

International Journal of Düzce Educational Sciences (IJDES)

*Uluslararası
Düzce Eğitim Bilimleri
Dergisi*

YIL: 2025

CİLT: 3

SAYI: 2

Baş Editör / Editor-in-Chief

Prof. Dr. Mustafa KOÇ (Düzce Üniversitesi)

Editör Yardımcıları / Associate Editors

Prof. Dr. Onur ER (Düzce Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Hakan SARITİKEN (Düzce Üniversitesi)

Editörler Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Engin ASLANARGUN (Düzce Üniversitesi)

Prof. Dr. Pedro TADEU (Polytechnic of Guarda Enstitüsü)

Doç. Dr. Bernadette KUN (Eötvös Lorand Üniversitesi)

Doç. Dr. Ender KAZAK (Düzce Üniversitesi)

Doç. Dr. Fahriye HAYIRSEVER (Düzce Üniversitesi)

Doç. Dr. Şule ÇEVİKER AY (Düzce Üniversitesi)

Doç. Dr. Olga KARAMALAK (HSE Üniversitesi)

Doç. Dr. Taner ATMACA (Düzce Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi H. Merve ERİŞ HASIRCI (Düzce Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Zaheer HUSSAIN (Nottingham Trent Üniversitesi)

Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi Alan Editörleri /

Mathematics and Science Education Field Editors

Prof. Dr. Murat GENÇ (Düzce Üniversitesi)

Doç. Dr. Emine Nur ÜNVEREN BİLGİÇ (Düzce Üniversitesi)

Özel Eğitim Alan Editörleri /

Special Education Field Editors

Doç. Dr. Osman AKTAN (Düzce Üniversitesi)

Sosyal Bilgiler Eğitimi Alan Editörleri /

Social Studies Education Field Editors

Prof. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN (Sakarya Üniversitesi)

Temel Eğitim Alan Editörleri /

Primary Education Field Editors

Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ (Sakarya Üniversitesi)

Türkçe Eğitimi Alan Editörleri /

Turkish Language Teaching Education Field Editors

Doç. Dr. Elif Emine BALTA (Düzce Üniversitesi)

Yabancı Diller Eğitimi Alan Editörleri /

Foreign Language Education Field Editors

Dr. Öğr. Üyesi Ammar TEKİN (Düzce Üniversitesi)

**Dil Editörleri /
Language Editors**

Arş. Gör. Ogün PEÇENEK (Düzce Üniversitesi)

**Teknik Editör ve Dizgi Sorumlusu /
Technical and Layout Editors**

Arş. Gör. Behlül Bilal SEZER (Düzce Üniversitesi)

**Danışma Kurulu /
Advisory Board**

Prof. Dr. Fevzi KARADEMİR (Cezayir 2 Üniversitesi)

Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY (Düzce Üniversitesi)

Prof. Dr. Tuncay AYAS (Sakarya Üniversitesi)

Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR (Düzce Üniversitesi)

Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Editörden

Değerli Okuyucular,

Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak eğitim bilimleri alanında yazılan makaleleri yayınlamak ve bu alanda çalışan bilim insanlarının çalışmalarını daha yaygın, daha tanınır ve daha ulaşılabilir hâle getirmek amacıyla “**Uluslararası Düzce Eğitim Bilimleri Dergisi**”ni çıkarmayı uygun gördük.

Dergimizin kurullarında yer alan bilim insanlarıyla istişare ederek dergimizin yayın ilkelerini belirledik. Bilimsel anlayıştan ve ilkelerden ödün vermeden uluslararası düzeyde başarı sağlamak en büyük dileğimiz ve hedefimizdir.

Bizleri bu yola çıkarken yalnız bırakmayan, yüreklendiren ve yazılarıyla dergimize katkıda bulunan değerli bilim insanlarına üniversitem adına teşekkür ediyor; dergimizin başarılı olmasını diliyorum.

Prof. Dr. Mustafa KOÇ

CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Research Articles / Araştırma Makaleleri

Hakan Kara - Erol Sözen

Hayat bilgisi öğretiminde kavram yanlışları: Nitel bir öğretmen değerlendirmesi

Misconceptions in life skills education: A qualitative teacher evaluation

74-91

Mehmet Ali Pınar

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli erdem-değer-eylem çerçevesi bağlamında 5. sınıf fen
bilimleri ders kitabının incelenmesi

*An analysis of science textbooks prepared according to the Century of Türkiye Maarif Model
in terms of values*

92-116

Halil İbrahim Öksüz - Hasan Kağan Keskin - Asiye Zengin

Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle öğrenci kompozisyonlarının cümle uzunluğu yönünden
karşılaştırılması

*Comparison of texts in Turkish textbooks and student compositions in terms of sentence
length*

117-130

Bahriye Burcu Yüzbaşıoğlu - İsmail Çoban

Kültürel öğeler ve değerler eğitimi açısından Artvin halk masalları üzerine bir inceleme

An examination on Artvin folk tales in terms of cultural elements and values education

131-159

Kübra Demir Aytekin - Ali Haydar ŞAR

Ergenlerde internet bağımlılığı ile utangaçlık ve denetim odağı arasındaki ilişki incelemesi

Examining the relationship between adolescents' internet addiction, shyness, and locus of control

160-170

Selami Turan - Ogün Peçenek

16. yüzyıl tezkirelerinde yer alan müderris şairlerin şiirlerinde eğitimle ilgili mesleki kavramların kullanımı

The use of education-related professional concepts in the poems of mudarris poets in the 16th century tezkires

171-193

Misconceptions in life skills education: A qualitative teacher evaluation

Hakan Kara^{1*}, Erol Sözen²



^{1*} Düzce University, Master's student, Corresponding Author, ROR ID: [04175wc52](https://orcid.org/04175wc52)



² Düzce University, Associate Professor, ROR ID: [04175wc52](https://orcid.org/04175wc52)

ARTICLE INFO

Article Type: Research article
Received: 24.06.2025
Accepted: 23.10.2025
Publication: 31.12.2025
Month/ year: 12/2025
Citation: Kara, H., & Sözen, E. (2025). Misconceptions in Life Skills Education: A Qualitative Teacher Evaluation. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 3(2), 74-91.



ABSTRACT

This study aimed to examine teachers' perspectives on conceptual misconceptions among 3rd-grade students in the "Life in Nature" unit of the Elementary Life Science curriculum. The study involved 35 classroom teachers (22 female, 13 male) working in Düzce during the 2024–2025 academic year. A qualitative case study design was employed, and data were collected through a semi-structured interview form. Teachers' views were analyzed regarding the definition, causes, timing, and topic-specific prevalence of misconceptions, as well as the influence of student characteristics such as gender, reading habits, and prior preschool education. The findings indicate that misconceptions are most common in topics related to natural events, directions, and natural disasters, and are influenced by factors such as lack of prior knowledge, insufficient visual materials, low reading habits, and exposure to incorrect information from family or media. The results emphasize the importance of concrete and experiential learning approaches in teaching concepts and highlight the need for teachers to adopt strategies that prevent and address students' conceptual misunderstandings.

Keywords: Conceptual misconceptions, life science, life in nature, teacher perspectives.

Hayat bilgisi öğretiminde kavram yanlışları: Nitel bir öğretmen değerlendirmesi

ÖZET

Bu çalışmanın amacı 3.sınıf Hayat Bilgisi Dersi Doğada Hayat ünitesinde öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarının tespitinde öğretmen görüşlerini incelemektir. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Düzce İlinde görev yapan 22 kadın, 13 erkek olmak üzere toplam 35 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Araştırmada verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Kavram yanlışlarının tanımı, nedenleri, hangi dönemlerde yoğunlaştığı, öğrencilerde hangi alt konularda daha sık görüldüğü ve öğrenci özelliklerinin (cinsiyet, okuma alışkanlığı, okul öncesi eğitim) bu duruma etkisi değerlendirilmiştir. Veriler nitel yöntemle toplanmış, betimsel analiz ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Sonuçlar, kavram yanlışlarının en çok doğa olayları, yönler ve doğal afetler gibi soyut konularda yaşandığını; görsel materyal eksikliği, ön bilgi yetersizliği ve kitap okuma alışkanlığının bu yanlışları etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırma, kavram öğretiminde somutlaştırmaya ve deneyimsel öğrenmeye dayalı yöntemlerin artırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Kavram yanlışlığı, hayat bilgisi, doğada hayat, öğretmen görüşleri.

Giriş

İnsanlara, sosyal yaşamda gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılması eğitimle olmaktadır. İnsan eğitiminin temel hedefleri, insanın kendi ihtiyaçlarını karşılaması, sosyal hayatını etkin şekilde sürdürebilmesi ve kendi özünü gerçekleştirmesidir. Bu hedefler doğrultusunda insanın sosyal yaşamda ihtiyaç duyacağı bilgiler geçmişten farklı olarak planlı, programlı ve sistemli bir şekilde kazandırılmaktadır. Mihver derslerden olan hayat bilgisi dersi ilkokullarda öğrencilerin temel yaşam becerisini kazanmalarını sağlayan en önemli derslerden biridir. (Sönmez 2000; Sever, 2021).

2005 yılından sonra geliştirilen öğretim programları, öğrenciyi merkeze alan, bireysel farklılıkları dikkate alan ve öğrencinin aktif katılımını ön planda tutan öğrenme ortamlarının oluşturulmasını amaçlamaktadır. Bu bağlamda, öğrenci merkezli öğretimi destekleyen birçok yöntem ve teknik öğrenme süreçlerinde kullanılmaktadır (Sözen, 2019). Bu programda Hayat Bilgisi dersinin en dikkat çeken yönlerinden biri, disiplinler arası bir yapıya sahip olmasıdır. Bu ders; sosyal bilgiler, fen bilimleri, Türkçe, matematik, görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi, oyun ve rehberlik gibi farklı disiplinlerin içeriğini harmanlayarak öğrencilere bütüncül bir bakış açısı sunar. Bu çok yönlü yapısı nedeniyle Hayat Bilgisi dersinde çok sayıda kavram ve terim kullanılmaktadır. Kavramlar, bireyin çevresini anlamlandırmasında, olaylar arasında bağlantı kurmasında ve düşünceyi yapılandırmasında kritik bir role sahiptir. Kavramların öğrenilmesi; bilginin zihinde işlenmesi, saklanması ve gerektiğinde yeniden kullanılması açısından temel bir işleve sahiptir (Sever, 2021).

Kavram kelimesine bakıldığında ise, sözlüklerde ortak özellikler taşıyan varlık, olay ya da durumlara verilen zihinsel temsiller olarak tanımlanır (URL-1). Bu zihinsel yapılar sayesinde bireyler çevresindeki bilgileri tanımlar, sınıflandırır ve anlamlandırır. Kavramlar aynı zamanda öğrenme sürecinin temel yapı taşlarıdır. Bu bağlamda, kavram öğretimi sürecinde doğru yapılandırılmış öğrenme deneyimlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü bireyin daha önce edindiği bilgilerle çelişen yeni kavramlar zihinde yer bulmakta

zorlanır. Bu da kavramın yanlış öğrenilmesine ve bilimsel doğrularla çelişen bilgi yapılarına, yani kavram yanlışlarına yol açabilir (Bozkurt, 2018; Ayas, 2010; Senemoğlu, 2009).

Kavram öğrenimi sürecinde, her yeni kavram bireyin zihninde onunla bağlantılı özgün bir bilişsel yapı oluşturmaya başlar. Öğrenilmekte olan kavram, bireyin önceden sahip olduğu bilgilerle örtüşüyorsa kolaylıkla benimsenir ve zihinsel şemalara entegre edilir. Ancak yeni kavramlar, mevcut bilgi yapısıyla çelişiyorsa zihin bu bilgiyi reddedebilir ya da anlamakta zorlanabilir. Bu durum, öğrenme sürecini olumsuz etkileyen temel faktörlerden biri olarak kabul edilir. Bu nedenle kavramların özellikle erken yaşlarda, yani bilişsel yapıların hızla geliştiği dönemlerde doğru ve etkili bir şekilde öğrenilmesi son derece önemlidir. Kavramlar ilk öğrenildiği anda yanlış biçimde yapılandırılırsa, bu yanlış öğrenme daha sonra bireyin belleğinde bilimsel doğrularla uyuşmayan zihinsel temsillere dönüşebilir. Bilimsel gerçeklikten uzak bu zihinsel temsiller, zamanla bireyin düşünme ve yorumlama biçimlerine yön veren kavram yanlışlarına dönüşür (Kılıçoğlu, 2011). Kavram yanlışları, bireylerin öğretim sürecinden önce ya da öğretim esnasında oluşturdukları ve klasik öğretim yöntemlerine karşı dirençli olan, bilimsel bilgiyle çelişen düşünce kalıpları olarak tanımlanır (Kabapınar, 2003).

Kavram yanlışlarının ve kavramsal karmaşaların ortaya çıkışında çok çeşitli ve birbiriyle ilişkili etkenler rol oynamaktadır. Bu yanlışların temel kaynakları arasında öğrencilerin gündelik yaşantılarında edindikleri bireysel deneyimler, gündelik dilin yanlış ya da eksik kullanımı (Başbüyük, Doğan, Gürses, Yazıcı, 2004; Yılmaz ve Çiviler, 2012; Avcı, 2015), öğretmenlerin konuya ilişkin yeterlilik düzeyleri ve öğretim yöntemleri, ders kitaplarının kavramları sunma biçimi ve öğretim programının içeriği (Saka, 2007; Akbaş, 2008; Yılmaz ve Çiviler, 2012) önemli rol oynamaktadır. Ayrıca, medyada sıklıkla karşılaşılan eksik ya da hatalı bilgi aktarımı da kavram yanlışlarının oluşumunda etkili bir başka faktördür (Akbaş, 2008). Bunun yanında, öğrencilerin içinde yaşadığı sosyal çevre, kültürel değerler ve kalıplaşmış düşünce biçimleri (Saka, 2007; Akbaş, 2008; Alkış, 2005) bireylerin kavramları yanlış yapılandırmalarına neden olabilir. Son olarak, kavram öğretimine uygun pedagojik ortamların yeterince oluşturulmaması, öğrenme sürecinin yapılandırılmamış ya da yüzeysel kalmasına sebep olmakta, bu da kavram yanlışlarının kalıcılığını artırmaktadır (Yılmaz ve Çiviler, 2012).

Mevcut literatürde kavram yanlışlarına dair birçok çalışma yapılmış olmakla birlikte, bu araştırma öğretmen görüşlerini merkeze alması yönüyle farklılık göstermektedir. Örneğin, Saka'da (2007) "Biyoloji öğretiminde kavram yanlışları ve çözüm yolları.", Yılmaz ve Çiviler'de (2012) "Öğrencilerin matematik kavramlarını öğrenme süreçlerinde karşılaşılan güçlükler ve kavram yanlışları" gibi çalışmalarda öğrenci yanlışlarının kaynakları, ağırlıklı olarak öğrencilerin kendileri üzerinden değerlendirilmişken, bu çalışmada öğretmenlerin gözlemleri ve deneyimleri aracılığıyla kavram yanlışlarının oluşum süreçlerine ışık tutulmaktadır. Ayrıca, önceki araştırmaların bir kısmı fen bilimleri ya da sosyal bilgiler gibi branşlara odaklanmışken, bu çalışma Hayat Bilgisi dersinin disiplinler arası yapısına uygun olarak farklı alanlarla ilişkilendirilmiş kavramların öğretiminde yaşanan sorunları bütüncül bir biçimde incelemektedir. Böylece hem öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin yaklaşımları hem de bu sürecin kavram öğretimi üzerindeki etkileri detaylı biçimde analiz edilmiştir. Bu yönüyle araştırma, daha önceki çalışmaları destekler nitelikte bulgular ortaya koyarken, aynı zamanda öğretmen merkezli bir bakış açısı sunarak literatüre özgün bir katkı sağlamaktadır.

Problem

Günümüzde bilim ve teknolojinin hızlı gelişimi, bireylerin de aynı hızda bir gelişim göstermesini ve küresel ölçekte düşünebilen “dünya insanı” olabilmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluk, bireylerin aldığı eğitimin niteliğini daha da önemli hale getirmektedir. Nitelikli ve kaliteli bir eğitim, öğrencilerin geleceğe daha donanımlı şekilde hazırlanmasını sağlamakta, aynı zamanda içinde yaşadıkları toplumu çağdaş uygarlık seviyesine ulaştıracak bilgi ve değerlerle donatmaktadır. Ancak bu sürecin gerçekleşebilmesi için bilginin doğru, güvenilir ve eksiksiz biçimde öğrenilmesi temel bir ön koşuldur. Köksal'ın (2009) da belirttiği üzere, bilginin yapı taşını oluşturan kavramların doğru biçimde öğrenilmesi ve yanlış öğrenilen kavramların düzeltilmesi, öğrencilerin bireysel gelişimleri ve toplumsal katkıları açısından kritik bir önem taşımaktadır.

Bu çerçevede, öğrencilerin erken yaşlarda edindikleri öğrenme deneyimleri daha da değerli hale gelmektedir. Hayat Bilgisi dersindeki “Doğada Hayat” ünitesi, öğrencilerin yaşamla doğrudan bağlantı kurmasına olanak tanıyan içeriğiyle dikkat çekmektedir. Ancak bu üniteye karşılaşılan kavramların yanlış ya da eksik öğrenilmesi, ilerleyen süreçte öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de yaşam becerilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Dolayısıyla, “Doğada Hayat” ünitesine ilişkin kavram yanlışlarının tespit edilmesi ve öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi, eğitim sürecinin niteliğini artıracak ve öğrencilerin doğru bilgiye ulaşmalarına katkı sağlayacaktır. Bu durum, araştırmacının problem durumunu oluşturmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Konu alanı ile ilgili olarak yapılan ulusal ve uluslararası düzeydeki araştırmalar, kavram yanlışlarının yalnızca öğrencilerin değil, zaman zaman öğretmenlerin de karşılaştığı pedagojik bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle ilkökul düzeyinde yer alan Hayat Bilgisi dersi kapsamında yürütülen çalışmalarda, kavram yanlışlarının erken yaşta tespit edilmesinin ve doğru yöntemlerle giderilmesinin önemi vurgulanmaktadır (Ayas ve Özmen, 2002; Bahar, 2010). Yurt içinde yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin kavram öğretiminde kullandıkları yöntem ve tekniklerin kavram yanlışlarının oluşumuna doğrudan etki ettiği belirtilmiştir (Kandemir ve Apaydın, 2020; ŞaraHürsoy ve Demir, 2023). Bununla birlikte öğrencilerin ön bilgilerinin eksik veya hatalı oluşu, sosyal çevreden edinilen yanlış bilgiler ve materyal yetersizliği de kavram yanlışlarını tetikleyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır.

Yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalarda ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, kavram yanlışlarının çözümünde temel bir kuramsal çerçeve olarak öne çıkmaktadır. Özellikle Novak (2010) gibi araştırmacılar, kavramların zihinde yanlış temsillerinin nasıl oluştuğu ve bu yanlışların nasıl düzeltilebileceği konusunda kapsamlı modeller geliştirmiştir. Uluslararası literatürde, kavram yanlışlarının sadece eğitimsel değil aynı zamanda bilişsel gelişimle ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Vosniadou, 2001). Bu bağlamda kavram öğretimine dair yapılan araştırmaların bir bölümü, bu başlık altında tematik olarak sunulmuş; bulgular, çalışmanın amacı doğrultusunda yorumlanmıştır.

Yurt İçi Çalışmalar

Aşağıda yurt içinde yapılan kavram yanlışlığıyla ve hayat bilgisi dersiyle ilintili çalışmalara yer verilmiştir.

Cin (2010) tarafından yürütülen araştırmada, sınıf öğretmenleri adaylarının doğal afetler konusundaki kavram yanlışlıklarına odaklanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların afetlerle ilgili yedi farklı kavram yanlışlığına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının kavramsal düzeyde eksiklik taşıdığını ve kavram yanlışlıklarının yalnızca öğrencilere özgü olmadığını göstermektedir. Özellikle “Doğada Hayat” ünitesi kapsamında afet konularının doğru öğretilmesi için öğretmenlerin bilimsel kavram bilgisine sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Bu çalışma, öğretmen yetiştirme programlarının kavramsal yeterlilik açısından yeniden yapılandırılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Gündüz (2014) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin kavram haritalarını kullanma nedenleri araştırılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin kavram haritalarını daha çok sosyal bilgiler gibi derslerde kavramları bütüncül biçimde sunmak ve öğrenmede kalıcılığı artırmak amacıyla kullandıklarını ortaya koymuştur. Kavram haritalarının öğrencilerin kavramsal ilişkileri görselleştirmelerine ve kavram yanlışlıklarını gidermelerine yardımcı olduğu belirtilmiştir. Hayat Bilgisi dersinde bu aracın sistematik ve bilinçli biçimde kullanılması, öğrencilerin karmaşık kavramları anlamlandırmasını kolaylaştırabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin kavram araçlarını pedagojik açıdan daha etkili biçimde kullanabilme becerilerinin geliştirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Taş (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Türkiye’de kavram yanlışlıklarına yönelik yapılan araştırmalar içerik öğeleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, birçok çalışmanın kavramların tanımı ve yapısal özellikleri yerine daha çok önerilere odaklandığını göstermiştir. Bu durum, kavram öğretiminde teorik temellendirme eksikliğine ve kavramsal içeriğin ihmaline işaret etmektedir. Kavram yanlışlıklarının etkili biçimde giderilebilmesi için yalnızca sınıf içi uygulamalar değil, aynı zamanda kavramların derinlemesine anlaşılmasına yönelik sağlam teorik bir çerçevenin gerekliliği vurgulanmıştır. Bu çerçevede, öğretmen eğitiminde kavram analizine dayalı bilgi ve becerilerin artırılması önerilmektedir.

Bozan ve Savaş (2019), üstün yetenekli öğrencilerde görülen kavram yanlışlıklarını öğretmen görüşlerine dayanarak incelemiştir. Araştırmada, bu öğrencilerin bile bazı temel kavramlarda yanlışlıklara sahip olabildiği belirlenmiştir. Özellikle dil, fen ve sosyal bilgiler gibi alanlarda kavram karışıklıkları sık görülmektedir. Bu bulgular, kavram yanlışlıklarının yalnızca akademik başarıyla değil, bireysel öğrenme stilleri ve çevresel faktörlerle de ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilerin bilişsel düzeyinden bağımsız olarak kavram temelli ve etkileşimli öğretim stratejilerinin benimsenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çal (2020) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde, 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi “Sözcükte Anlam” alt alanındaki kavram yanlışlıkları incelenmiştir. Araştırma, öğretmen görüşlerine dayanarak öğrencilerin yaşadığı kavram yanlışlıklarının kültürel çevre, dikkat eksikliği, kitap okuma alışkanlığı gibi çeşitli faktörlerden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Bu durum, kavram yanlışlıklarının yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda sosyal ve çevresel etkenlerle de ilişkili olduğunu göstermektedir. Hayat Bilgisi dersinde de benzer biçimde, öğrencilerin günlük yaşantılarıyla ilişkilendirilmeyen kavramlar soyut ve yüzeysel kalabilmektedir. Bu nedenle öğretimin yaşamla bağlantılı materyallerle desteklenmesi önerilmektedir.

Çümen ve Demirkaya (2020), sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram yanlışlarını nasıl tespit ettiklerini ve bu yanlışlarla nasıl başa çıktıklarını incelemiştir. Öğretmenler, kavram yanlışlarını genellikle ön bilgilerdeki yanlışlık, kavramların karıştırılması ve anlamlandırılmaması şeklinde tanımlamışlardır. Bu bulgular, kavram yanlışlarının yalnızca öğrenci kaynaklı değil, aynı zamanda öğretim süreçlerinin niteliğiyle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Hayat Bilgisi dersinde de benzer nedenlerden kaynaklı kavramsal eksikliklerin giderilmesi için öğretmen rehberliğinin önemi vurgulanmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin kavram yanlışlarını tanıma ve düzeltme becerilerinin geliştirilmesi gereklidir.

Kandemir ve Apaydın (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, fen bilimleri dersinde kavram yanlışlarını belirleme ve giderme süreçlerinde sınıf öğretmenlerinin değerlendirmeleri ele alınmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin hacim, kütle, sıcaklık gibi kavramları sıkça karıştırdıklarını ve öğretmenlerin bu yanlışları hem geleneksel hem de alternatif yöntemlerle düzeltmeye çalıştıklarını göstermiştir. Ayrıca, öğretmen deneyimi ile kavram yanlışlarını giderme yeterliliği arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, Hayat Bilgisi dersinde de öğretmen yeterliliğinin kavramsal öğrenme üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Alkar ve Yılmaz Derin (2023) tarafından yürütülen çalışmada, 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde temel kavramları anlama düzeyleri değerlendirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin kavramları genellikle günlük yaşam örnekleri üzerinden daha iyi kavradıklarını, soyut kavramları ise yeterince anlayamadıklarını ortaya koymuştur. Bu durum, kavram öğretiminin yalnızca teorik değil, aynı zamanda öğrencilerin yaşantılarıyla bütünleştirilerek yürütülmesi gerektiğini göstermektedir. Hayat Bilgisi dersinde soyut kavramların somut materyallerle desteklenmesi önerilmiştir.

ŞaraHürsoy ve Demir (2023) tarafından yapılan çalışmada, 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında kavram öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler analiz edilmiştir. Araştırma, ders kitaplarında aktif ve öğrenci merkezli yöntemlerin çok az kullanıldığını, bunun yerine geleneksel öğretim yaklaşımlarının tercih edildiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, öğrencilerin kavramları yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı bulamadıklarını ve bunun da kavram yanlışlarına zemin hazırladığını göstermektedir. Özellikle 3. sınıf düzeyinde benzer içeriklerin sunulması durumunda kavramların tam olarak inşa edilmesi güçleşmektedir. Bu nedenle yapılandırmacı ve materyal temelli öğretim yaklaşımlarının önemi vurgulanmaktadır.

Yurt Dışı Çalışmalar

Aşağıda yurt dışı yapılan kavram yanlışlarıyla ve hayat bilgisi dersiyle ilintili çalışmalara yer verilmiştir.

Deshmukh (2015), öğrencilerin yaşam süreçlerine dair kavram yanlışlarını analiz ederek bu yanlışların doğasını ve nedenlerini incelemiştir. Öğrencilerin biyolojik süreçler arasındaki kavramsal ilişkileri yeterince kuramadıkları, bu durumun ise ders kitaplarında kavramların eksik, karmaşık ve soyut şekilde sunulmasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu sonuç, kavramların açık, yapılandırılmış ve bütünsel bir yaklaşımla öğretilmesinin gerekliliğine işaret etmektedir.

Kahan (2017), kavram yanlışlarının yalnızca bilişsel değil, bireylerin kültürel kimlikleriyle de ilişkili olduğunu kimlik koruyucu biliş kuramı çerçevesinde açıklamıştır. Araştırmaya göre, bireyler bilimsel bilgileri sosyal kimliklerine tehdit olarak algıladıklarında kavramsal değişime direnç göstermektedir. Bu bağlamda, sosyo-kültürel hassasiyet içeren etkileşimsel öğretim stratejilerinin önemi vurgulanmaktadır.

Leonard, Kalinowski, Andrews ve Wenderoth (2017), kavram yanlışlığı teriminin geçerliliğini ve işlevselliğini tartışarak öğrencilerin bilimsel olmayan fikirlerinin tutarlı mı yoksa parçalı mı olduğunu incelemiştir. Çalışma, kavramsal değişimin öğrencinin motivasyonu, epistemik inancı ve öğrenme stratejileriyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, öğretim sürecinde sadece içerik aktarımına değil, bireysel öğrenme tutumlarına da odaklanması gerektiğini göstermektedir.

Medwell ve Wray (2020), üstün yetenekli öğrencilerde kavram yanlışlıklarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesini amaçlamış, özellikle kavram temelli öğretimin eleştirel düşünme ve anlam kurma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma, öğretmenlerin pedagojik bilgi düzeylerinin kavram yanlışlıklarının önlenmesinde belirleyici olduğunu vurgulamıştır.

Suprpto (2020), kavram yanlışlıklarına yönelik çalışmaların ontolojik analizini yaparak, bu araştırmalarda kavramların içerik bileşenlerinin yeterince ele alınmadığını saptamıştır. Kavramın tanımı, özellikleri ve örnekleri gibi temel öğelerin eksik işlendiği durumlarda kavramsal hataların kalıcı hâle gelebileceği belirtilmiş ve kavram öğretiminde bütüncül yapının önemine dikkat çekilmiştir.

Reydon (2021), kavram öğretiminde bilim felsefesi temelli yaklaşımların rolünü tartışmıştır. Özellikle evrim öğretimi bağlamında yürütülen çalışmada, kavram yanlışlıklarının yalnızca bilgi eksikliğinden değil, bilimsel çoğulculuğa dair farkındalık eksikliğinden de kaynaklandığı ortaya konmuştur. Bu bağlamda, bilimsel kavramların epistemolojik temelleriyle ele alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Tüm bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, mevcut araştırma literatürdeki bulguları hem **destekleyen** hem de **ilkokul düzeyinde özgül bir örnek (Doğada Hayat Ünitesi)** sunması açısından **literatüre özgün bir katkı** sağlamaktadır. Önceki araştırmalar genellikle fen, sosyal bilgiler veya genel kavram yanlışlığı temelli yürütülmüşken, bu çalışma Hayat Bilgisi dersine odaklanarak kavramsal öğrenmenin doğrudan yaşam becerileriyle ilişkilendirildiği bir alanı incelemiştir. Bu yönüyle çalışma, kavram yanlışlıklarını **disiplinlerarası ve yaşam temelli bir bakış açısıyla** ele alarak alan yazınına özgün bir boyut kazandırmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı “ilkokul 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinde “Doğada Hayat” ünitesinde kavram yanlışlıkları görülmekte midir?” sorusuna öğretmenlerin görüşleriyle cevap aramak ve nedenlerini ortaya koymaktır. Bununla birlikte aşağıdaki alt problem cümlelerine de cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin kavram yanlışlığının ne olduğuna ilişkin tanımlamaları arasında anlam ve yaklaşım açısından farklılıklar bulunmakta mıdır?
2. Kavram yanlışlıklarının oluşum nedenlerine dair öğretmen görüşleri çeşitlilik göstermekte midir?
3. Kavram yanlışlıklarının yoğunlaştığı dönemler öğretmenlerin gözlemlerine göre değişiklik göstermekte midir?
4. Öğrencilerde kavram yanlışlığı oluşumuna neden olan etkenler, öğretmen değerlendirmelerine göre farklılık arz etmekte midir?
5. Doğada Hayat” ünitesi kapsamında yer alan tematik konularda en çok hangi kavram yanlışlıklarının ortaya çıktığı öğretmenlere göre değişmekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yaklaşımıyla yürütülmüştür. Olayların ve algıların doğal ortamında derinlemesine incelendiği, gözlemin, görüşmenin ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, gerçeğe dayanan ve bütüncül bir araştırmanın yapıldığı süreçtir (Yıldırım ve Şimşek, 2022).

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, insanların deneyimleri sonucunda oluşturdukları duygu, algı ve değerleri hakkında bilgi toplamak, derinlemesine incelemek, anlamlı kılabilmek adına başvurulmuş etkili bir yöntemdir (Easwaramoorthy ve Zarinpoush, 2006; Braun ve Clarke, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın amacına uygun olarak katılımcılar, belirli ölçütleri karşılayan kişiler arasından seçildiği için amaçlı örnekleme yöntemlerinden kriter örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kriter örnekleme, araştırmacının önceden belirlediği niteliklere sahip bireylerin örnekleme dahil edilmesini sağlayan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2022). Bu araştırmadaki çalışma grubunu Düzce ilinde devlet okulunda çalışan 35 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma grubundaki öğretmenlerin belirlenmesinde mesleki deneyim, "Doğada Hayat" ünitesini en az bir kez işlemiş olmak, çalıştıkları okul düzeyi ve gönüllü katılım esas alınmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olduğu bölüm gibi temel demografik bilgileri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Özellik	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
<i>Kadın</i>	22	62,9
<i>Erkek</i>	13	37,1
Yaş		
25-30	6	17,1
31-40	18	51,4
41 ve üzeri	11	31,5
Mesleki Kıdem (Yıl)		
1-5 yıl	5	14,3
6-10 yıl	10	28,6

Özellik	Frekans (f)	Yüzde (%)
11 yıl ve üzeri	20	57,1
<i>Mezun olunan bölüm?</i>		
Sınıf Öğretmenliği	29	82,85
Diğer	7	17,14

Veri Toplama Araçları

Araştırma 2024-2025 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada nitel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, araştırmanın amacına uygun olarak oluşturulan 10 açık uçlu sorudan meydana gelmektedir. Sorular, Düzce Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bölümü'nde görevli öğretim görevlisi, Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'ndan bir öğretim üyesi olmak üzere iki uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanların değerlendirmeleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış; İki uzmanın katkıları sonucunda maddelerin kapsam geçerliliği sağlanmıştır (Büyüköztürk, 2018). Formun son hâli, üç öğretmen ile pilot çalışmada test edilmiştir ve bu üç öğretmen çalışma grubuna dahil edilmemiştir. Pilot uygulama sonucu soruların anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği değerlendirilmiş, 1 sorunun içeriği değiştirilerek 10 soruluk görüşme formu hazırlanmıştır. Düzce ilinde görev yapan 35 sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun uygulanmasından önce gerekli etik izinler alınmış, çalışma Düzce Üniversitesi'nin etik kurul onayı doğrultusunda yürütülmüştür. Görüşmeler başlamadan önce katılımcı öğretmenlere araştırmanın amacı, kapsamı ve süreci hakkında bilgilendirme yapılmış; görüşmeye katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla uygunluk durumlarına göre öğle araları, boş ders saatleri veya ders sonraları gibi zaman aralıklarında birebir görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin onayı doğrultusunda yazılı olarak kaydedilmiş ve araştırmanın analiz sürecinde kullanılmıştır. Bu süreç boyunca katılımcıların gizliliğine özen gösterilmiş ve etik ilkeler titizlikle gözetilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Bu analiz sürecinde öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda önce açık kodlar oluşturulmuş, ardından benzer içeriklere sahip kodlar temalar altında birleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2022). İçerik analizi, yazılı ya da sözlü materyallerin belirli temalar doğrultusunda sistematik biçimde incelenerek anlamlı sonuçlara ulaşmayı amaçlayan bir tekniktir. Bu analiz yöntemi, araştırmacıya verileri yapılandırma ve genelleme yapabilme olanağı sunarken aynı zamanda nesnelliği ve sistematikliği de korur (Koçak ve Arun, 2006; Haggarty, 1996). Bununla birlikte öğretmenlerin alıntılarında bahsederek betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu yaklaşım, araştırma bulgularının doğrudan okuyucuya aktarılmasında etkili olup, elde edilen verilerin anlamlandırılmasına katkı sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2022). Her iki analiz yöntemi de

araştırmanın güvenilirliğini artırmak ve yorumların nesnel bir temele dayanmasını sağlamak amacıyla tercih edilmiştir. Kodlama süreci hem araştırmacı hem de nitel veri analizinde uzman bir akademisyen tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiş, ardından elde edilen veriler, tema, kategori ve kodlara göre ayrılmış ve öğretmen görüşlerini de yer verilmiştir. Bu işlemle analiz sürecinin güvenilirliği artırılmıştır.

Bulgular

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerine, "Sizce kavram yanlışlığı nedir?" sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Kavram Yanılgısına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Tema, Alt Tema ve Kodlara Göre Dağılımı

Tema	Alt Tema (Öğretmen Sayısı)	Kodlar
Öğretmenlerin görüşlerine göre kavram yanlışlığının tanımı	Günlük Yaşamdan Edinilen Yanlış Bilgiler (15)	Günlük yaşam deneyimlerinden kaynaklanan yanlış genellemeler, aile, çevre, medya etkisiyle oluşan yanlışlar
	Bilimsel Olmayan Ancak Tutarlı Açıklamalar (12)	Kavramların yanlış öğrenilerek karıştırılması, bilimsel gerçeklerle uyuşmayan ama tutarlı bilgiler, bilişsel sapma
	Ön Bilgi Eksikliğiyle Oluşan Yanlış Öğrenme (8)	Konunun eksik veya yanlış öğrenilmesi, eski bilgilerin yanlış aktarılması veya yetersiz bilgi

Tablo 2 incelendiğinde; bütün öğretmenlerin birinci sorudaki kavram yanlışlığını doğru şekilde tanımladıkları ancak yanlışlığın oluşum nedenini ve türünü açıklamakta farklılık gösterdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin kavram yanlışlığı tanımları üç ana temaya ayrılmıştır. Ö.25 "...kavramı bilimsel olarak değil, ailesinden, çevresinden medyadan duyduğu şekliyle kabullenmesidir" olarak belirtmiş ve günlük yaşamdan edinilen yanlış bilgiler alt temasına, Ö.5, "...bir kavramı yanlış kullanmak, anlamı olduğundan farklı yorumlamak..." olarak belirtmiş ve bilimsel olmayan ancak tutarlı açıklamalar alt temasına, Ö.33 öğretmeni, "...öğretmenin anlattıklarıyla kendi bildiklerinin örtüşmemesi, yanlış anlamak..." diyerek ön bilgi eksikliğiyle oluşan yanlış öğrenme alt temasına dahil edilmiştir.

