilerin bireysel ilgi alanları ya da yetkinlik geliştirdikleri teknik temalar doğrultusunda eğitim konusu belirlemeleriyle başlamaktadır. Eğitim başlıklarının netleştirilmesinde güncel teknolojik gelişmeler, endüstriyel saha ihtiyaçları ve akran gereksinimleri gözetilmektedir. Şekil 3’te akademi kapsamında işlenen genel konu başlıkları sınıflandırılmıştır.

**Şekil 3.** Nasreddin Hoca Akademi’de işlenen genel konu başlıkları (Nasreddin Hoca Akademi, 20 Aralık 2025).



Dijital Duyuru ve Düzenleme Süreci: Ders süreçlerini üstlenen öğrenciler, tasarladıkları eğitimlerin görünürlüğünü sağlamak adına dijital afişler hazırlamakta ve bu çıktılar, okulun resmi dijital kanallarında paylaşılmaktadır. Bilgilendirme faaliyetlerine dair afiş örneği Şekil 4’te yer almaktadır.

**Şekil 4.** Nasreddin Hoca Akademi hakkında hazırlanan bir afiş örneği (İTÜ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 2023, 14 Temmuz).

## Nasrettin Hoca Akademi'de Eğitimler

Okulumuz öğrencilerinin sunum, hitabet, öğretmenlik vb. yeteneklerini geliştirmeleri için bildikleri bir konuyu okulumuzdaki öğrencilere anlatması ve anlatırken kendi bilgisini pekiştirmesi için tasarlanmış bir sistemdir. Yapılan derslerin kayıtları alınıp okul Youtube hesabı üzerinden paylaşılmaktadır





Sorunlar bizim için şikayet değil  
proje konusudur !

www.itumtal.meb.k12.tr

**Çevrim İçi Eğitim Süreci:** Planlanan eğitimler, belirlenen çevrim içi platformlar vasıtasıyla canlı olarak yürütülmektedir. Derslerde soru-cevap, canlı kodlama, ekran paylaşımı ve kolektif problem çözme etkinliklerine yer verilerek yatay ve demokratik bir iletişim modeli inşa edilmektedir.

**Dijital Arşivleme ve Sürdürülebilirlik:** Gerçekleştirilen tüm eğitimlerin video kayıtları kurumsal arşiv sistemine entegre edilmekte ve web portalı üzerinden yayımlanarak tüm öğrencilerin zamandan bağımsız erişimine sunulmaktadır.

### 1.3 Veri kaynakları ve Belge havuzu

Bu araştırmada, insan kaynaklı herhangi bir doğrudan veri toplama aracı (görüşme, anket vb.) kullanılmamış; tamamen nesnel kurumsal belgeler ve dijital içerikler veri kaynağı olarak seçilmiştir. Araştırmanın belge havuzunu şu bileşenler oluşturmaktadır:

- 2020-2025 yılları arasında gerçekleştirilen ve web portalında saklanan teknik eğitim video kayıtları.
- Öğrenciler tarafından tasarlanan dijital afişler, duyuru metinleri ve görsel tanıtım belgeleri.
- Web portalında yer alan ders içerikleri ve açık erişimli eğitim kütüphanesinin yapısal özellikleri.
- Okulun resmi bültenleri, dönem sonu faaliyet raporları ve "Eğitimde İyi Örnekler 2024" resmi başvuru dosyaları.

### 1.4 Veri incelemesi

Belge havuzundan elde edilen nitel veriler, betimsel inceleme ve tematik inceleme teknikleri harmanlanarak çözümlenmiştir. İnceleme sürecinde, kurumsal raporlar ve dijital arşiv metinleri taranarak tekrar eden kavramlar, örüntüler ve ortak kurumsal eğitimler kodlanmıştır. Farklı belge türlerinden elde edilen bulgular birbiriyle karşılaştırılarak veri çeşitlemesi sağlanmış ve araştırmanın bilimsel güvenilirliği en üst düzeye çıkarılmıştır.

### 1.5 Etik hususlar ve sınırlılıklar

Çalışma kapsamında gerçek kişilerden veri toplanmadığı için bireysel gizliliği ihlal edecek herhangi bir hassas bilgi, analiz sürecine dahil edilmemiştir. İnceleme nesnesi olan kurumsal dokümanlar şahıs adlarından arındırılarak anonim düzlemde değerlendirilmiştir. Bu yönüyle araştırma, Etik Kurul izni gerektirmeyen bir resmî belge analizidir. Araştırma, İTÜ MTAL bünyesinde üretilen kurumsal belgeler/dijital arşiv verileri ile sınırlandırılmış olup doğrudan farklı sosyo-ekonomik düzeydeki tüm okul türlerine genellenemez. İncelenen Nasreddin Hoca Akademi uygulama modeli şematik olarak Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5. Nasreddin Hoca Akademi uygulama modeli şematik gösterimi.



## 2. Bulgular

Kurumsal faaliyet raporları, beş yıllık dijital arşiv kayıtları, web portalı kullanım istatistikleri ve resmi başarı belgeleri üzerinde yapılan içerik analizi neticesinde bulgular beş temel tema altında sınıflandırılmıştır.

### 2.1 Öğrenci merkezli öğrenme süreçleri ve akademik çıktılar

Sistem bünyesinde üretilen ders planları ve öğretmen rehberlik raporları, uygulamanın öğrencileri pasif bilgi alıcısı rolünden uzaklaştırarak; bilgiyi üreten, yapılandıran ve yöneten etkin oyuncular haline getirdiğini doğrulamaktadır. Akademi kapsamında ders sunumu hazırlayan öğrencilerin, eğitim öncesi planlama süreçlerinde mevcut teknik müfredatın ötesine geçerek kapsamlı araştırmalar yürüttükleri, uygulama örnekleri

tasarladıkları ve içeriği akran düzeyine indirgemek amacıyla ek materyaller geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin öğrendikleri bilgileri tekrar ederek kalıcı öğrenme sağladıkları, konuya dair ek okuma ve kaynak tarama eğilimlerinde belirgin bir artış yaşandığı gözlenmiştir.

Eş zamanlı derslerin izleme kayıtları ve ders içi sohbet günlükleri analiz edildiğinde, akran öğrenmesine dayalı bu yapının, klasik öğretmen merkezli sınıflarda oluşabilen resmiyeti ve hata yapma endişesini kırdığı görülmüştür. Öğrencilerin kendi yaş gruplarıyla yatay bir iletişim düzleminde buluşması, öğretmenlerine yönelmekte çekindikleri soruları arkadaşlarına daha rahat sorabilmelerini sağlamış, soru sorma sıklığını ve derse katılım motivasyonunu artırmıştır. Özellikle siber güvenlik, yapay zekâ ve robotik kodlama gibi yoğun ve karmaşık teknik alanlarda, akranlar arasında kurulan bu esnek etkileşim dilinin öğrenme duvarlarını asgariye indirdiği belirlenmiştir.

## 2.2 Dijital öğrenme ekosistemi ve sürdürülebilirlik

Analiz edilen teknolojik altyapı verileri, Nasreddin Hoca Akademi'nin geçici bir uzaktan eğitim faaliyeti olmanın ötesinde, kurumsal hafızaya sahip sürdürülebilir bir dijital öğrenme ekosistemi inşa ettiğini göstermektedir. Beş yıllık süreç boyunca platformlar üzerinden yürütülen eğitimlerin tamamı sistematik olarak kayıt altına alınmıştır. Kurumsal web portalının veri tabanı mimarisi incelendiğinde; üretilen içeriklerin elektronik, yazılım, yapay zekâ, yabancı dil, fen bilimleri, matematik, sanat ve dijital tasarım gibi modüller/çeşitli alanlara göre sınıflandırıldığı ve öğrencilerin zamandan bağımsız erişimine sunulduğu belirlenmiştir.

Portala ait kullanıcı erişim verileri, öğrencilerin sınav dönemlerinde ya da proje geliştirme aşamalarında, geçmiş dönem ders kayıtlarından yoğun bir biçimde istifade ettiklerini ortaya koymaktadır. Bu veri, melez eğitim süreçlerinin zamandan ve mekândan bağımsız birer kurumsal bilgi deposuna dönüştüğünü ve okul bünyesinde sürekli zenginleşen bir dijital eğitim kütüphanesinin hayat bulduğunu tescillemektedir.