Ö.25'in cevabı incelendiğinde, kavram yanlışlığının aileden, çevreden ve sosyal medyadan oluştuğunu söylemiştir. Öğrencinin ön bilgi eksikliği, kendi kendine öğrendiği bilimsel olmayan bilgiler faktörlerinin kavram yanlışlığına etkisini göz önünde bulundurmamıştır. Ö.5'in cevabı incelendiğinde, öğretmen öğrencide oluşan kavram yanlışlığını öğrencinin kendisinin oluşturduğunu ama bu bilginin bilimsel bilgiyle

çeliştiğini ifade etmiştir. Ö.33'ün cevabı incelendiğinde kavram yanlışlığının, öğrencinin anlamasındaki yanlışlık olduğu görülmektedir. Buradan hareketle öğretmen, kavram yanlışlığının sebebinin çoğunlukla öğrencide olduğunu düşünmektedir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular:

Öğretmenlere, "Sizce kavram yanlışlığı nasıl oluşur?" sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur

Tablo 3. Kavram Yanlışlığının Oluşum Sürecine İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kodlar
Kavram Yanlışlığının Oluşumu	Ön Bilgi Eksikliği ve Yanlış Ön Öğrenmeler (11)	Öğrencilerin yetersiz ön bilgisi, yanlış öğrenilen bilgiler
	Aile ve Çevreden Edinilen Yanlış Bilgiler (8)	Aileden gelen hatalı bilgiler, çevresel yanlış bilgiler
	Öğretmenin Açıklama Yetersizliği (7)	Eksik veya yanlış anlatım, kavramların basitleştirilirken yanlış örnek verilmesi
	Görsel ve Materyal Desteğinin Yetersizliği (5)	Görsel materyal eksikliği, somutlaştırma yetersizliği
	Medya ve Dijital İçeriklerin Yanlış Yönlendirmesi (4)	Yanlış medya içerikleri, dijital kaynakların yanlış bilgi vermesi

Tablo 3 incelendiğinde; öğretmenlerin kavram yanlışlığı oluşumuna verdikleri cevapların beş alt temada olduğu görülmüştür. Öğretmenlerden Ö.29 "Önceki öğrenmelerin hatalı veya eksik olmasından kavram yanlışlığı oluşabilir." ifadesi ön bilgi eksikliği ve yanlış ön öğrenmeler, Ö.3 "Çocuklar evde duydukları yanlış bilgileri sınıfa getiriyorlar, bu da kavram yanlışlığına neden oluyor." ifadesi aile ve çevreden edinilen yanlış bilgiler, Ö.28 "Kavram yanlışlığı bazen öğretmen olarak bizim de eksik bilgi verdiğimiz yerlerde oluşabiliyor." ifadesi öğretmenin açıklama yetersizliği, Ö.14 "Görsel destek olmazsa çocuklar sadece sözlü açıklamayla kavramları tam anlayamıyor." ifadesi görsel ve materyal desteğinin yetersizliği, Ö.9 "Televizyondan, YouTube'dan gördüklerini doğru sanan çok öğrenci var." ifadesi medya ve dijital içeriklerin yanlış yönlendirmesi alt temalarına örnek olarak verilebilir.,

Ö.29'un cevabı incelendiğinde öğrencilerin yeni bilgileri öğrenirken mevcut bilgilerini temel aldıklarını ve bu bilgiler yanlış ya da eksikse kavram yanlışlığının kolaylıkla ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Bu bulgu, öğrenme sürecinde ön bilgilerin önemini vurgulayan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla da örtüşmektedir. Ö.3'ün cevabı incelendiğinde, öğrencilerin okul dışındaki yaşantılarında ailelerinden ya da sosyal çevrelerinden duydukları hatalı bilgileri doğru kabul ettiklerini ve bu durumun kavram yanlışlığını beslediğini ifade etmiştir. Bu görüş, kavram yanlışlığının yalnızca sınıf içi süreçlerden değil, öğrencinin sosyal ve kültürel çevresinden de etkilendiğini ortaya koymaktadır. Ö.28 kendi anlatımlarında kavramların yeterince açıklanmaması, fazla basitleştirilmesi veya yanlış örneklerle desteklenmesinin kavram yanlışlığını artırabileceğini belirtmiştir. Bu durum, kavram yanlışlığının yalnızca öğrenciden ya da çevreden değil, doğrudan öğretim sürecinden de kaynaklanabileceğini göstermektedir. Ö.14 kavram yanlışlığının **görsel ve materyal desteğinin yetersizliğinden** kaynaklandığını vurgulamıştır. Öğrencilerin soyut kavramları daha somut hâle getirecek materyallerle desteklenmemesi, öğrenmenin yüzeysel

kalmasına ve yanlış anlamaların artmasına yol açabilmektedir. Ö.14 ise öğrencilerin televizyon, internet ve sosyal medya gibi araçlardan edindikleri bilgilerin güvenilir olmaması sebebiyle kavram yanlışlarına neden olduğu dile getirilmiştir. Bu bulgu, günümüzde dijital çağın eğitim sürecine yeni riskler eklediğini göstermektedir.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular:

Öğretmenlere, "Sizce eğitim-öğretim sürecinde hangi zaman aralıklarında kavram yanlışlığı daha fazla yaşanmaktadır?" sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Kavram Yanlışlarının Meydana Geldiği Zaman Aralıklarına İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema (Öğretmen Sayısı)	Kodlar
Kavram Yanlışlarının Zamanı	Eğitim-öğretim yılının ilk ayları (14)	Önceki yıl bilgilerini unutma, yeni yıl başlangıcında kavram yanlışlığı
	Ara tatil sonrası (7)	Motivasyon kaybı, adaptasyon sorunları
	Konunun ilk kez işlendiği zamanlar (6)	Kavramların ilk sunumu, anlamada zorluk
	Yaz tatili sonrası (5)	Akademik düşüş, tatil sonrası unutma
	Dönem sonlarına doğru (3)	Dikkat azalması, yorgunluk etkisi

Tablo 4'te görüldüğü gibi; öğretmenlerin cevaplarından, öğrencilerdeki kavram yanlışlarının en fazla görüldüğü zaman aralıkları beş alt temada toplanmıştır. Ö.1 "... önceki yılın bilgilerini unuttuğu için çok fazla kavram yanlışlığı oluşuyor." ifadesiyle eğitim-öğretim yılının ilk ayları, Ö.7 " Ara tatil sonrası öğrenciler tekrar motivasyonlarını kaybetmiş olabiliyor.", ifadesi ara tatil sonrası, Ö.32 " Kavramlar ilk öğretildiği zamanlarda doğru temellendirilmezse yanlış yerleşiyor." ifadesi konunun ilk kez işlendiği zamanı, Ö.3 " Yaz tatilinden yeni çıkan çocuklar hazır gelmiyor, bu da kavramları yanlış öğrenmelerine sebep oluyor." ifadesi yaz tatili sonrası, Ö.25 "Yıl sonuna doğru dikkatin azalması kavram yanlışlarını artırabiliyor." ifadesi dönem sonlarına doğru alt temasında yer almaktadır.

Ö.1'in cevabı incelendiğinde öğrencilerin bir önceki yıldan edindikleri bilgileri tatil süresince unutmaları ve yeni ders yılına uyum sağlama sürecinde yaşadıkları zorluklarla açıklanabilir. Yılın başında yeni kavramların öğrenilmesi sırasında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olması kavram yanlışlarını artırmaktadır. Ö.7'nin cevabı incelendiğinde tatil sonrası öğrencilerin motivasyon kaybı yaşadıklarını ve öğrenme sürecine yeniden adapte olmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Bu bulgu, kısa süreli tatillerin bile öğrencilerde bilgi kopukluğuna yol açabileceğini göstermektedir. Ö.32'nin cevabı incelendiğinde kavram yanlışlarının özellikle **konunun ilk kez işlendiği zamanlarda** daha fazla yaşandığını vurgulamıştır. Bu görüş, öğrencilerin yeni bilgileri anlamlandırma sürecinde, ön bilgileriyle yeni kavramlar arasında bağlantı kurmakta zorlandıklarını ve yanlış genellemelere başvurduklarını ortaya koymaktadır. Ö.3'ün cevabı incelendiğinde uzun tatil döneminin öğrencilerin akademik olarak gerilemelerine, bilgilerin unutulmasına ve kavramların yeniden öğrenilmesinde zorluklara neden olduğunu göstermektedir. Son olarak Ö.25 'in

cevabı incelendiğinde kavram yanlışlarının **dönem sonlarına doğru** daha çok ortaya çıktığını ifade etmiştir. Bu dönemde öğrencilerde “okul bitti” algısının yanlış öğrenmelerde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte dikkat dağınıklığı, yorgunluk faktörleriyle, kavramları doğru anlamak ve hatırlamak güçleşmektedir.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular:

Öğretmenlere, “Sizce öğrencilerin yaşadıkları kavram yanlışlarının sebepleri nelerdir?” sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilere Ait Kavram Yanlışlarının Oluşum Nedenlerine İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema (Öğretmen Sayısı)	Kodlar
Öğrenci Kavram Yanlışlarının Nedenleri	<i>Günlük yaşamdan yanlış bilgi edinimi (14)</i>	<i>Çevreden veya büyüklerden yanlış bilgi, okul dışı bilgi kaynaklarının etkisi</i>
	<i>Öğrenme sürecinde eksik ya da yanlış anlatım ve ön bilgilerin yetersizliği (14)</i>	<i>Yanlış veya eksik ön öğrenmeler ön bilgilerin yeni öğrenmeyi engellemesi</i>
	<i>Medya ve dijital içeriklerin etkisi (4)</i>	<i>Denetimsiz medya içerikleri yanlış bilgi kaynaklarının yaygınlığı</i>
	<i>Kavramın soyutluğu veya yaşa uygun olmaması (3)</i>	<i>Soyut kavramların anlaşılamaması yaş seviyesine uygun olmama</i>

Tablo 5’te görüldüğü gibi; öğretmenlerin cevaplarından öğrencilerdeki kavram yanlışlarının oluşum nedenleri dört alt temaya ayrılmıştır. Ö.22 “*Bir veli, çocuğuna depremi Allah’ın cezası olarak anlatmış, çocuk da sınıfta böyle söyledi.*” ifadesi günlük yaşamdan yanlış bilgi edinimi, Ö.10 “*Dersin hızlı geçilmesi bazı çocukların anlamadan geçmesine neden oluyor.*” ifadesi öğrenme sürecinde eksik ya da hatalı anlatım, Ö.6 “*YouTube gibi denetimsiz kaynaklardan izledikleri içerikler çocukların kafasını karıştırıyor.*” ifadesi medya ve dijital içeriklerin etkisi, Ö.23 “*Doğal afetleri hiç yaşamamış bir çocuk için bu kavram sadece kitaptaki yazıdır.*” ifadesi kavramın soyutluğu veya yaşa uygun olmaması alt temasında yer almaktadır.

Ö.22’nin cevabı incelendiğinde öğrencilerin kavram yanlışlarının temelinde aileden, çevreden veya okul dışı kaynaklardan gelen hatalı bilgilerin bulunduğunu vurgulamış, öğrencilerin çevrelerinden duyduklarını doğrudan doğruya bilgi olarak kabul ettikleri ve bunu sınıfa taşıdıklarını söylemiştir. Bu bulgu, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları yanlış bilgileri bilimsel gerçeklerle ayırt etmekte zorlandıklarını göstermektedir. Ö.10’nun cevabı incelendiğinde kavram yanlışlarının kaynağını öğretim sürecindeki eksiklikler ve ön öğrenmelerin yetersizliği olarak değerlendirmiştir. Özellikle dersin hızlı geçilmesi, yanlış veya eksik açıklamalar, öğrencilerin anlamadan konunun ilerlemesine neden olacağını belirtmiştir. Bu durum, kavram yanlışlarının öğretim sürecinde de pekişebildiğini ortaya koymaktadır. Ö.6’nın cevabı incelendiğinde, medya ve dijital içeriklerin de önemli bir etken olduğu denetimsiz dijital kaynakların öğrenciler üzerinde kafa karışıklığına yol açtığı ve yanlış öğrenmelere sebep olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, teknolojinin eğitim sürecinde doğru yönlendirilmediğinde öğrenciler için risk oluşturduğunu

göstermektedir. Ö.23'ün cevabı incelendiğinde kavramın soyutluğu veya öğrencinin yaşına uygun olmamasının kavram yanlışlığına yol açtığını, öğrencilerin doğrudan deneyimlemedikleri olay ve durumları anlamakta zorlandıklarını belirtmiştir. Bu durum, yaş düzeyi ile kavramın soyutluğu arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır

Beşinci alt probleme ilişkin bulgular:

Öğretmenlere, "Öğrencileriniz Doğada Hayat konusu kapsamında olan aşağıdaki konuların hangilerinde daha çok kavram yanlışlığı yaşamaktadırlar?" sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin Kavram Yanlışlığı Yaşadığı Hayat Bilgisi Konularının Öğretmen Görüşlerine Göre Dağılımı

Tema	Alt Tema (Öğretmen Sayısı)	Kodlar
Hayat Bilgisi Konuları	<i>Doğa Kaynaklı Afetleri Tanıyalım (9)</i>	<i>Deprem, sel, yangın kavramlarının karışıklığı</i>
	<i>Yönler (6)</i>	<i>Yön kavramlarının ezbercilik ve karışıklık durumu</i>
	<i>Dünya Dönüyor (5)</i>	<i>Dünya'nın hareketleri ve sonuçlarına dair yanlış anlamalar</i>
	<i>Çevre Şartları (4)</i>	<i>Hava durumu, iklim ve bitki örtüsü ilişkisi kavram karmaşası</i>
	<i>Geri Dönüştürülen Maddeler (4)</i>	<i>Geri dönüşüm ve atık ayrımı ile ilgili kavram yanlışlıkları</i>
	<i>Doğa Kaynaklı Afetlerden Korunalım (3)</i>	<i>Afet öncesi hazırlık ve korunma kavramlarının karışıklığı</i>
	<i>Canlıların Yaşamı (2)</i>	<i>Canlı-cansız ayrımı ve yaşam döngüsü kavramlarında zorlanma</i>
	<i>Canlıları Koruyalım (2)</i>	<i>Ekosistem ve canlı koruma kavramlarında yanlışlıklar</i>

Tablo 6'da görüldüğü gibi; öğretmenlerin cevaplarından öğrencilerdeki kavram yanlışlıklarının oluşum nedenleri sekiz alt temaya ayrılmıştır. Ö.6"*Kar yağışını doğal afet zanneden çok fazla öğrenci var.*" ifadesi doğa kaynaklı afetleri tanıyalım, Ö.20"*Kuzey-güney ayrımı çocukların kafasında tam oturmuyor, haritadan ezberle yaptıkları için yukarı-aşağı, sağ-sol diye ezberliyorlar...*" ifadesi yönler, Ö.9"*Dünya dönerken gece ve gündüz oluşumu konusunda çok fazla yanlışlık var, dünyanın dönmesi ve dolanması birbirine karıştırıldığı için en çok*

kavram yanlışlığı burada oluyor...” ifadesi dünya dönüyor, Ö.7 “Öğrenciler çevre şartlarını sadece hava durumu olarak algılıyor.” ifadesi çevre şartları, Ö.5 “Her atığın geri dönüşebileceğini sanıyorlar, bu büyük bir yanlış.” ifadesi geri dönüştürülen maddeler, Ö.16 “Afet öncesi hazırlığın önemini kavrayamıyorlar, sadece afet sırasında yapılacakları önemsiyorlar.” ifadesi doğa kaynaklı afetlerden korunalım, Ö.27 “Canlı ve cansız ayrımı yapmakta çok zorlanıyorlar, özellikle tohumların canlı olmadığını düşünüyorlar.” ifadesi canlıların yaşamı, Ö.30 “Sokak hayvanlarını korumayı canlı koruma olarak sınırılıyor, doğada yaşayan diğer hayvanların korunmaya ihtiyacı olmadığını ve avlanmasında hiçbir sakınca olmadığını düşünüyorlar.” ifadesi canlıları koruyalım alt temasına dahil edilmiştir.

Ö.6'nın cevabı incelendiğinde; öğrencilerin doğa kaynaklı afetler konusunda ciddi kavram yanlışları yaşadıklarını vurgulamıştır. Öğrencilerin kar yağışını, şiddetli yağmuru veya diğer doğal olayları afet olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin afet kavramını günlük hayatta karşılaştıkları olağan doğa olaylarıyla karıştırdıklarını göstermektedir. Ö.20'nin cevabı incelendiğinde; öğrencilerin kuzey-güney ayrımını harita üzerinde ezbere, yukarı-aşağı veya sağ-sol yönleriyle ilişkilendirmeleri dikkat çekmektedir. Bu bulgu, yön kavramının somutlaştırılmadan öğretilmesinin öğrencilerde yanlış anlamalara yol açtığını ortaya koymaktadır. Ö.9'un cevabı incelendiğinde; Dünya'nın kendi eksenini etrafında dönmesi ile güneş etrafında dolanması arasındaki farkların sıklıkla karıştırıldığı görülmektedir. Bu bulgu, soyut kavramların öğrenciler tarafından zihinde doğru yapılandırılmadığını göstermektedir.