## 2.3 21. yüzyıl becerileri ve liderlik yetkinlikleri

Eğitim organizasyonlarında kullanılan kurumsal belgeler, afiş tasarımları ve sosyal medya yönetim planları; uygulamanın öğrencilerin yalnızca akademik gelişimlerine değil, aynı zamanda duyuşsal, sosyal ve yönetsel becerilerine de doğrudan katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Süreç boyunca görev alan öğrencilerin; sunum hazırlığı, topluluk önünde konuşma, hitabet, zaman planlaması, dijital topluluk yönetimi ve çevrim içi kriz çözme gibi çok boyutlu süreçleri bizzat yönettikleri belgelenmiştir. Proje takip dosyalarında yapılan incelemelerde, akademi bünyesinde en az bir dönem ders sorumluluğu üstlenen öğrencilerin, ulusal ve uluslararası teknoloji yarışmalarında (TEKNOFEST, TÜBİTAK vb.) takım kaptanlığı ve koordinasyon rollerini üstlenme oranının dikkat çekici düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Ayrıca öğrencilerin kendi eğitimleri için tasarladıkları dijital afişler ve tanıtım malzemeleri; görsel iletişim, grafik tasarım, video çekimi, ses düzenleme, kurgu teknikleri ve dijital pazarlama konularında pratik birer deneyim sahası oluşturmuştur. Özellikle video tabanlı eğitimlerde öğrenciler, hazırladıkları içerikleri tekrar izleyerek kendi ses

tonlarını, anlatım biçimlerini ve içerik düzenlerini değerlendirme (öz değerlendirme) fırsatı bulmuşlardır. Beş yıllık veriye göre, sistem bünyesinde bugüne kadar 500’ü aşkın öğrencinin eğitmen, yönetici veya tasarımcı olarak kurumsal sorumluluk üstlendiği belirlenmiştir.

## 2.4 Bilgi paylaşımı kültürü ve akran dayanışması

Okul bültenleri ve kurumsal sosyal sorumluluk dosyaları incelendiğinde, Nasreddin Hoca Akademi’nin öğrenciler arasında rekabetçi bir iklim yerine, dayanışma ve ortak üretim kültürünü egemen kıldığı görülmektedir. Tamamen gönüllülük esasıyla işlenen bu yapı sayesinde bilgi, bireysel bir güç veya statü aracı olarak değil; toplumsal katma değer üreten ortak bir miras olarak kabul edilmiştir.

Bilim ve teknoloji alanında ileri düzey yeterliliğe sahip üst sınıf öğrencilerinin, alt sınıflardaki akranlarına yönelik destekleyici modüller açması, okul ikliminde yatay bilgi paylaşım ağlarının kurulmasını sağlamıştır. Kurumsal belgelerdeki veriler, bu dijital paylaşım ikliminin okul içindeki genel aidiyet duygusunu geliştirdiğini ve akran zorbalığı gibi olumsuz süreçleri engelleyen duyuşsal bir koruma kalkanı oluşturduğunu göstermektedir. Bu durum, Ahilik teşkilatının temeli olan "bilginin sadakası ve kardeşlik" felsefesinin, dijital ortamlarda kurumsal bir kimlikle yeniden üretildiğinin açık bir göstergesidir.

## 2.5 Kurumsal inovasyon ve uluslararası yaygın etki

Resmi yazışmalar ve başarı belgeleri üzerinde yapılan incelemeler, Nasreddin Hoca Akademi uygulamasının İTÜ MTAL’nin kurumsal vizyonuna ve marka değerine küresel ve yerel ölçekte önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Modelin sergilediği bu özgün ve inovatif karakter, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından düzenlenen “Eğitimde İyi Örnekler 2024” paylaşımında kurumsal düzeyde kabul gören sözlü sunum alanına seçilmiş ve başarısı resmi olarak tescil edilmiştir. Bunun yanı sıra, web portalı içerik haritası incelendiğinde, bazı ileri düzey teknik eğitim başlıklarının İngilizce olarak yapılandırıldığı ve açık erişim ilkesi doğrultusunda uluslararası kullanıma sunulduğu görülmüştür. Bu durum, modelin küresel öğrenme topluluklarına hitap edebilecek bir yaygın etki gücüne sahip olduğunu doğrulamaktadır.