Ö.7'nin cevabı incelendiğinde; öğrencilerin çevre şartlarını yalnızca hava durumu ile ilişkilendirdiklerini ifade etmiştir. Bu yaklaşım, öğrencilerin iklim ve bitki örtüsü gibi çevresel faktörlerle hava durumu arasındaki farkı anlamakta zorlandıklarını göstermektedir. Ö.5'in cevabı incelendiğinde; öğrenciler her atığın geri dönüşebileceğini düşünmekte, atık ayrımında yanlışlar yaşamaktadırlar. Bu bulgu, geri dönüşümün öğrencilere yeterince somut örneklerle açıklanmadığını göstermektedir. Ö.16'nın cevabı incelendiğinde; öğrencilerin afetlerden korunma konusunda da kavram yanlışları yaşadıklarını dile getirmiştir. Öğrenciler, afet öncesi hazırlıkların önemini göz ardı ederek yalnızca afet anında yapılacaklara odaklanmaktadır. Ö.27'nin cevabı incelendiğinde; öğrencilerin canlı ve cansız ayrımında ve canlıların yaşam döngüsü konularında da kavram yanlışları yaşadıkları görülmektedir. Özellikle tohumların canlı olmadığını düşünen öğrenciler dikkat çekmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin biyolojik süreçleri soyut düzeyde kavramakta güçlük yaşadığını göstermektedir. Ö.30'un cevabı incelendiğinde; öğrencilerin canlıları koruma kavramını sınırlı bir çerçevede değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Özellikle sokak hayvanlarını koruma ile doğada yaşayan hayvanların korunması arasında fark gözetemedikleri, doğadaki diğer canlıların korunmasına yönelik farkındalıklarının sınırlı olduğu görülmektedir.

Tüm bu bulgular; öğretmenlere göre öğrencilerde en fazla kavram yanlışlığının doğa kaynaklı afetler olduğunu göstermektedir. Ülkemizde deprem, sel, orman yangınları gibi doğa afetlerin çok fazla olduğu, ilkökul seviyesindeki öğrencilerde bu kavram yanlışlarının düzeltilmesinin önem arz ettiği sonucuna ulaşılabilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, öğretmen görüşlerine dayalı olarak Hayat Bilgisi dersi “Doğada Hayat” ünitesindeki kavram yanlışlarına ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır. Araştırma bulguları, mevcut literatür ışığında değerlendirilmiş; yerel bağlamın ötesinde genel eğitimsel yaklaşımlarla ilişkilendirilmiştir. Bu sayede bulgular, hem öğretmen deneyimlerini hem de bilimsel kuramları yansıtan bütüncül bir çerçevede

ele alınmıştır. Elde edilen verilerin, sınıf öğretmenleri, öğretim programı geliştiricileri ve materyal tasarımcıları açısından anlamlı katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Aşağıda her bir alt probleme ilişkin bulgular ve ilgili literatürle bağlantılı kısa yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın ilk sonucu, öğretmenlerin kavram yanlışlığına dair tanımlarında anlam ve yaklaşım açısından farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. Çoğu öğretmenin kavram yanlışlığını, öğrencinin bilimsel olmayan ancak zihinsel olarak anlamlı bir açıklama üretmesi şeklinde tanımlaması, literatürdeki bilişsel yaklaşım temelli açıklamalarla örtüşmektedir (Bahar, 2003; Ayas, 2006). Bu durum, öğretmenlerin kavram yanlışlıklarını salt yanlış bilgi olarak değil, öğrencinin zihinsel yapısıyla uyumlu alternatif bir açıklama biçimi olarak değerlendirdiğini göstermektedir.

Araştırmanın ikinci sonucu, kavram yanlışlıklarının oluşumunda çeşitli faktörlerin rol oynadığını göstermektedir. Ön bilgi eksikliği, çevreden edinilen hatalı bilgiler ve öğretmenin açıklamalarının yetersizliği öne çıkan etkenlerdir. Bu sonuç, kavram yanlışlıklarının çok boyutlu doğasını desteklemekte ve yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleriyle örtüşmektedir (Saban, 2006; Şahin, 2010). Ayrıca medya ve dijital kaynakların da bu süreçte belirleyici olabildiği görülmüştür. Öğrencilerin sosyal çevrelerinden edindikleri bilgiler ve dijital içeriklerle karşılaşmaları, zaman zaman bilimsel gerçeklikten uzak öğrenmelere yol açabilmektedir (Çelik, 2015).

Araştırmanın üçüncü sonucu, kavram yanlışlıklarının belirli zaman dilimlerinde yoğunlaştığını ortaya koymuştur. Eğitim-öğretim yılının başı, tatil dönüşleri ve konuların ilk işlenme zamanları, kavram yanlışlıklarının daha sık görüldüğü dönemlerdir. Bu görüş, constructivist (yapılandırmacı) öğrenme kuramı ile de örtüşmektedir; çünkü bu kurama göre bilgi sürekli yeniden yapılandırılır ve yanlış bilgiler doğruymuş gibi zihinlerde kalabilir (Bruner, 1996).

Araştırmanın dördüncü sonucu, öğretmen görüşlerine göre kavram yanlışlıklarının oluşum nedenlerinin farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Katılımcı öğretmenlerin büyük bir bölümü, kavram yanlışlıklarının tek bir nedene bağlı olarak değil; öğrencilerin bilişsel yapılarından, çevresel etkilerden ve öğretim sürecinden kaynaklı olarak ortaya çıktığını ifade etmiştir. Tekkaya (2002) da kavram yanlışlıklarının bilişsel süreç, çevresel etkileşim ve öğretim yöntemi gibi çeşitli unsurların bileşimiyle ortaya çıktığını vurgulamıştır.

Araştırmanın altıncı sonucu, öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin "Doğada Hayat" ünitesinde en çok kavram yanlışlığı yaşadığı konuların doğa olayları, yönler ve Dünya'nın hareketleri olduğunu göstermektedir. Özellikle mevsimsel değişimler, yağmur oluşumu, yön bulma ve Dünya'nın dönme-dolanma hareketleri gibi soyut konular, öğrencilerde gözlem ve bilimsel bilgi arasındaki farklardan kaynaklı kavramsal hatalara yol açmaktadır. Ayrıca çevre koşulları, geri dönüşüm ve afetlerden korunma gibi temalarda da benzer yanlış anlamalar görülmüştür. Soyut ve günlük yaşamla yeterince ilişkilendirilmeyen kavramlarda kavram yanlışlığı oranının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tekkaya, 2002; Ayas ve Özmen, 2002; Novak, 2010).

Beyanlar

Yazar(lar)ın Katkıları: Birinci yazar: Yazım, orijinal taslak, metodoloji, araştırma, veri düzenleme, analiz, kavramsallaştırma. İkinci yazar: Yazım, inceleme ve düzenleme, metodoloji, veri düzenleme.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan eder.

Telif Hakkı Beyanı: Bu makale, CC BY-NC 4.0 lisansı kapsamında yayımlanmıştır.

Etik Onay ve Katılımcı Onayı: Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm etik ilkelere uyulmuştur. Çalışmadaki tüm prosedürler, sorumlu insan deneyleri komitesinin etik standartları ve 2024 yılında revize edilen 1975 Helsinki Deklarasyonu'na uygun olarak yürütülmüştür. 29.05.2025 tarihinde Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 2025/93 karar sayısı ile izin verilmiştir.

İntihal Beyanı: Bu makale intihal açısından taranmış olup herhangi bir intihal tespit edilmemiştir.

Veri ve Materyallerin Kullanılabilirliği: Veriler talep eden ilgililer ile anonimleştirilerek paylaşılacaktır.

AI Araçlarının Kullanımı: Yazar, bu makalenin hazırlanma sürecinde herhangi bir yapay zekâ (AI) aracı kullanılmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Akbaş, Y. (2008). Kavram yanılgıları ve öğretim yöntemleri üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 45–59.
- Alkış, S. (2005). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram yanılgıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 321–340.
- Atasoy, B., & Ergin, İ. (2017). Fen eğitiminde kavram yanılgıları: Nedenleri ve giderilmesine yönelik yaklaşımlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (1) Sayı:13
- Avcı, E. (2015). *Öğrencilerin fen kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları*. Pegem Akademi.
- Ayas, A. (2006). *Öğretmen adaylarının fen ve teknoloji öğretimine yönelik görüşleri*. Pegem Akademi.
- Ayas, A., & Demirbaş, M. (2019). Hayat bilgisi dersinde kavram yanılgıları ve öğretim stratejileri.
- Başbüyük, A., Doğan, Ç., Gürses, A., & Yazıcı, K. (2004). Fen bilgisi öğretiminde kavram yanılgıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 117–128.
- Bozkurt, A. (2018). *Eğitimde kavram öğretimi ve kavram yanılgıları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Pegem Akademi.
- Demirci, A. (2015). Afet eğitimi ve afet bilinci üzerine bir değerlendirme. Erişim adresi belirtilmedi.
- Easwaramoorthy, M., & Zarinpoush, F. (2006). *Interviewing for research*. Canada Volunteerism Initiative.

- Haggarty, L. (1996). What is content analysis? *Medical Teacher*, 18(2), 99–101.
- Kabapınar, Y. (2003). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Karakuş, U. (2019). Afetler ve eğitim: Öğrencilerin afet algıları üzerine bir inceleme.
- Kılıçoğlu, G. (2011). *Eğitim psikolojisi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koçak, A., & Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3), 21–28. <https://doi.org/10.18094/si.51496>
- Özkan, İ., & Tekkaya, C. (2011). Fen eğitimi öğrencilerinde kavram yanılgıları: Tanıma ve giderme yaklaşımları.
- Saka, A. (2007). Biyoloji öğretiminde kavram yanılgıları ve çözüm yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 110–118.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Sever, S. (2021). *Hayat bilgisi öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2000). *Eğitim felsefesi*. Anı Yayıncılık.
- Sözen, E. (2019). High school students' views and attitudes towards geography courses in Turkey. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 9(2), 458–478. <https://doi.org/10.33403/rigeo.566402>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A., & Çiviler, S. (2012). Öğrencilerin matematik kavramlarını öğrenme süreçlerinde karşılaşılan güçlükler ve kavram yanılgıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65–75.

An analysis of science textbooks prepared according to the Century of Türkiye Maarif Model in terms of values

Mehmet Ali Pınar^{1*}



^{1*} Ministry of National Education, Teacher, Corresponding Author, ROR ID: [00jga9g46](https://orcid.org/00jga9g46)

ARTICLE INFO

Article Type: Research article
Received: 18.05.2025
Accepted: 4.7.2025
Publication: 31.12.2025
Month/ year: 12/2025
Citation: Pınar, M. A. (2025). An analysis of science textbooks prepared according to the century of Türkiye Maarif model in terms of values. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 3(2), 92-116.



ABSTRACT

This study aims to determine how the 20 core values defined within the Virtue-Value-Action framework are represented in the 5th-grade science textbook prepared under the Türkiye Century Maarif Model. The research was conducted using the document analysis method, a qualitative research approach, to systematically examine the textbook. The data source for this study was the science textbook prepared in accordance with the updated 2024 science curriculum by the Ministry of National Education. The data were analyzed using the descriptive analysis method, and the distribution of values across the seven units of the textbook was examined in detail. The research findings revealed that a total of 19 distinct values were repeated 287 times throughout the textbook; however, these values were not distributed evenly across the units. Additionally, it was found that the value of modesty was not included at all. The most emphasized values were responsibility, diligence, sensitivity, respect, and healthy living, whereas family integrity, justice, freedom, privacy, compassion, and love were given very limited attention.

Keywords: Science textbook, values education, Türkiye century education model.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli erdem-değer-eylem çerçevesi bağlamında 5. sınıf fen bilimleri ders kitabının incelenmesi

ÖZET

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde hazırlanan 5. sınıf fen bilimleri ders kitabında, öğretim programında tanımlanan Erdem-Değer-Eylem çerçevesindeki 20 temel değer nasıl yer aldığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme yöntemi kullanılarak ders kitabı sistematik bir şekilde analiz edilmiştir. Çalışmanın veri kaynağı olarak, 2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenen fen bilimleri öğretim programına uygun olarak hazırlanan ders kitabı seçilmiştir. Veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiş ve kitabın yedi ünitesinde yer alan değerlerin dağılımı ayrıntılı olarak incelenmiştir. Araştırma bulguları, ders kitabında yer alan 19 farklı değer toplamda 287 kez tekrarlandığını, ancak bu değerlerin üniteler arasında eşit biçimde dağılmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca bu değerler arasında mütevazılık unsuruna hiç yer verilmediği belirlenmiştir. En fazla vurgulanan değerler sırasıyla sorumluluk, çalışkanlık, duyarlılık, saygı ve sağlıklı yaşam olurken, aile bütünlüğü, adalet, özgürlük, mahremiyet, merhamet ve sevgi değerlerine oldukça sınırlı düzeyde yer verildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Fen bilimleri ders kitabı, değerler eğitimi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

Giriş

Değer kavramı, farklı disiplinler tarafından çeşitli perspektiflerden ele alındığından, üzerinde fikir birliğine varılmış tek ve kesin bir tanımı bulunmamaktadır (Korkmaz, 2013). Genel anlamda değerler, bireylerin düşünce yapısını, tutumlarını ve eylemlerini şekillendiren; toplumsal düzeni destekleyen, ahlaki ve inanca dayalı ölçütler olarak tanımlanabilir (Lindeman ve Verkasalo, 2005; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; Rokeach, 1973). Bu yönüyle değerler, bireylerin hem kendilerini hem de çevrelerini anlamalarına katkı sağlar ve yaşamın zorluklarıyla başa çıkmalarında rehberlik (Çalışkur ve Aslan, 2013). Bireyler, değerleri sosyal çevreleriyle kurdukları etkileşimler yoluyla öğrenir; bu öğrenme süreci aile ortamında başlar ve okul ile diğer toplumsal kurumlar aracılığıyla planlı biçimde gelişmeye devam eder (Akyol, 2010; Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

Eğitim ortamlarında bilinçli bir şekilde yürütülen değerler eğitimi, bireylerin bu kavramları benimseyerek günlük yaşamlarında hayata geçirmelerine olanak tanımaktadır. Değerlerin nesilden nesile aktarılması, toplumların sağlıklı bir biçimde varlığını sürdürmesi açısından büyük bir öneme sahiptir (Dilmaç ve Ekşi, 2007; Elbir ve Bağcı, 2013). Bu süreç, bireylerin toplumsal kurallara uyum sağlamalarına, güçlü ahlaki değerlere sahip bireyler olarak yetişmelerine ve sosyal düzenin devamlılığının korunmasına katkıda bulunmaktadır (Veugelers ve Vedder, 2003).

Fen bilimleri dersi, bireylerin hem kendi yaşamlarını hem de toplumsal olayları anlamlandırmalarına yardımcı olan temel derslerden biridir. Bu ders kapsamında, gıda tüketiminden solunan havaya, hava olaylarından güneş sistemi ve ekosistemlere kadar geniş bir yelpazede bilgi edinmeleri sağlanmaktadır (Çepni vd., 2003; Gürdal vd., 1998; Kavak vd., 2006). Ayrıca fen bilimleri dersleri, bilimsel süreç becerilerinin yanı sıra problem çözme, mantıklı düşünme, gözlem yapma ve veri toplama gibi önemli becerilerin gelişimine de katkı sunmaktadır (Lee, 2007; MEB, 2005; MEB, 2018).

Fen bilimleri derslerinde değerlerin kullanılması, yalnızca bilimsel bilgi kazandırmakla sınırlı kalmayıp, öğrencilerin milli, manevi, kültürel ve evrensel değerlere sahip bireyler olarak yetişmelerini de desteklemektedir (MEB, 2018). Öğrencilerin, karşılaştıkları olayları ve sorunları değerlendirirken bilimsel bilgiyi temel alarak karar vermeleri, aynı zamanda insani değerleri de göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Dinç, 2000; Lee, 2007). MEB (2018) tarafından yapılan öğretim programı düzenlemeleri, fen bilimleri derslerinde değerler eğitime vurgu yaparak, bu derslerin yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin kişisel gelişimlerini de desteklemesini amaçlamıştır.

Öğrencilere değerlerin kazandırılmasında ders kitapları önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır (Meço & Coştu, 2023). Programın hedefleriyle uyumlu olacak şekilde hazırlanan ve öğrenme sürecini yönlendiren bu kaynaklar, öğrencilerin değerleri kavrayıp benimsemelerinde önemli bir rol üstlenmektedir (Ersoy ve Şahin, 2012; Yıldırım, 2007). Özellikle fen bilimleri ders kitaplarında yer alan bilim insanlarının yaşam öyküleri, bilimsel süreçlere ilişkin açıklamalar ve günlük hayattan örnekler, değerlerin somutlaştırılmasına katkı sağlayarak öğrenme sürecini daha etkili hale getirmektedir (Meydan, 2019).

Son yıllarda, değerler eğitiminin yalnızca sosyal bilimlerle sınırlı olmadığı; fen bilimleri de dâhil olmak üzere tüm disiplinlerin toplum, kültür ve evrensel değerlerle iç içe olduğu daha fazla vurgulanmaktadır (Allchin, 1999). Bu bakış açısıyla, 2017 yılından itibaren değerler eğitimi tüm öğretim programlarının ayrılmaz bir bileşeni haline getirilmiş ve eğitim politikalarında önemli bir yer edinmiştir (MEB, 2017).

Fen bilimleri dersi öğretim programlarında değerler eğitiminin önemi giderek daha fazla vurgulanmaktadır. 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik olmak üzere on temel kök değer belirlenmiş ve bu değerlerin öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır (MEB, 2018). 2024 yılında güncellenen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu yaklaşımı daha kapsamlı hale getirerek Erdem-Değer-Eylem çerçevesinde ele almıştır. 2024-2025 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan bu model, öğrencilere hem akademik hem de etik gelişim açısından bütüncül bir eğitim sunmayı hedeflemektedir (Bayraktar ve Çalışkan, 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, modern dünyanın ihtiyaçlarına yanıt verebilecek bir eğitim anlayışını benimseyerek eleştirel düşünme, problem çözme, teknoloji kullanımı ve küresel rekabet edebilirliği ön plana çıkarmaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin ahlaki gelişimlerini desteklemek amacıyla adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sabır, sağlıklı yaşam, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik olmak üzere toplam 20 temel değer belirlenmiştir (MEB, 2024b). Erdem-Değer-Eylem yaklaşımı kapsamında, saygı, sorumluluk ve adalet temel çatı değerler olarak konumlandırılmış ve diğer tüm değerlerle bağlantılı hale getirilmiştir. Ayrıca, bu değerler insan, aile ve sosyal çevre ile fiziksel çevre olmak üzere üç ana başlık altında sınıflandırılmıştır. İnsan kategorisinde tasarruf, sabır, mahremiyet, mütevazılık, sağlıklı yaşam ve çalışkanlık; aile ve sosyal çevre kategorisinde sevgi, dostluk, özgürlük, dürüstlük, vatanseverlik ve yardımseverlik; fiziksel çevre kategorisinde ise temizlik, duyarlılık, estetik ve merhamet yer almaktadır (TYMM Öğretim Programları Ortak Metni, 2024). 2018 öğretim programı ile karşılaştırıldığında, 2024 programında yeni değerlerin eklendiği ve değerlerin daha ayrıntılı şekilde kategorize edildiği görülmektedir. Böylece, eğitim sistemi yalnızca akademik başarıya odaklanmakla kalmayıp, öğrencilerin toplumsal ve bireysel sorumluluk bilincini geliştirmeyi de amaçlamaktadır.

Eğitim programlarına değerlerin dâhil edilmesi kadar, bu değerlerin öğrencilere nasıl aktarıldığı da büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin sosyal çevreleriyle etkileşim yoluyla değerleri öğrendiği göz önünde bulundurulduğunda, ders kitapları bu değerlerin somutlaştırılması ve kazandırılmasında etkili bir araç

olarak değerlendirilmektedir (Ersoy ve Şahin, 2012; Yıldırım, 2007). Fen bilimleri ders kitaplarında bilim insanlarının yaşam öykülerine, bilimsel süreçlerin anlatımına ve günlük hayattan örneklerle yer verilmesi, öğrencilerin bu değerleri içselleştirmelerini kolaylaştırmaktadır (Meydan, 2019). Ancak mevcut araştırmalar incelendiğinde, fen bilimleri ders kitaplarında değerlerin ele alınışıyla ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Özdemir, 2023; Özenç Demir ve Özer, 2023; Ünal ve Benzer, 2024; Yılmaz ve Kıran, 2023; Yılmaz ve Yıldırım, 2023).

Fen bilimleri ders kitaplarında yer alan değerlerin çeşitliliği ve dağılımını inceleyen çalışmalar, bu değerlerin dengeli bir şekilde ele alınmadığını göstermektedir. Yapılan araştırmalarda en çok vurgulanan değerlerin sorumluluk, öz denetim, vatanseverlik ve sevgi olduğu belirlenmiş, buna karşılık adalet, dürüstlük ve dostluk gibi bazı değerlerin ya hiç ele alınmadığı ya da çok sınırlı şekilde yer aldığı tespit edilmiştir (Özdemir, 2023; Ünal ve Benzer, 2024; Yılmaz ve Kıran, 2023). Ayrıca, sınıf kademesi arttıkça ders kitaplarında değerlere ayrılan alanın azaldığı ve bu değerlerin ünite ve konulara dengeli bir biçimde dağılmadığı saptanmaktadır (Yılmaz ve Yıldırım, 2023). Ders kitaplarında değerlerin çoğunlukla konu anlatımı bölümlerinde yer aldığı, ancak etkinlikler ve ölçme-değerlendirme bölümlerinde oldukça sınırlı şekilde ele alındığı görülmektedir (Özdemir, 2023). Bununla birlikte, ders kitaplarındaki okuma metinleri ve görseller incelendiğinde, duyarlılık, hoşgörü, sorumluluk ve vatanseverlik gibi değerlere yer verildiği, ancak bu değerlerin eşit bir dağılım göstermediği anlaşılmaktadır (Özenç Demir ve Özer, 2023). Genel olarak, yapılan araştırmalar fen bilimleri ders kitaplarında değerlerin daha planlı, tutarlı ve dengeli bir şekilde ele alınması gerektiğini ve özellikle etkinlikler ile ölçme-değerlendirme bölümlerinde bu değerlere daha fazla yer verilmesinin önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanmış olan 5. sınıf fen bilimleri ders kitabında, programda tanımlanan Erdem-Değer-Eylem çerçevesindeki 20 temel değer ne düzeyde yer aldığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, çalışma, alan yazındaki eksiklikleri tamamlamaya katkı sağlamayı ve fen bilimleri ders kitabı yazarları ile araştırmacılar için yol gösterici bir kaynak oluşturmayı hedeflemektedir. Ayrıca, elde edilen bulgular, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na ders kitaplarının geliştirilmesi sürecinde yol gösterici nitelikte önemli bir rehber sunabilir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme yöntemi kullanılarak 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı, Erdem-Değer-Eylem çerçevesi doğrultusunda sistemli bir şekilde analiz edilmiştir. Doküman inceleme yöntemi, yazılı, görsel ve işitsel materyallerin belirli bir plan dâhilinde ayrıntılı olarak değerlendirilmesini içeren bir yaklaşımdır (Wach ve Ward, 2013). Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre bu yöntem, belirli olaylar ve olgular hakkında bilgi içeren kaynakların kapsamlı bir şekilde analiz edilmesini sağlarken, Merriam ve Tisdell (2015) ise mevcut belgelerin veri kaynağı olarak kullanılmasıyla araştırma sorularına güvenilir ve geçerli yanıtlar sunmayı amaçladığını ifade etmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri kaynağı olarak, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2024 yılında güncellenen fen bilimleri öğretim programına uygun biçimde hazırlanmış olan 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı (MEB, 2024a) kullanılmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu'nun 17.07.2024 tarih ve 110460159 sayılı yazısıyla Korza Yayınları'na ait olduğu belirtilen bu ders kitabına, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu üzerinden dijital olarak ulaşılmış ve ayrıca basılı kopyaları temin edilerek detaylı bir inceleme gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında,

kitabın ünite yapıları, konu içerikleri, etkinlikleri ve ölçme-değerlendirme bölümleri kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir. Basılı ve dijital sürümler karşılaştırılmış olup içerik açısından herhangi bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu çerçevede, ders kitabı Erdem-Değer-Eylem modelinde tanımlanan 20 temel değer doğrultusunda değerlendirilmiş olup, bu değerlere yönelik analiz ölçeği (MEB, 2024b) Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesinde Belirlenen Değerlere İlişkin Değerlendirme Ölçeği

Erdem		
Değer	Eylem	Açıklama
D1. Adalet	D1.1. Hak ve özgürlüklerini bilmek ve korumak D1.2. Hakkaniyetli davranmak D1.3. Ölçülü ve dengeli olmak D1.4. Liyakate önem vermek	Hak ve özgürlükleri, eşitliği, etik davranmayı, hakkaniyeti, ön yargısızlığı, ölçülülüğü ve liyakati kapsar.
D2. Aile Bütünlüğü	D2.1. Aile birliğine önem vermek D2.2. Aile içi dayanışma göstermek D2.3. Aile içi iletişimi güçlendirmek D2.4. Aile içi sorumlulukları yerine getirmek	Aile içi iletişim ve iş birliğini güçlendirmeyi, ailede sorumlulukları yerine getirmeyi, aileyle vakit geçirmeyi; saygı, sevgi ve güvene dayalı ilişkiler kurmayı kapsar.
D3. Çalışkanlık	D3.1. Azimli olmak D3.2. Planlı olmak D3.3. Araştırmacı ve sorgulayıcı olmak D3.4. Çalışmalarda aktif rol almak	Disiplinli, planlı ve istikrarlı olmayı; bilimselliğe önem vermeyi, iç motivasyon ve öz denetim sahibi olmayı, hayat boyu öğrenmeyi, görev ve sorumluluk üstlenmeyi kapsar.
D4. Dostluk	D4.1. Arkadaşlarına destek olmak D4.2. Arkadaşları ile etkili iletişim kurmak D4.3. Güvene dayalı ilişkiler kurmak D4.4. Arkadaşlarını ve onlarla vakit geçirmeyi önemsemek D4.5. Farklı kültürlerle bağ kurmak	Sosyal ilişkilerde duyarlılık göstermeyi dayanışma içinde olmayı; etkili iletişimle sevgi, saygı ve güvene dayalı ilişkiler kurmayı; nitelikli vakit geçirmeyi ve evrensel bağ kurmayı kapsar.
D5. Duyarlılık	D5.1. İnsana ve topluma değer vermek D5.2. Çevreye ve canlılara değer vermek D5.3. Afet bilincine sahip olmak	Kendisine, içinde yaşadığı topluma, kültürel zenginliklere, tüm varlıklara değer vermeyi; sürdürülebilirliği önemsemeyi ve afetlere karşı hazırlıklı olmayı kapsar.
D6. Dürüstlük	D6.1. Samimi olmak D6.2. Doğru ve güvenilir olmak	Söz ve davranışlarında tutarlı, doğru ve güvenilir olmayı kapsar.
D7. Estetik	D7.1. Duyusal derinliği anlamak D7.2. Üretkenliği ve ruhsal gelişimi desteklemek D7.3. Sanatsal ve görsel zevkleri hayatın bir parçası hâline getirmek	Sanatsal bakış açısı kazanmayı, sanatsal ve kültürel varlığı koruyup zenginleştirmeyi, doğal güzelliklerin ve çevrenin korunması ile ilgili duyarlı olmayı ve sorumluluk üstlenmeyi, estetik aracılığıyla özgün üretkenliği ve ruhsal gelişimi desteklemeyi, sanatı hayatın bir parçası hâline getirmeyi kapsar.

D8. Mahremiyet	D8.1. Kişisel özgürlük alanını korumak D8.2. Kişisel bilgilerin gizliliğini korumak D8.3. Aile içi ilişkilerde özel alanı dikkate almak D8.4. Sosyal ilişkilerde kişisel alanları korumak	Kendisinin, ailesinin ve başkalarının kişisel alanını ve bilgilerini korumayı; başkalarının özgürlüklerini ihlal etmemeyi, kişisel sınırlarına saygı duymayı ve millî ve manevi değerlerde mahremiyetin sınırlarını kapsar.
D9. Merhamet	D9.1. Vicdanlı olmak D9.2. Şefkatli olmak D9.3. İnsanı ve doğayı sevmek	İnsanlara ve diğer canlılara karşı vicdanlı, şefkatli, sevgi dolu, duyarlı ve sorumlu olmayı kapsar.
D10. Mütevazılık	D10.1. Kendini tanımak D10.2. Gösteriş ve övünmekten kaçınmak D10.3. İnsan ilişkilerinde yapıcı olmak	Kendini bilmeyi; gösteriştten ve kibirden uzak, sade, sabırlı, saygılı, duyarlı ve yapıcı olmayı kapsar.
D11. Özgürlük	D11.1. Cesaretli ve girişimci olmak D11.2. Kararlı olmak D11.3. Kişisel ve toplumsal haklara saygı göstermek	Cesur, girişimci ve kararlı olmayı; özgürlüklerini kullanırken kişisel ve toplumsal haklara saygı göstermeyi, kapsar.
D12. Sabır	D12.1. Olumlu bakış açısına sahip olmak D12.2. Düşünce, duygu ve davranışlarında kontrollü olmak D12.3. İstikrarlı olmak	Olumlu bakış açısına sahip olmayı, zor ve kötü durumlara karşı dayanmayı, istikrarlı davranmayı, süreci yönetmeyi, sorumlulukları yerine getirmeyi; duygu, düşünce ve eylemleri kontrol etmeyi kapsar.
D13. Sağlıklı yaşam	D13.1. Yeterli, dengeli ve sağlıklı beslenmek D13.2. Sosyal ve sportif etkinliklere katılmak D13.3. Bağımlılıktan kaçınmak ve bağımlılıkla mücadele etmek D13.4. İnsan sağlığını önemsemek	Yeterli, dengeli ve sağlıklı beslenmeyi; sosyal ve sportif etkinliklere katılmayı, bağımlılıktan kaçınmayı, bağımlılıkla mücadele etmeyi ve insan sağlığını önemsemeyi kapsar.
D14. Saygı	D14.1. Nezaketli olmak D14.2. Kendisine saygı duymak D14.3. Çevresine, millî ve manevi değerlerine saygı duymak	Nazik olmayı, ilkeli davranmayı, empati ve etkili iletişim kurmayı, sağlıklı yaşamayı; kendisine, çevresine, millî ve manevi değerlere önem vermeyi kapsar.
D15. Sevgi	D15.1. Anlayışlı ve barışçıl olmak D15.2. Vefalı olmak D15.3. Sadakatli olmak D15.4. Özverili olmak D15.5. Misafirperverlik	Ailesine, dostlarına ve ülkesine karşı vefalı, dürüst, sadık ve özverili olmayı, barışçıl bakış açısına sahip olmayı, misafirperverliği, doğaya ve bütün canlılara karşı merhametli davranmayı kapsar.
D16. Sorumluluk	D16.1. Kendine karşı görevlerini yerine getirmek D16.2. Topluma karşı görevlerini yerine getirmek	Kendisine ve çevresine karşı görevlerini tam ve zamanında yerine getirmeyi; duygu, düşünce ve eylemlerinin sonucunu kabul etmeyi kapsar.

	D16.3. Görev bilincine sahip olmak	
D17. Tasarruf	D17.1. Bilinçli tüketici olmak D17.2. İsraftan kaçınmak D17.3. Sahip olduklarının değerini bilmek	Maddi kaynakları planlı ve kontrollü harcamayı, israftan kaçınmayı, tutumlu olmayı, birikim yapmayı, sahip olduklarının değerini bilmeyi ve bilinçli tüketici olmayı kapsar.
D18. Temizlik	D18.1. Kişisel temizlik ve bakımına önem vermek D18.2. Yaşadığı ortamın temizliğine dikkat etmek D18.3. Çevresel temizliğe ve sürdürülebilirliğe önem vermek	Kişisel temizlik ve bakıma dikkat ederek kendisine ve topluma saygı duymayı, yaşadığı ortamın ve çevrenin temizliğine önem vererek toplumdaki genel yaşam kalitesine ve sürdürülebilirliğe katkıda bulunmayı kapsar.
D19. Vatanseverlik	D19.1. Millî bilinç sahibi olmak D19.2. Millî kimliğini tanımak D19.3. Ülke varlıklarına sahip çıkmak D19.4. Bağımsızlığı korumak	Millî, manevi, insani, kültürel değerleri ve ülke varlıklarını korumayı, sevmeyi ve onlara saygı duymayı; bağımsızlığa önem vermeyi, ülkesi için sorumluluk almayı kapsar.
D20. Yardımseverlik	D20.1. Cömert olmak D20.2. Dayanışma ve fedakârlık göstermek D20.3. İyiliksever olmak D20.4. Gönüllü olmak	İnsanlara ve canlılara duyarlı olmayı, onları sevmeyi, onlara merhamet etmeyi, cömertliği, dayanışmayı, fedakârlık yapmayı, iyiliksever olmayı kapsar.

Tablo 1’de, beşinci sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan değerler, erdem-değer-eylem çerçevesine göre kavramsal olarak açıklanmış ve bu değerlerin öğrenci davranışlarında nasıl somutlaşabileceğine ilişkin eylem örneklerine yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, 5. sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan ve Erdem-Değer-Eylem çerçevesine göre tanımlanan 20 temel değer incelenmesi için betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar için yaygın bir yöntem olan betimsel analiz, verileri belirlenen temalar doğrultusunda organize etmeyi, özetlemeyi ve yorumlamayı amaçlayan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda, incelenen ders kitapları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde (MEB, 2024b) tanımlanan 20 temel değer üzerinden değerlendirilmiştir (bk. Tablo 2).

Analiz sürecinde, kitapta yer alan tüm ifadeler ayrıntılı olarak incelenmiş ve belirlenen değerlere doğrudan ya da dolaylı olarak atıfta bulunan cümleler tespit edilmiştir. Bir etkinlik ya da konu anlatımında aynı değer birden fazla kez tekrar edilse bile, her değer yalnızca bir kez kodlanmıştır. Ancak, bir cümlenin birden fazla değerle ilişkili olması durumunda, her bir değer ayrı ayrı kodlanmıştır. Bunun yanı sıra, etkinlikler, etkinliklerde yer alan açıklamalar, ünite/konu sonu değerlendirme soruları ve görseller de analiz sürecine dahil edilmiştir. Ancak, ders kitaplarının giriş bölümünde yer alan İstiklal Marşı ve Gençliğe Hitabe metinleri değerlendirme kapsamına alınmamıştır.

Çalışmanın güvenilirliğini artırmak adına, veri analiz süreci iki bağımsız araştırmacı tarafından ayrı ayrı yürütülmüş ve yapılan kodlamalar karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar arasındaki kodlama uyumu, Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği [Güvenilirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] formülü

kullanılarak hesaplanmış ve %88 olarak belirlenmiştir. Literatürde, %80 ve üzerindeki uyum oranlarının güvenilirlik açısından yeterli olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2018).