## 3. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, İTÜ MTAL bünyesinde beş yıldır kararlılıkla sürdürülen Nasreddin Hoca Akademi uygulaması; kurumsal belgeler, web analitiği ve dijital arşiv verileri ışığında özgün bir dijital akran öğrenmesi modeli olarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, söz konusu yapının sıradan bir çevrim içi ders platformu olmadığını; aksine geleceksel halk bilgeliği mirasını modern öğrenme teorileriyle harmanlayan, sosyal dayanışmayı ve dijital üretkenliği merkeze alan sürdürülebilir bir eğitim ekosistemi olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ortaya koyduğu en önemli ve stratejik sonuçlardan biri, Nasreddin Hoca Akademi’nin temel ve öncelikli faydasının, dersi dinleyen öğrenciden ziyade dersi anlatan öğrencinin gelişiminde gözlenmesidir. Öğretici rolünü üstlenen öğrenciler, ko-

nuya ilişkin bilgilerini yeniden organize etmekte, eksik yönlerini fark etmekte ve bilgilerini daha üst düzey bilişsel süreçlerle yapılandırmaktadır. Bu durum, öğretme eyleminin öğrenme süreçleri üzerindeki en üst düzey uyarıcı etkisine dair kuramsal yaklaşımlarla (Boud ve ark., 2001) ve akran öğrenmesinin bilişsel kalıcılık üzerindeki olumlu yansımalarına yönelik literatür vurgularıyla (Topping, 2005) tam bir uyum sergilemektedir. Sistemin "öğrenmek istiyorsan öğret" esasına dayalı bu yapısı, öğrencilerin uzmanlaşma ve öz gelişim süreçlerini destekleyen bir öğrenme laboratuvarı işlevi görmektedir.

Çalışmanın ortaya koyduğu bir diğer özgün sonuç, akranlar arasında kurulan yatay iletişim dilinin, geleneksel öğretmen merkezli ortamlarda kronikleşen resmiyet ve hata yapma kaygısını bertaraf etmesidir. Öğrencilerin kendi yaş gruplarıyla etkileşime girmesinin soru sorma eşiklerini düşürdüğü ve derse katılım cesaretini artırdığı doğrulanmıştır. Bu bulgu, akran desteğinin hata yapma endişesini azaltarak motivasyonu kamçilediğine dair alan yazın tespitlerini (Bulut ve Kuşdemir, 2013) destekler niteliktedir. Mesleki ve teknik eğitim alanında sıklıkla karşılaşılan "teknik konuların zor ve erişilmez olduğu" yönündeki öğrenci algısı, bu modelin sunduğu samimi ve düşük kaygılı psikolojik iklim sayesinde kırılmıştır.

Modelin teknik bilgi aktarımının ötesine geçerek liderlik, dijital okuryazarlık, topluluk yönetimi ve zaman planlaması gibi 21. yüzyıl yetkinliklerini bütünlük bir biçimde geliştirmesi, çağdaş eğitim vizyonu açısından önemli bir kazanımdır. Bu durum, günümüz mesleki eğitim ekosistemlerinde öğrencilerin yalnızca dar bir endüstriyel uzmanlıkla sınırlandırılmaması, aksine sosyal ve yönetsel becerilerle donatılmış bütüncül birer profesyonel olarak yetiştirilmesi gerektiği tezini güçlendirmektedir.

Nasreddin Hoca Akademi uygulaması, geleneksel Türk-İslam eğitim felsefesinin dijital çağın gereksinimleriyle yeniden yorumlanması açısından literatüre özgün bir prototip sunmaktadır. Ahilik teşkilatının usta-çırak-refik ilişkisi, bu model vasıtasıyla dijital platformlarda akran rehberliği (mentörlüğü) şeklinde yeniden üretilmiştir. Mesleki eğitimde Ahilik kültürünün felsefi derinliğine dair kavramsallaştırmalarla (Akdağ ve Toros, 2025) uyumlu olarak; akademi ikliminde bilginin bencilce bir güç aracı değil, toplumsal fayda üreten ortak bir değer olarak paylaşıldığı görülmüştür. Ayrıca, Nasreddin Hoca'nın mizah ve akli birleştiren bilgeliği (Özdemir, 2010), bireyin sorgulama kapasitesini besleyen evrensel bir pedagojik araç olarak modele sirayet etmiştir. "Bilenler bilmeyenlere anlatsın" düsturunun dijital ağlar ve asenkron arşiv sistemleriyle bütünlüştürülmesi, Siemens'in (2005) bağlantıcılık kuramında bahsettiği "bilginin düğümler ve topluluklar arasında dinamik akışı" fikrinin somut ve yerli bir uygulaması niteliğindedir.

Elde edilen analitik sonuçlar ışığında şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Modelin Ulusal Ölçekte Yaygınlaştırılması: İTÜ MTAL bünyesinde tescillenen bu özgün dijital akran öğrenmesi modelinin, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki diğer mesleki ve teknik Anadolu liselerinde de birer öğrenci topluluğu organizasyonu olarak kurulması teşvik edilmelidir.