Bulgular

Beşinci sınıf fen bilimleri ders kitabı, toplam yedi üniteden oluşmaktadır. Bu üniteler sırasıyla Gökyüzündeki Komşularımız ve Biz (1), Kuvveti Tanıyalım (2), Canlıların Yapısına Yolculuk (3), Işığın Madde ile Etkileşimi (4), Maddenin Doğası (5), Yaşamımızdaki Elektrik (6) ve Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm (7) başlıklarını taşımaktadır (MEB, 2024a). Kitabın incelenmesiyle, Erdem-Değer-Eylem çerçevesinde tanımlanan değerlerin ünitelere göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Beşinci Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında Erdem-Değer-Eylem Çerçevesinde Tanımlanan Değerlerin Ünitelere Göre Dağılımı

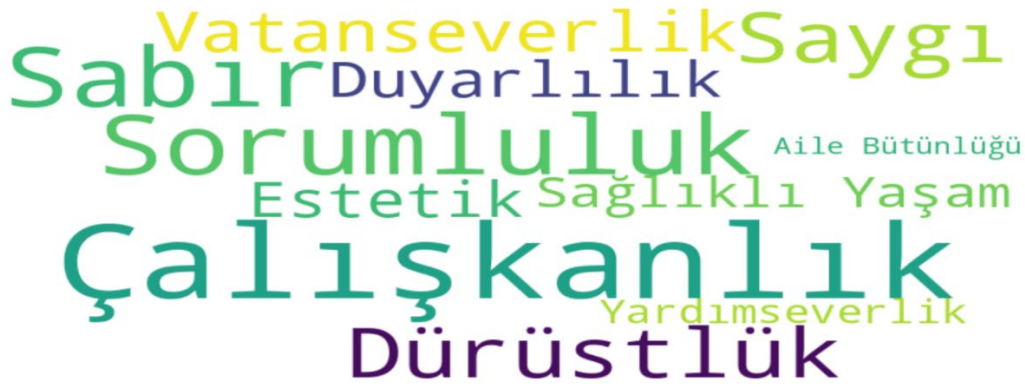
Değer	Ünite							Toplam (f)
	1 (f)	2 (f)	3 (f)	4 (f)	5 (f)	6 (f)	7 (f)	
D1. Adalet	-	1	-	-	-	-	1	2
D2.Aile Bütünlüğü	1	1	1	-	2	-	-	5
D3.Çalışkanlık	12	7	9	7	3	4	5	47
D4.Dostluk	-	5	-	2	2	-	-	9
D5.Duyarlılık	3	1	2	4	3	1	11	25
D6.Dürüstlük	4	-	4	-	-	-	-	8
D7.Estetik	3	3	-	6	1	-	3	16
D8. Mahremiyet	-	-	-	1	-	-	-	1
D9. Merhamet	-	1	-	-	-	-	-	1
D10. Mütevazılık	-	-	-	-	-	-	-	-
D11. Özgürlük	-	2	-	-	-	-	-	2
D12. Sabır	6	1	1	2	-	1	-	11
D13. Sağlıklı yaşam	3	6	11	1	4	-	1	26
D14. Saygı	4	3	2	5	2	3	2	21
D15. Sevgi	-	2	-	1	1	-	-	4
D16. Sorumluluk	7	4	10	8	11	7	11	58
D17. Tasarruf	-	1	-	-	5	1	9	16
D18. Temizlik	-	-	1	-	4	1	3	9
D19. Vatanseverlik	6	3	-	-	-	-	1	10
D20. Yardımseverlik	3	6	2	-	4	1	-	16
Toplam	52	47	43	37	42	19	47	287

Tablo 2 incelendiğinde, beşinci sınıf fen bilimleri ders kitabında erdem-değer-eylem çerçevesinde tanımlanan değer ifadelerinin toplamda 287 kez tekrarlandığı görülmektedir. Ancak bu değerlerin üniteler arasında eşit olarak dağılmadığı dikkat çekmektedir. Kitapta 19 farklı değer bulunmakla birlikte, mütevazılık değeri hiçbir üniteye yer almamaktadır. Özellikle *“Gökyüzündeki Komşularımız ve Biz”*, *“Kuvveti Tanıyalım”* ve *“Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm”* ünitelerinde değer sayısının daha fazla olduğu, buna karşın *“Yaşamımızdaki Elektrik”* ünitesinde daha az sayıda değer vurgulandığı gözlemlenmiştir.

Değerlerin dağılımına bakıldığında, en çok vurgulanan değerler sırasıyla sorumluluk (f=58), çalışkanlık (f=47), sağlıklı yaşam (f=26), duyarlılık (f=25) ve saygı (f=21) olmuştur. Bunun yanında, aile bütünlüğü (f=5), sevgi (f=4), adalet (f=2), özgürlük (f=2), mahremiyet (f=1) ve merhamet (f=1) gibi değerlere ise oldukça sınırlı şekilde yer verilmiştir.

Birinci Üniteye Dair Değerler

Birinci ünite incelendiğinde, fen bilimleri ders kitabında çok sayıda değere yer verildiği görülmektedir. Bu üniteye en sık karşılaşılan değerler; çalışkanlık (f=12), sorumluluk (f=7), sabır (f=6) ve vatanseverlik (f=6) şeklinde sıralanabilir. Buna ek olarak, dürüstlük (f=4), saygı (f=4), duyarlılık (f=3), estetik (f=3), sağlıklı yaşam (f=3), yardımseverlik (f=3) ve aile bütünlüğü (f=1) olmak üzere yedi farklı değer daha yer aldığı belirlenmiştir. Böylece birinci üniteye toplam on bir farklı değer temsil edildiği anlaşılmaktadır. Şekil 1’de, birinci üniteye değerleri görsel olarak temsil etmek amacıyla hazırlanan kelime bulutuna yer verilmiştir.



Şekil 1. Birinci Üniteye Geçen Değerlerle İlgili Kelime Bulutu

Birinci kitabın 21. sayfasındaki “Performans İstasyonu” bölümünün “Güneş Günlüğü” başlığında yer alan, “Paylaşım esnasında arkadaşlarımızın fikirlerini dikkatle dinleyelim.” cümlesi, insanlar arasında saygı duyulması gerektiğini vurgulayarak saygı değerine dikkat çekmiştir. Aynı etkinlikteki “Bu sırada bir bilim insanı gibi çalışıp süreci verimli hâle getirebiliriz.” ifadesi, araştırma yapmanın ve verimli çalışmanın önemini ortaya koyarak çalışkanlık değerini öne çıkarmıştır. 22. sayfadaki “Etkinlik İstasyonu” bölümünde “Güneş Gözlemi” başlığı altındaki “Ayşe; Güneş’e dürbün, teleskop, mercek ve kamera gibi araçlarla doğrudan bakmanın çok zararlı olduğunu biliyordu.” cümlesi ise, sağlıklı yaşam değerini yansıtmaktadır. 24. sayfadaki “Bilgi İstasyonu” bölümündeki “Belirli zaman aralıklarıyla Güneş lekelerini gözlemlemiş ve bu lekelerin aynı yöne doğru kaydığını fark etmiştir.” ifadesi, sabır isteyen bir sürece işaret ederek sabır değerini pekiştirmektedir.

Kitabın 28. sayfasındaki “Etkinlik İstasyonu” bölümünün “Ay Gözlemi” başlığındaki “Topladığımız bilgilerden ve çektiğimiz fotoğraflardan yola çıkarak ileride sunmak üzere arkadaşlarımızla şiir, öykü, slogan, şarkı ya da afiş oluşturalım.” ifadesi, sanatsal üretimi teşvik ederek estetik değerine katkı sağlamaktadır. 29. sayfadaki “Etkinlik İstasyonu” bölümünün “Ay’ın Hareketleri ve Görünen Yüzü” başlığı altındaki “Arkadaşlarımızla yardımlaşarak sınıf zeminine tahta kalemi ile büyük bir çember çizelim.” cümlesi, yardımseverlik değerini ön plana çıkarmaktadır. 30. sayfada yer alan “Etkinlik İstasyonu” bölümündeki “Grubumuzla diğer grupların hazırladığı tüm ürünleri sırayla ziyaret ederek inceleyelim.” ifadesi, farklı çalışmalar konusunda duyarlı olmayı teşvik ederek duyarlılık değerine katkı sağlamaktadır.

Kitabın 32. sayfasındaki “Bilgi İstasyonu” bölümünde yer alan “Bu çalışmada binlerce görüntü incelenerek görüntülerdeki kraterler sayılmıştır.” cümlesi, titizlik ve süreklilik gerektiren bir süreci ifade ederek sabır değerini hatırlatmaktadır. 33. sayfadaki “Bilgi İstasyonu” bölümündeki “Türkiye, uzay alanındaki yeteneklerini ve teknolojik kapasitesini artırmak amacıyla 2021’de Millî Uzay Programı’nı başlatmıştır.” ifadesi, ülkenin bilim ve teknoloji alanındaki gelişimine vurgu yaparak vatanseverlik değerini pekiştirmektedir. 35. sayfadaki “Etkinlik İstasyonu” bölümünün “Ayın Görünümündeki Farklılıklar” başlığı altındaki “Bayrağımızı inceleyerek

aşağıdaki soruları cevaplayalım.” cümlesi vatanseverlik değerini güçlendirirken, “Tartışma süresince arkadaşlarımızı etkin bir şekilde dinleyip onların fikirlerini ifade etmelerini destekleyelim.” ifadesi saygı ve duyarlılık değerlerine işaret etmektedir. Aynı sayfada yer alan görselde (bk. Şekil 2) de vatanseverlik değerine vurgu yapılmıştır.



Şekil 2. Vatanseverlik Değerine Ait Görsel

Kitabın 41. sayfasındaki *“Performans İstasyonu”* bölümünün *“Ayın Evreleri Modeli”* başlığındaki *“Modelimizi hoş, güzel bir tasarımla ortaya çıkaralım.”* ifadesi estetik, *“Arkadaşlarımızla yardımlaşarak süreci daha verimli hâle getirebileceğimizi unutmayalım.”* cümlesi ise yardımseverlik değerine dikkat çekmektedir. 48. sayfada *“Bilgi İstasyonu”* bölümündeki görselde (bk. Şekil 3) çalışkanlık değeri yansıtılmaktadır.



Şekil 3. Çalışkanlık Değerine Ait Görsel

Kitabın 52. sayfasındaki “Ünite Sonu İstasyonu” bölümünde yer alan “Millî Uzay Programı kapsamında Ay’da bazı araştırmaların yapılması için bir yolculuk planlanmıştır.” ifadesi vatanseverlik, “Barış, astronot olan babası bu göreve katıldığı için çok mutluydu.” cümlesi ise aile bütünlüğü değerini yansıtmaktadır. Aynı sayfada verilen görselde (bk. Şekil 4) çalışkanlık, sorumluluk ve vatanseverlik değerlerini yansıtmaktadır.



Şekil 4. Çalışkanlık, Sorumluluk ve Vatanseverlik Değerlerine Ait Görsel

Kitabın 54. sayfasındaki “Merhaba Bilim Günce’m” metnindeki “Bunları öğrenmek seni de heyecanlandırmış olmalı ama sakın o heyecanla hemen Güneş’e bakma! Çünkü Güneş’e doğrudan ya da teleskop, dürbün, mercek gibi malzemelerle bakmak çok tehlikeli.” ifadesi sağlıklı yaşam değerine dikkat çekmektedir. Aynı metindeki “Bu yıldızın oynadığı bir film yok ama muhteşem özelliklere sahip.” cümlesi estetik bakış açısını güçlendirirken, “Bu evrelerin hepsini görebilmek için sabırla dört hafta boyunca gözlem yaptım.” ifadesi sabır değerini pekiştirmektedir. “Sanki gökyüzüne asılmış kocaman bir ışık küresi...” ifadesi ise doğaya duyulan hayranlığı yansıtarak estetik değerine dikkat çekmektedir.

İkinci Üniteye Dair Değerler

İkinci ünitenin incelenmesi sonucunda, en belirgin değerlerin başında çalışkanlık (f=7), sağlıklı yaşam (f=6) ve yardımseverlik (f=6) yer almaktadır. Bunun yanı sıra, dostluk (f=5), sorumluluk (f=4), estetik (f=3), saygı (f=3), vatanseverlik (f=3), özgürlük (f=2), sevgi (f=2), adalet (f=1), aile bütünlüğü (f=1), duyarlılık (f=1), merhamet (f=1), sabır (f=1) ve tasarruf (f=1) gibi on altı farklı değer de listelenmiştir. Şekil 5’te, ikinci üniteye bulunan değerleri görselleştirmek amacıyla hazırlanmış kelime bulutuna yer verilmiştir.



Şekil 5. İkinci Ünite Geçen Değerlerle İlgili Kelime Bulutu

Kitabın 60. sayfasındaki “Etkinlik İstasyonu” bölümünde bulunan “Kuvvet Denince Akla İlk Gelenler” başlığı altındaki, “Arkadaşlarımızın farklı fikirleri olabileceğini unutmadan onları özenle dinleyelim.” cümlesi, bireylerin farklı düşüncelere saygı göstermesi ve başkalarını dikkatle dinlemesi gerektiğini belirterek saygı değerini ön plana çıkarmaktadır. Aynı sayfada yer alan “Bilgi İstasyonu” bölümündeki, “İlerleyen yıllarda kuvvet konusu başta olmak üzere yaptığı çalışmalar ile bilim dünyasında yeni çıkırlar açtı.” ifadesi, Newton’un bilim dünyasına yaptığı katkıları açıklayarak çalışkanlık değerini vurgulamaktadır. 59. sayfada “Hazırlık İstasyonu” bölümünde yer alan görselde (bk. Şekil 6) dostluk, sevgi ve yardımseverlik değerlerine vurgu yapmaktadır.



Şekil 6. Dostluk, Sevgi ve Yardımseverlik Değerlerine Ait Görsel

Kitabın 80. sayfasındaki “Etkinlik İstasyonu” bölümünde yer alan “Sürtünmenin Araç Hareketine Etkisi” başlığı altındaki “Etkinlik boyunca grup arkadaşlarımızla fikirlerimizi paylaşarak ve yardımlaşarak iş birliği içerisinde çalışalım.” ifadesi, birlikte çalışmanın önemini vurgularken yardımseverlik değerine dikkat çekmektedir. 85. sayfada konu anlatımına ait görselde (bk. Şekil 7) dostluk ve sevgi değerleri yansıtılmaktadır.



Şekil 7. Dostluk ve Sevgi Değerlerine Ait Görsel

86. sayfada bulunan *“Bilgi İstasyonu”* bölümünde yer alan, *“Tarihî Kırkpınar Yağlı Güreşleri, 14. yüzyılda Osmanlı’da doğup günümüze kadar uzanan bir güreş festivalidir.”* cümlesi, kültürel mirası sahiplenmenin önemini anlatarak vatanseverlik değerine örnek teşkil etmektedir. 87. sayfadaki metinde geçen, *“Bir ahşap sanatçısının oyma spatulası ile ahşaba şekil verebilmesi, ressamın fırça ile tuval üzerinde resim yapabilmesi ...”* ifadesi, sanatsal beceri ve estetik algıyı ön plana çıkararak estetik değerini vurgulamaktadır. Aynı sayfada yer alan görsellerde (bk. Şekil 8) estetik değerine vurgu yapılmıştır.



Şekil 8. Estetik Değerine Ait Görsel

Kitabın 89. sayfasındaki *“Performans İstasyonu”* bölümünün *“Paraşüt Tasarlıyorum”* başlığında yer alan *“Bu süreçte düşüncelerimizi arkadaşlarımıza özgürce ifade edelim.”* cümlesi, bireylerin fikirlerini serbestçe paylaşımlarını teşvik ederek özgürlük değerini desteklemektedir. 96. sayfadaki *“Ünite Sonu İstasyonu”* bölümünün *“Karagöz ile Hacivat”* etkinliğinde *“Hacivat: Hoş geldin Karagöz’üm! İyiyim, kayıp düşme diye yollarına halı serdim.”* cümlesi yardımseverlik, *“Karagöz: Ne, kollarına halı mı serdin? Belli zaten iki gözüm, bitap düşmüşsün, yorgun gördüm seni.”* cümlesi duyarlılık, *“Karagöz: Ya ya ya! Elini mi incittin? Buz ile saralım, şişliği insin.”* cümlesi merhamet, *“Hacivat: Belimi, belimi diyorum. Neyse efendim, derhâl hekime gittim.”* cümlesi ise sağlıklı yaşam değerini yansıtmaktadır.

Kitabın 97. sayfasındaki *“Bilginler İstasyonu”* bölümünde bulunan *“Çeşitli fen ve sanatlardan anladığı için 'bin fenli' anlamında Hezarfen unvanıyla anılan Ahmed Çelebi...”* cümlesi çalışkanlık, *“Rüzgârın şiddetli olduğu sıralarda 'kartal kanatları' olarak nitelendirilen aletle defalarca uçmuştur.”* cümlesi sabır, *“Bu terazi sayesinde metallerin ve kıymetli taşların çok hassas ölçümleri yapılabilmektedir.”* cümlesi ise adalet değerine vurgu yapmaktadır. 98. sayfadaki *“Merhaba Bilim Günce’m”* başlıklı metinde *“Ailemle geçen hafta çok keyifli bir futbol maçı izledik.”* cümlesi aile bütünlüğü, *“Dostça geçen maçta önemli bir şey fark ettim: kuvvet.”* cümlesi dostluk, *“Bugün aynı zamanda Yerli Malı Haftası’nı kutladık. Sağlıklı ve yerli ürünlerle doldu masalarımız.”* cümlesi ise sağlıklı yaşam ve tasarruf değerlerini vurgulamaktadır.

Üçüncü Üniteye Dair Değerler

Üçüncü üniteye bakıldığında, en belirgin değerler arasında sağlıklı yaşam (f=11), sorumluluk (f=10) ve çalışkanlık (f=9) değerleri ön plana çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, dürüstlük (f=4), duyarlılık (f=2), saygı (f=2), yardımseverlik (f=2), aile bütünlüğü (f=1), sabır (f=1) ve temizlik (f=1) gibi on farklı değer de bulunmaktadır. Şekil 9’da üçüncü üniteye ait değerleri görselleştirmek için oluşturulan kelime bulutu yer almaktadır.



Şekil 9. Üçüncü Ünitelerde Geçen Değerlerle İlgili Kelime Bulutu

Kitabın 104. sayfasında bulunan Mikroskop Kullanımıyla ilgili metinde, mikroskobun doğru bir şekilde kullanılmasının ve dikkatli taşınmasının önemi vurgulanmaktadır. *"Mikroskop kullanırken doğru odaklamayı sağlamak için sabırlı olunmalıdır."* cümlesi, sürecin dikkat ve zaman gerektirdiğini belirterek sabır değerini ön plana çıkarmaktadır. *"Mikroskop taşıma kolundan tutulup güvenli bir şekilde uygun yere taşınır."* ifadesi ise, hassas bir aracı dikkatlice taşımamanın önemini vurgulayarak duyarlılık değerine işaret etmektedir.

Kitabın 115. sayfasındaki *"Etkinlik İstasyonu"* bölümünde yer alan *"Organizmaya Seyahat"* başlığındaki *"Bu organizma içinde seyahat eden arkadaşlarımıza organizmayı tanıtarak rehberlik edeceğiz."* cümlesi, bilgi paylaşımının önemini ve bireylerin sorumluluk alması gerektiğini ifade ederek sorumluluk değerini yansıtmaktadır. Aynı etkinlikte, *"Bu benzetmeler ile ilgili grup arkadaşlarımızla yardımlaşarak senaryo metnimizi oluşturalım."* cümlesi, takım çalışması ve dayanışmayı teşvik ederek yardıms severlik değerini vurgulamaktadır. 121. sayfadaki *"Etkinlik İstasyonu"* bölümünde yer alan *"Komuta Göre Hareket"* başlığı altındaki *"Bu yapılar ile ilgili arkadaşlarımızın düşüncelerini nazik ve saygılı bir şekilde dinleyelim."* cümlesi, farklı bakış açılarına saygı göstermenin ve başkalarını dinlemenin gerekliliğini ifade ederek saygı değerini desteklemektedir.