2. Dijital Altyapının ve Yapay Zekâ Bütünleştirilmesinin Güçlendirilmesi: Kurumsal web portalının teknik kapasitesi artırılmalı; öğrencilerin geçmiş ders kayıtlarına erişimini ve bireysel öğrenme rotalarını optimize edecek yapay zekâ destekli akıllı içerik öneri sistemleri altyapıya dahil edilmelidir.

3. Öğrenci Eğitimliğinin Dijital Sertifikasyonu: Gönüllülük esasıyla akranlarına ders veren öğrencilerin bu kurumsal liderlik faaliyetleri; blokzincir tabanlı dijital sertifikalar, e-portfolyo kayıtları ve proje değerlendirme puanlarıyla desteklenerek resmiyet kazanmalı ve kariyer süreçlerine entegre edilmelidir.

4. Küresel Açık Erişim ve Çok Dillilik: Portal üzerindeki çok dilli (özellikle İngilizce) teknik eğitim içeriklerinin sayısı artırılarak, modelin uluslararası açık erişimli bir dijital eğitim kütüphanesine dönüştürülmesi ve ülkemizin dijital pedagoji alanındaki küresel görünürlüğüne katkı sunması sağlanmalıdır.

5. Sanayi ve Sektör Bütünleştirilmesi: Mesleki eğitim-üretim bağına güçlendirmek adına, endüstriyel sektör temsilcileri ve uzmanlar da bu dijital akran ağlarına dahil edilmeli; öğrencilerin güncel teknolojik gelişmeleri ve saha ihtiyaçlarını akran etkileşimi sıcaklığında takip edebilecekleri melez paneller düzenlenmelidir.

#### Etik Beyanı

Bu çalışmanın, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)' in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet ettiğimi beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmayla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

#### Teşekkür

Bu çalışmanın oluşmasına vesile olan Millî Eğitim Bakanlığına, İTÜ Rektörlüğüne, okul müdürü İlhan Uğur Ünal'a, Müdür yardımcıları Ahmet Maden ve Erdal Bozkurt'a, Behçet Çevik ve diğer kıymetli öğretmenlere, çalışanlara, ilk dersi veren Ömer Faruk Çelik öğrencimiz başta olmak üzere ders anlatan, dinleyen tüm öğrencilerimize, tüm İTÜ MTAL ailesine, destek veren kurum ve kuruluşlara en içten teşekkürlerimizi sunarız.

#### Declaration

I declare that this study is original; that I have acted by the principles and rules of scientific ethics at all stages of the study, including preparation, data collection, analysis, and presentation of information; that I have cited sources for all data and information not obtained within the scope of this study and included these sources in the bibliography; that I have not made any changes in the data used, and that I comply with ethical duties and responsibilities by accepting all the terms and conditions of the Committee on Publication Ethics (COPE). I hereby declare that if a situation contrary to my statement regarding the study is detected, I agree to all moral and legal consequences that may arise.

#### Acknowledgments

We would like to express our sincere gratitude to the Ministry of National Education, ITU Rectorate, school principal İlhan Uğur Ünal, Deputy Principals Ahmet Maden and Erdal Bozkurt, Behçet Çevik and other valuable teachers, employees, all our students who taught and listened, especially our student Ömer Faruk Çelik, who gave the first lesson, the entire ITU MTAL family, and the supporting institutions and organizations.

#### Hakem Değerlendirmesi

: Dış bağımsız.

#### Çıkar Çatışması

: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemiştir.

#### Finansal Destek

: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

#### Peer-review

: Externally peer-reviewed.

#### Conflict of Interest

: The authors have no conflict of interest to declare.

#### Grant Support

: The authors declared that this study has no financial support.

## Kaynakça

- Akdağ, Ö., & Toros, H. (2025). Meslek eğitiminde ahilik ve uygulaması. *International Journal of Social Science Research*, 14(1), 98-125.
- Ataş, O. (2018). Karamanlıca Nasreddin Hoca kitabı [Yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Batur, Z., & Bek, A. N. S. (2012). Nasreddin hoca fıkralarında değer yargıları ve eğitim. *Turkish Studies*, 7(3), 583.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (Eds.). (2001). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315042565>
- Bulut, P., & Kusdemir, Y. (2013). Çocuk Gözüyle Nasreddin Hoca/Nasreddin Hoca from a Child's Perspective. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 101-112.
- Demirtaş, T. (2012). Değerler eğitiminde edebi ürünlerden yararlanma: Nasreddin Hoca fıkraları [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İTÜ MTAL. (2019, Aralık). Okul bülteni, 1, 3, [https://itumtal.meb.k12.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/34/03/765992/dosyalar/2020\\_02/06220820\\_ITU\\_Ortakoy\\_MTAL\\_Bulten\\_Aralik2019.pdf](https://itumtal.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/03/765992/dosyalar/2020_02/06220820_ITU_Ortakoy_MTAL_Bulten_Aralik2019.pdf)
- İTÜ MTAL. [@itumtal]. (2023, 14 Temmuz). Okulumuz 'Yerli ve Milli' teknolojilerin üretilmesi ve geliştirilmesi konusunda öğrencilerinin yanındadır. [Fotoğraf]. Instagram. <https://www.instagram.com/itumtal/p/CupvpAotCiO/?hl=en>
- İTÜ MTAL. [@itumtal]. (2023, 14 Temmuz). İTÜ MTAL ile tanışmaya ve yola çıkmaya hazır mısınız? [Fotoğraf]. <https://www.instagram.com/p/CupwJJdNoSp/?hl=en>
- İTÜ MTAL. (2020, Mart). Okul bülteni. İTÜ MTAL Bülteni, 2, 2. [https://itumtal.meb.k12.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/34/03/765992/dosyalar/2020\\_04/20153409\\_ITU\\_Ortakoy\\_MTAL\\_Bulten\\_Mart2020.pdf](https://itumtal.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/03/765992/dosyalar/2020_04/20153409_ITU_Ortakoy_MTAL_Bulten_Mart2020.pdf)
- İTÜ MTAL. (2024). Eğitimde iyi örnekler: Öğreterek öğreniyorum. İstanbul Teknik Üniversitesi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Resmî Web Sitesi. [https://itumtal.meb.k12.tr/icerikler/egitimdeiyiorneklerogreterekogreniyorum\\_15183512.html](https://itumtal.meb.k12.tr/icerikler/egitimdeiyiorneklerogreterekogreniyorum_15183512.html)
- İTÜ MTAL. (2025, 25 Aralık). Okulumuzun bugünü. Erişilme tarihi 26 Aralık 2025, <https://itumtal.itu.edu.tr/hakkimizda/>
- Kaplan, T., & Kızırdırcı, F. (2017). Analysis of Nasreddin Hodja anecdotes included in middle school Turkish course books with regard to value transfer. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(5), 1-20.
- Nasreddin Hoca Akademi. (2025). Nasreddin Hoca Akademi. <https://www.nasreddinhocaakademi.com>

- Okumuş, E. (2020). Nasreddin Hoca'nın Fıkralarını Sosyolojik Okuma Denemesi. *Journal of Analytic Divinity*, 4(1), 1-20.
- Özdemir, N. (2010). Mizah, eleştirel düşünce ve bilgelik: Nasreddin Hoca. *Millî Folklor*, 22(87), 27-40.
- Göktentürk, T., & Sallabaş, E. (2018). The Value of Nasreddin Hodja Fikras in Terms of Turkish Teaching to Foreigners. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 206-275. <https://doi.org/10.14686/buefad.356300>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 2(1), 3-10. [https://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](https://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm)
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645, <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>.
- Toros, H. (2025). Dijital dönüşüm ve saha ihtiyaçları ekseninde yenilikçi mesleki eğitim: İTÜ MTAL Modeli. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, (24), 25-60. <https://doi.org/10.20860/ijoses.1742862>
- Toros, H., Önder, M. & Salt, M. M. (2025). Sürdürülebilir kalkınma için mesleki eğitim ve üretimin bütünleştirilmesi. *Electronic Journal of Vocational Colleges (EJO-VOC)*, 15(2), 111-125. <https://doi.org/10.17339/ejovoc.1843842>
- Toros, H., Özalp, U., Erkan, H., Maden, A., Bozkurt, E., Çevik, B., Coşkun, F., & Halezeroglu, A. (2026). Ahilik kültürünün meslekî eğitim yoluyla millî üretime katkısı: İTÜ MTAL örneği. *International Journal of Social Science Research*, 14(2), 43-58. <https://dergipark.org.tr/pub/ijssresearch/article/1730262>
- Uluçay, M. (2018). Eğitimde gelenekten faydalanma: Nasreddin Hoca örneği. *The Journal of Social Science*, 2(3), 117-125. <https://doi.org/10.30520/tjsosci.431890>