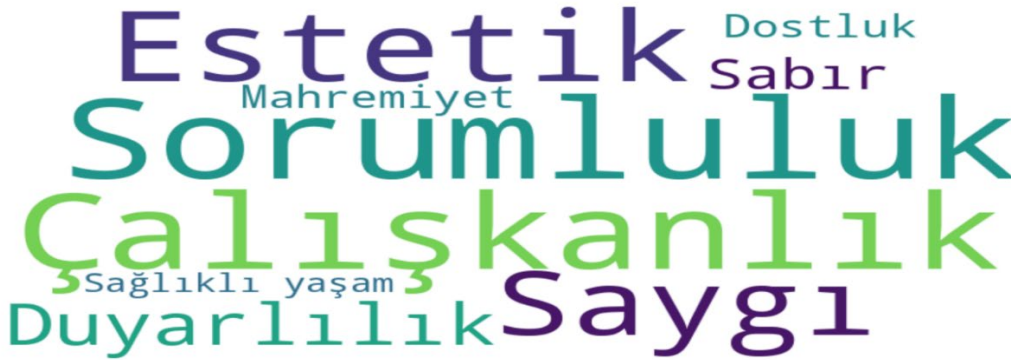
Kitabın 122. sayfasındaki *"Etkinlik İstasyonu"* bölümünde yer alan *"Destek ve Hareket Sisteminin Bileşenleri"* başlığı altındaki *"Bu süreçte güvenilir kaynaklardan seçim yapmaya özen göstererek aşağıdaki posteri tamamlayalım."* ifadesi, bilinçli ve sorumlu bir şekilde hareket etmenin önemine dikkat çekerek sorumluluk değerini öne çıkarmaktadır. 133. sayfadaki *"Etkinlik İstasyonu"* bölümünün *"Sağlığımızı Koruyalım"* başlığı altındaki *"Uzun süre hareketsiz kaldığı için bel ve boyun ağrıları gibi şikayetleri oluşmuştu."* cümlesi, fiziksel sağlığın korunmasının gerekliliğine vurgu yaparak sağlıklı yaşam değerini desteklemektedir. Aynı etkinlikte yer alan *"Bu durum aile ve arkadaşlık bağlarını zayıflatmıştı."* cümlesi ise, bireylerin sevdikleriyle sağlıklı ilişkiler sürdürmesinin önemini belirterek aile bütünlüğü değerini öne çıkarmaktadır. 137. sayfadaki *"Etkinlik İstasyonu"* bölümünde yer alan *"Destek ve Hareket Sisteminin Sağlığı-2"* başlığındaki *"O zaman sözlerime destek ve hareket sisteminin sağlığını koruyacak ipuçları ile son veriyorum: Dengeli beslen, uyku düzenine dikkat et, düzenli egzersiz yap!"* cümlesi, sağlıklı yaşam konusunda bilinçlendirme yaparak bu değeri güçlendirmektedir. 135. sayfadaki *"Egzersiz yapan bireyler"* başlıklı görselde (bk. Şekil 10) sağlıklı yaşam değerine vurgu yapılmıştır.



Şekil 10. Sağlıklı Yaşam Değerine Ait Görsel

Dördüncü Üniteye Dair Değerler

Dördüncü ünite incelendiğinde, en belirgin değerler arasında sorumluluk (f=8) ve çalışkanlık (f=7) ön plana çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, estetik (f=6), saygı (f=5), duyarlılık (f=4), dostluk (f=2), sabır (f=2), mahremiyet (f=1), sağlıklı yaşam (f=1) ve sevgi (f=1) gibi on farklı değer de dikkat çekmektedir. Şekil 11'de, dördüncü ünitedeki değerleri görselleştirmek için oluşturulan kelime bulutu yer almaktadır.



Şekil 11. Dördüncü Üniteye Geçen Değerlerle İlgili Kelime Bulutu

İkinci kitabın 16. sayfasında bulunan "Etkinlik İstasyonu" bölümünün "Işık Kaynakları Deyince Aklımıza İlk Gelenler" başlığındaki metinde, "Arkadaşlarımızın fikirlerini saygılı bir şekilde dinleyelim." cümlesi, saygı değerini vurgulamaktadır. 18. sayfadaki "Bilgi İstasyonu" bölümünün "Fotoğraf Makinesinin Atası: Karanlık Oda" başlığı altındaki metinde, "İbnülheysem; yaptığı deneylerle ışığın düz bir çizgide ilerlediğini ve parlak nesnelerden yayılan ışık demetlerinin küçük bir delikten geçerken dağılmadığını ispatlamıştır." cümlesi, estetik değerini öne çıkarmaktadır. Ayrıca, "İbnülheysem, birkaç ışık kaynağıyla yaptığı deneylerde nesneleri karanlık odada ters bir şekilde görüntülemeyi başarmıştır." ifadesi ise çalışkanlık değerini ortaya koymaktadır.

Kitabın 25. sayfasındaki "Etkinlik İstasyonu" bölümünün "Madde ve Işık" başlığı altındaki metinde "Grup arkadaşımızla el feneri ve diğer eşyaları tutmak için görev paylaşımı yapalım." cümlesi, sorumluluk değerine işaret etmektedir. Benzer şekilde, 26. sayfadaki "Maddelerin Işık Geçirgenliği" başlığı altında, "Grubumuzla aşağıdaki görev paylaşımlarını yapalım." ifadesi, 28. sayfadaki "Işık Geçirgenliğine Göre Gruplandırılalım" başlığı altındaki "Malzemeyi arkadaşımızla birlikte göz hizamızda tutalım." cümlesi ve 29. sayfadaki "Örnekleri Etiketleyelim" başlığı altındaki "Grup temsilcimizi seçelim." ifadesi de sorumluluk değerini yansıtmaktadır. Aynı

etkinlikte, *"Diğer grupların da sunumunu izleyelim."* cümlesi ise saygı değerine dikkat çekmektedir. 30. sayfadaki *"Köprü İstasyonu"* bölümünde, *"Evin içerisinde görünmesini istemediğimiz durumlarda tül ya da kalın perdeler tercih ederiz."* cümlesi mahremiyet değerini, *"Örneğin camın perdelerini açtığımızda dışarıdaki güzel manzara rahatlıkla görülebilmektedir."* ifadesi ise estetik değerini vurgulamaktadır. 36. sayfada *"Köprü İstasyonu"* bölümündeki görselde (bk. Şekil 12) sevgi ve dostluk değerlerini yansıtmaktadır.



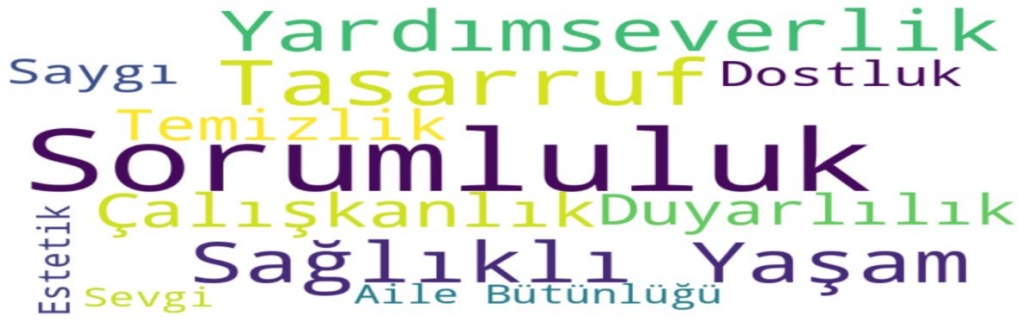
Şekil 12. Sevgi ve Dostluk Değerlerine Ait Görsel

Kitabın 46. sayfasındaki *"Ünite Sonu İstasyonu"* bölümünde, *"Çadır üreticileri, insanların en fazla fayda sağlayacağı şekilde çadırlar tasarlamayı hedefler."* Cümlesi çalışkanlık, *"Kamp yapmak doğaya dokunmaktır. Kuş sesleri ile uyanmak, doğa yürüyüşleri yapmak insana bir parçası olduğu doğayı hatırlatır."* cümlesi duyarlılık ve sağlıklı yaşam değerlerini yansıtmaktadır. 47. sayfadaki *"Bilginler İstasyonu"* bölümünde, *"Thales, güneşli bir günde Mısır piramitlerinden birinin gölgesinin bittiği noktaya 2 metrelik bir sopayı dik olarak sabitlemiştir."* cümlesi çalışkanlık, *"Sopanin gölgesinin ve piramidin gölgesinin uzunluğunu kullanarak piramidin yüksekliğini hesaplamıştır."* ifadesi duyarlılık, *"İskenderiye şehrinde Güneş'in en yüksek konumdayken yere dik bir çubuğun gölge boyunu ölçmüş..."* ifadesi ise sorumluluk değerini vurgulamaktadır.

Kitabın 48. sayfasındaki *"Merhaba Bilim Günce'm"* başlıklı metinlerde, *"Aklımda oluşan senaryo ile birlikte canlıların yaşam alanlarını korumaya yönelik bir gölge oyununu kameram ile kaydedip arkadaşlarımla paylaşacağım."* cümlesi çalışkanlık ve duyarlılık, *"Kardeşim uyumadan önce benimle hep gölge oyunu oynamak istiyor. Ben de çok keyif alıyorum kardeşimle vakit geçirmekten."* cümlesi dostluk, *"Sen de heyecanlandın değil mi? Başka tüyo veremem oyun hakkında sevgili Bilim Günce'm, kusura bakma. O güne kadar sabırla beklemelisin, haydi hoşça kal!"* cümlesi sabır, *"Geçen hafta gün batımında arkadaşlarımla köyde doğa yürüyüşüne çıkmıştık."* cümlesi ise sağlıklı yaşam değerlerini ön plana çıkarmaktadır.

Beşinci Üniteye Dair Değerler

Beşinci ünitenin incelenmesi sonucu en çok dikkat çeken değerlerin başında sorumluluk (f=11) gelmektedir. Bunun yanı sıra, tasarruf (f=5), sağlıklı yaşam (f=4), temizlik (f=4), yardımseverlik (f=4), çalışkanlık (f=3), duyarlılık (f=3), aile bütünlüğü (f=2), dostluk (f=2), saygı (f=2), estetik (f=1) ve sevgi (f=1) gibi toplamda on iki farklı değer de bulunmaktadır. Beşinci üniteye ait bu değerleri görselleştirmek için oluşturulan kelime bulutu, Şekil 13'te yer almaktadır.



Şekil 13. Beşinci Ünite de Geçen Değerlerle İlgili Kelime Bulutu

Kitabın 54. sayfasındaki “Etkinlik İstasyonu” bölümünün “Maddenin Özellikleri” başlığı altında yer alan metinde, “Ödeme yaptıktan sonra market görevlisi poşetleri arabaya kadar taşımada yardımcı olmuştu.” cümlesi, yardımseverlik değerini ortaya koymaktadır. “Annesi, kütlesi daha az olduğu için kâğıt havluyu sepetten çıkarıp taşıması için Zeynep'e verdi.” cümlesi ise sorumluluk değerini vurgulamaktadır.

Kitabın 60. sayfasındaki “Etkinlik İstasyonu” bölümünün “Tartışma Grupları” başlığı altında yer alan metinde, “Arkadaşlarımızın farklı fikirlere sahip olabileceklerini düşünerek tartışma ortamı oluşturalım.” cümlesi saygı değerini ön plana çıkarmaktadır. “Grubumuza birlikte bir isim ve slogan belirleyelim.” cümlesi sorumluluk, “Bu süreçte arkadaşlarımızı destekleyip birbirimize yardımcı olalım.” cümlesi ise dostluk ve yardımseverlik değerlerini yansıtmaktadır. 61. sayfadaki “Etkinlik İstasyonu” bölümünün “Madde Etiketleri” başlığı altında yer alan metinde, “Deney sonrasında kullanılan malzemeleri ve laboratuvar alanını temiz hâlde bırakalım.” cümlesi temizlik, “Laboratuvar kurallarına uyalım.” cümlesi ise duyarlılık değerini vurgulamaktadır. 65. sayfadaki “Etkinlik İstasyonu” bölümünün “Madde Etiketleri” başlığı altında yer alan metinde, “Bu süreçte arkadaşlarımızın fikirlerini söylemelerine olanak sağlayalım.” cümlesi saygı değerini ön plana çıkarmaktadır. 73. sayfada “Bölüm Sonu İstasyonu” bölümündeki yapboz etkinliğindeki görselde (bk. Şekil 14) aile bütünlüğü değerini yansıtmaktadır.



Şekil 14. Aile Bütünlüğü Değerine Ait Görsel

Kitabın 76. sayfasındaki “Etkinlik İstasyonu” bölümünün “Muma Ne Oldu?” başlığı altında yer alan metinde, “Deney sonrasında kullanılan malzemeleri ve laboratuvar alanını temiz hâlde bırakalım.” cümlesinde temizlik değerine vurgu yapılmıştır. 86. sayfadaki “Etkinlik İstasyonu” bölümünün “Maddelerde Isı Aktarımı” başlığı altında yer alan metinde, “Necmettin plastik kulplarından tutarak tencereyi masaya getirirken, Aybüke de sıcak tencerenin masaya zarar vermemesi için nihaleyi tencerenin koyulacağı yere bıraktı.” cümlesi duyarlılık, “Çorbayı içmeye başladıklarında Aybüke abisine heyecanla 'Abi, kulplar süper kahraman gibi ellerini sıcak tencereden korudu.' dedi.” cümlesi ise sağlıklı yaşam değerlerini öne çıkarmaktadır.

Kitabın 88. sayfasındaki “Pekiştirme İstasyonu-2” bölümünde, “Dedem de gülerek ‘Ne oldu, sizin sular mı dondu? Tabii, al komşum.’ dedi.” cümlesinde dostluk ve yardımseverlik değerlerine vurgu yapılmıştır. “Dedem ‘Haydi, bir bardak çay içelim. Çok üşümüştün, montunu da giymemiştin. Montun olsaydı üşümezdin.’ diyerek çay ikram etti.” cümlesinde ise duyarlılık ve sağlıklı yaşam değerleri ön plana çıkmıştır. 89. sayfadaki “Bilgi İstasyonu” bölümünde, “Termosların iç ve dış duvarları arasındaki hava vakumlanarak ısı yalıtımı sağlanır.” cümlesi tasarruf değerini vurgulamaktadır. 91. sayfada “Etkinlik İstasyonu” bölümünün “Maraş Dondurmasının Serüveni” başlığında yer alan metinde, “Saatler geçti ve nihayet ablam mutlu yuvamıza geldi.” cümlesinde aile bütünlüğü değeri öne çıkmaktadır. 92. sayfada yer alan “Etkinlik İstasyonu” bölümünün “Yazın Serin, Kışın Sıcak” başlığında yer alan metinde, “İlk İslam üniversitesinin kalıntıları, UNESCO Dünya Mirası Geçici Listesi’nde yer alan konik kubbeli kümbet evler bunlardan bazılarıdır.” cümlesi estetik, “Evlerin oda sayıları çok olsa da tek bir odada yakılan soba ile bütün odalar ısınmaktadır.” cümlesi tasarruf, “Grup arkadaşlarımızla mimari eserleri inceleyerek kültürel unsurlar ve ısı yalıtımı konusunda araştırma yapalım.” cümlesi çalışkanlık değerini yansıtmaktadır. Son olarak 100. sayfada yer alan “Merhaba Bilim Günce’m” metninde, “Tarhana çorbasını çok sevdiğimi bilen canım babaanneciğim, bana mis gibi bir çorba yapmış.” cümlesinde sevgi değerine vurgu yapılmıştır.

Altıncı Üniteye Dair Değerler

Altıncı ünite incelendiğinde, öne çıkan başlıca değerlerden biri sorumluluk (f=7) değeridir. Bunun yanı sıra, çalışkanlık (f=4), saygı (f=3), duyarlılık (f=1), sabır (f=1), tasarruf (f=1), temizlik (f=1) ve yardımseverlik (f=1) gibi toplamda sekiz farklı değer de dikkat çekmektedir. Şekil 15’te, altıncı üniteye yer alan bu değerleri görsel olarak sunmak amacıyla hazırlanan kelime bulutuna yer verilmiştir.



Şekil 15. Altıncı Üniteye Geçen Değerlerle İlgili Kelime Bulutu

Kitabın 114. sayfasında yer alan “Etkinlik İstasyonu” bölümünde, “Devre Şeması Çizelim” başlığı altında geçen “Bu süreçte arkadaşlarımızın duygu ve düşüncelerini dikkatle dinleyelim.” cümlesi, duyarlılık değerini vurgulamaktadır. Aynı etkinlikte, “Bu süreçte planlarımızı ertelemeden sorumluluk bilinciyle deneyleri yürütelim.” cümlesi ise sorumluluk değerini ön plana çıkarmaktadır. 115. sayfada, “Deney sonrasında kullanılan malzemeleri ve laboratuvar alanını temiz hâlde bırakalım.” cümlesi, temizlik değerine dikkat çekmektedir. 117. sayfada yer alan “Etkinlik İstasyonu” bölümünün “Devreyi Canlandıralım” başlığı altında yer alan metinde, “Yaptığımız rol paylaşımına göre seçtiğimiz devre elemanının sembolü varsa renkli fon kartonlarına çizelim.” cümlesi sorumluluğu, “Diğer grupların da rol oynama etkinliklerini dikkatle ve sabırla izleyelim.” cümlesi ise sabır değerini vurgulamaktadır. 106. sayfada “Ön Değerlendirme İstasyonu” bölümündeki etkinliğinde görselde (bk. Şekil 16) çalışkanlık, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerini yansıtmaktadır.



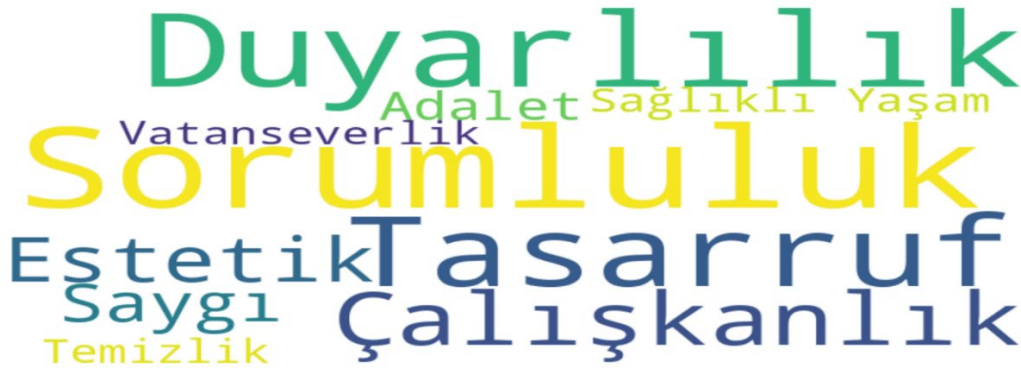
Şekil 16. Çalışkanlık, Sorumluluk ve Yardımseverlik Değerlerine Ait Görsel

Kitabın 121. sayfasında, “Etkinlik İstasyonu” bölümünün “Ampul Parlaklığını Nasıl Değiştiririz?” başlığı altında, “Arkadaşlarımızın fikirlerini de saygılı bir şekilde dinleyelim.” cümlesi saygı değerine, “Öğretmenimizin dönütleri doğrultusunda hatalarımız var ise düzeltelim.” cümlesi ise sorumluluk değerine dikkat çekmektedir. 123. sayfada yer alan “Araştırma İstasyonu” bölümünde, “Ulaştığımız bilgileri özetleyelim ve arkadaşlarımıza sunalım.” cümlesi sorumluluğu, “Dijital ortamlar yoluyla oluşturulan deney düzeneklerine güvenilir kaynaklardan ulaşalım.” cümlesi ise çalışkanlık değerini vurgulamaktadır.

Kitabın 131. sayfasında yer alan “Bilginler İstasyonu” bölümünde, “Çok sayıda icadı olan mucit, yaşadığı dönemin çok ötesinde fikirlere sahipti. Elektriğin kablolu olarak aktarılmasıyla ilgili çalışmalar yaptı.” cümlesi çalışkanlık değerine dikkat çekmektedir. 132. sayfada yer alan “Merhaba Bilim Günce'm” metninde, “Semboller, günlük hayatımızda birçok alanda kullanılıyor ve insanlar arasındaki iletişimi kolaylaştırıp zaman tasarrufu sağlayabiliyor.” cümlesi tasarrufu, “Bu da insanlar arasındaki iletişimi kolaylaştırıyor ve ortak bir bilimsel dil oluşmasını sağlıyormuş.” cümlesi saygıyı, “Kurduğum devredeki ampul ışık verince çok mutlu oldum.” cümlesi çalışkanlığı, “Artık kendimi bir bilim insanı gibi hissediyorum.” cümlesi ise sorumluluk değerini vurgulamaktadır.

Yedinci Üniteye Dair Değerler

Yedinci ünite incelendiğinde, en belirgin değerlerin duyarlılık (f=11), sorumluluk (f=11) ve tasarruf (f=9) olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, çalışkanlık (f=5), estetik (f=3), temizlik (f=3), saygı (f=2), adalet (f=1), sağlıklı yaşam (f=1) ve vatanseverlik (f=1) gibi toplamda on farklı değer de yer almaktadır. Şekil 17'de, yedinci üniteye dair değerlerin görsel olarak sunulabilmesi için hazırlanmış bir kelime bulutu yer almaktadır.



Şekil 17. Yedinci Ünite Geçen Değerlerle İlgili Kelime Bulutu

Kitabın 139. sayfasındaki “Etkinlik İstasyonu” bölümünün “Atık Maddeleri Gruplandırılmalı” başlığı altında, “Bu sırada arkadaşlarımıza fikirlerimizi saygı çerçevesinde ifade etmeye dikkat edelim.” ifadesinde saygı, “Ayrıştırdığımız atıkları geri dönüştürülebilen ve dönüştürülemeyen olarak gruplandırılmalı ve aşağıdaki ilgili yerlere yazalım.” cümlesi ise sorumluluk değerini vurgulamaktadır. 140. sayfadaki konu anlatımında, “Atık maddelerin geri dönüşümü ile kaynakların daha verimli kullanılması sağlanır.” ifadesi tasarruf değerine dikkat çekmektedir. 141. sayfada, “Bu yüzden toplumdaki her birey, atık pillerin doğru bir şekilde toplanması konusunda duyarlı olmalıdır.” cümlesinde duyarlılık, “Atık pillerin doğru şekilde toplanması sosyal sorumluluğun bir gereğidir.” ifadesinde ise sorumluluk değeri öne çıkmaktadır. Ayrıca aynı sayfada yer alan görselde (bk. Şekil 18) sorumluluk ve duyarlılık değerleri yansıtılmaktadır.



Şekil 18. Sorumluluk ve Duyarlılık Değerlerine Ait Görsel

Kitabın 142. sayfasındaki “Köprü İstasyonu” bölümünde, “Yerel yönetimler tarafından sokaklara ve okullara geri dönüşüm kutuları konularak atık maddelerin ayrı ayrı toplanması sağlanır.” ifadesi sorumluluk değerini vurgulamaktadır. “Bilgi İstasyonu” bölümünde geçen “Atık miktarı azaltılmaya çalışılmaktadır.” cümlesinde de sorumluluk değeri öne çıkarılmaktadır. 143. sayfadaki konu anlatımı metninde, “Kültürümüzde israf hiçbir zaman hoş görülmemiştir.” cümlesinde tasarruf, “Beden ve elbise temizliğinin yanında çevre temizliği de oldukça önemlidir.” cümlesinde ise temizlik değerine vurgu yapılmaktadır. 144. sayfada Etkinlik İstasyonu” bölümünün “Geri Dönüşüm Önemi” başlığı altında yer alan görselde (bk. Şekil 19) duyarlılık ve temizlik değerleri vurgulanmıştır.



Şekil 19. Duyarlılık ve Temizlik Değerlerine Ait Görsel

Kitabın 145. sayfasındaki *“Performans İstasyonu”* bölümünde, *“Fon kartonuna seçtiğimiz maddeyi yazıp bu maddenin geri dönüşüm sürecini renkli kalemlerle çizelim ve araştırma sürecinde bulduğumuz görselleri yapıştırarak tasarımımızı tamamlayalım.”* cümlesi estetik değerini vurgulamaktadır. 146. sayfadaki konu anlatımı metninde, *“Geri dönüşüm, ülkenin doğal kaynaklarının korunması ve sürdürülebilirliğin desteklenmesinde büyük bir rol oynamaktadır.”* cümlesi sorumluluk, *“Bu yüzden kamu kuruluşlarının ve vatandaşların geri dönüşüm konusunda iş birlikleri son derece önemlidir.”* cümlesinde ise vatanseverlik değerine dikkat çekilmektedir. 147. sayfada *“Köprü İstasyonu”* bölümünde, *“Özellikle tehlike oluşturacak atık maddelerin toprağa, suya, kanalizasyona vb. yerlere dökülmesinin önüne geçilmeye çalışılmaktadır.”* ifadesinde duyarlılık, konu anlatımındaki *“İsrafın önlenmesi, kaynakların daha verimli kullanılması”* cümlesinde ise tasarruf vurgulanmaktadır.

Kitabın 148. sayfasındaki *“Bilgi İstasyonu”* bölümünde, *“... bez torbaların tercih edilmesi gereksiz poşet kullanımını önleyeceğinden oluşacak atık miktarını azaltır.”* cümlesinde tasarruf, *“İnsanlar geri dönüştürülebilir ürünleri kullanmaları için teşvik edilmektedir.”* cümlesinde sorumluluk, *“Doğaya zarar veren, geri dönüştürülemez ve sağlık riski oluşturacak ürünlerin kullanımının sıfıra indirilmesi hedeflenmektedir.”* ifadesinde sağlıklı yaşam, *“Dünya’nın ve çevremizin korunmasına katkıda bulunabiliriz.”* cümlesinde ise duyarlılık vurgulanmıştır. 151. sayfada *“Etkinlik İstasyonu”* bölümünün *“İşte Benim Eserim”* başlığı altında, *“Atık maddelerden yapılan sanat eserleri...”* ifadesinde estetik, *“Atık maddeler kullanarak bir sanat eseri ya da evimizde kullanabileceğimiz bir ürün oluşturalım.”* ifadesinde sorumluluk, *“Kullanım dışı kalmış maddelerin değerini artıracak bir dönüşüm sağlamaktadır.”* cümlesinde ise tasarruf değeri öne çıkmaktadır.

Kitabın 157. sayfasındaki *“Bilginler İstasyonu”* bölümünde, *“Bunun sonucunda da insanları çevreye karşı duyarlı olmaları konusunda uyarmıştır.”* cümlesinde duyarlılık vurgulanmaktadır. 158. sayfada *“Merhaba Bilim Günce’m”* metninde, *“Bilinçli her vatandaş gibi bütün aile üyelerimiz hatta dört yaşındaki kardeşim de dâhil atıkları gruplandırıp geri dönüşüm kutularına atacağız.”* cümlesinde duyarlılık, *“Bütün ev halkına da söylediğim gibi ilk işimiz ‘atık maddeleri kaynağında ayırmak’ olmalı.”* cümlesinde sorumluluk, *“Projenin amaçlarından biri de ihtiyaç duyulan kadarını tüketmek. Böylece aşırı kullanım ve israfın önüne geçilebilecek.”* cümlesinde tasarruf, *“Yorucu bir haftayı geride bırakmama rağmen bu hafta sürdürülebilir yaşam ile ilgili çok şey öğrendim.”* cümlesinde ise çalışkanlık vurgulanmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, beşinci sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan değerler incelenmiş ve bu değerlerin üniteler arasında nasıl dağıldığı gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgular, değerlerin kitap içinde homojen bir biçimde dağılmadığını; bazı değerlere yoğun şekilde yer verilirken, bazılarının ise oldukça sınırlı biçimde ele alındığını ortaya koymuştur. Çalışma sonuçları, alanyazındaki benzer araştırmalarla büyük ölçüde paralellik göstermektedir (Gündüz, 2019; Özdemir, 2023; Yılmaz ve Yıldırım, 2023). Bu paralelliğin nedeni, ders kitaplarının hazırlanmasında benzer program hedeflerine ve aynı öğretim yaklaşımlarına dayanılması; dolayısıyla değer seçimi ve sunumunda da benzer önceliklerin gözetilmesi olabilir.

Fen bilimleri dersinde deneyler, grup çalışmaları ve proje tabanlı öğrenme süreçlerinin vurgulanması nedeniyle sorumluluk, çalışkanlık, duyarlılık ve yardımseverlik gibi değerlere sıkça yer verilmesi beklenmektedir (Güçlü, 2019; Irmak, 2021). Bu çalışmada da benzer şekilde en fazla ön plana çıkan değerler sırasıyla sorumluluk, çalışkanlık, duyarlılık, saygı ve sağlıklı yaşam olmuştur. Özellikle sorumluluk değerinin diğer değerlere göre daha fazla vurgulanması, Yılmaz ve Yıldırım (2023) ve Gündüz (2019) tarafından yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir.

Bazı değerlerin kitapta sınırlı bir şekilde yer alması ise dikkat çekici bir bulgudur. Adalet, özgürlük, mahremiyet, merhamet ve sevgi gibi değerlerin az sayıda ele alınması, daha önceki çalışmalarda da tespit edilmiştir (Özdemir, 2023; Aydın ve Aran, 2020; Aslan, 2019; Akbulut, Üzümlü ve Pesen, 2022). Özellikle adalet değerine neredeyse hiç yer verilmemesi, eğitimde dengeli bir değer aktarımı açısından önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Ünal ve Benzer (2023) ile Özay Köse ve Gül (2020) de fen bilimleri ders kitaplarında adalet ve dürüstlük değerlerinin yeterince ele alınmadığını belirtmektedir.

Üniteler arasında değerlerin dağılımı incelendiğinde, bazı ünitelerde birçok değer ön plana çıkarken, bazı ünitelerde belirgin bir değer eksikliği olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle “Gökyüzündeki Komşularımız ve Biz”, “Kuvveti Tanıyalım” ve “Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm” ünitelerinin değer açısından daha zengin olduğu, ancak “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesinin değer içeriğinin daha sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu durum, Yılmaz ve Yıldırım (2023) ile Özdemir’in (2023) çalışmalarında da vurgulanmakta; her iki araştırmada da ders kitaplarında yer alan değerlerin öğrenme alanlarına dengeli biçimde dağıtılmadığı ifade edilmektedir.

Ders kitabında mütevazılık değerine yer verilmemesi de dikkat çeken bir bulgudur. Alanyazındaki çalışmalar, alçakgönüllülük/mütevazılık değerinin ders kitaplarında genellikle düşük düzeyde ele alındığını ortaya koymaktadır (Özenç Demir ve Özer, 2023). Bu bulgular, fen bilimleri ders kitaplarında değer eğitiminin dengeli bir şekilde işlenmediğini; bazı değerlere yoğun biçimde yer verilirken, bazı değerlerin ise göz ardı edildiğini ortaya koymuştur. Oysa değerlerin birbirleriyle bağlantılı olduğu ve öğrencilerin çok yönlü bir değer anlayışı geliştirebilmesi için daha dengeli bir dağılımın sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Gündüz, 2019).

Öneriler

Elde edilen bulgular ışığında, ders kitaplarında yer alan değerlerin sunumuna ilişkin aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Ders kitaplarında bazı değerlerin aşırı şekilde vurgulanması yerine, tüm değerlerin eşit bir biçimde dağıtılması sağlanmalıdır. Özellikle adalet, dürüstlük, özgürlük ve sevgi gibi değerler kitaplarda daha görünür hale getirilmelidir. Bu sayede öğrencilerin farklı değerleri tanımaları ve bu değerleri içselleştirmeleri daha etkili biçimde desteklenebilir.

Değer eğitiminin sadece fen bilimleri ders kitaplarında belirli ünitelerle sınırlı olmaması, her üniteye dengeli bir şekilde entegre edilmesi gerekmektedir. Özellikle “Yaşamımızdaki Elektrik” gibi ünitelerde değer odaklı vurgunun artırılması ve tüm ünitelerde çeşitli değerlerin ele alınması, öğrencilerin daha geniş bir değer perspektifi kazanmalarına yardımcı olacaktır.

Bazı değerlerin kitaplarda sınırlı biçimde yer almasının nedeni, bu değerlerin fen bilimleri konularıyla doğrudan ilişkilendirilmesinin zor görülmesi olabilir. Ancak değer eğitimi yalnızca bilişsel hedeflere değil, duyuşsal gelişime de katkı sunduğundan; sosyal-duygusal boyutu güçlü olan adalet, merhamet, mahremiyet gibi değerlerin de uygun bağlamlar yaratılarak ders içeriklerine entegre edilmesi önemlidir.

Fen bilimleri ders kitaplarının öğretim programlarında belirtilen değerlere daha uyumlu bir şekilde düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu çerçevede, ders kitaplarının hazırlanmasında öğretim programındaki tüm değerlere dengeli bir biçimde yer verilmesi sağlanmalıdır.

Ders kitaplarında bazı değerlerin eksik olması durumunda, öğretmenlerin bu eksiklikleri giderebilmesi amacıyla ek materyallerin temin edilmesi önemlidir. Öğretmen kılavuz kitapları, etkinlik önerileri ve dijital kaynaklar gibi materyaller aracılığıyla değer eğitimi desteklenebilir. Böylece öğrencilerin fen bilimleri derslerinde sadece akademik bilgi edinmeleri değil, aynı zamanda etik ve toplumsal değerleri de içselleştirmeleri sağlanabilir.

Beyanlar

Yazar(lar)ın Katkıları: Araştırmanın tasarımı, veri toplama süreci, analizlerin yapılması ve makalenin yazımı dâhil olmak üzere araştırmanın tüm aşamaları tek yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan eder.

Telif Hakkı Beyanı: Bu makale, CC BY-NC 4.0 lisansı kapsamında yayımlanmıştır.

Etik Onay ve Katılımcı Onayı: Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm etik ilkelere uyulmuştur. Bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı herhangi bir durum söz konusu değildir. Çalışma, doküman incelemesine dayalı olduğundan etik kurul onayı ve katılımcı onayı gerektirmemektedir.

İntihal Beyanı: Bu makale intihal açısından taranmış olup herhangi bir intihal tespit edilmemiştir.

Veri ve Materyallerin Kullanılabilirliği: Bu çalışmada kullanılan veri ve materyaller, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ders kitaplarından oluşmakta olup kamuya açık kaynaklardır.

AI Araçlarının Kullanımı: Yazar, bu makalenin hazırlanma sürecinde herhangi bir yapay zekâ (AI) aracı kullanılmadığını beyan eder.

Kaynakça

Akbulut, S., Üzümlü, B., & Pesen, A. (2022). İngilizce dersi öğretim programında belirtilen temel değerler çerçevesinde 5. sınıf İngilizce dersi kitaplarının incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(43), 528–565.

Akyol, Ş. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi temasının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Allchin, D. (1999). Values in science: An educational perspective. *Science & Education*, 8(1), 1–12.

- Aslan, H. İ. (2019). *Ortaokul İngilizce ders kitaplarındaki değerler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Aydın, A. Z., & Aran, Ö. C. (2020). Ortaokul İngilizce ders kitaplarında evrensel değerlerin incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 733–751.
- Bayraktar, M., & Çalışkan, Ş. S. E. (2024). Yeni müfredata uygun hazırlanan Türkçe ve edebiyat ders kitaplarında yer alan halk bilimi unsurları üzerine bir değerlendirme. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 9(2), 95–109.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. bs.). Pegem Akademi.
- Çalışkur, A., & Aslan, A. E. (2013). Rokeach değerler envanteri güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 81–105.
- Çepni, S., Bacanak, A., & Küçük, M. (2003). Fen eğitiminin amaçlarında değişen değerler: Fen-teknoloji-toplum. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 7–29.
- Dilmaç, B., & Ekşi, H. (2007). Değerler eğitiminde temel tartışmalar ve temel yaklaşımlar. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 14(11), 21–29.
- Dinç, A. (2000). *Örgütlerde karar verme ve problem çözme süreçlerinde yaratıcı düşüncenin yeri ve önemi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Elbir, B., & Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(1), 1321–1333.
- Ersoy, F., & Şahin, T. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1535–1558.
- Güçlü, H. (2019). *Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Gündüz, M. (2019). Fen bilgisi öğretmenlerine göre kazanımlardaki kök değerler ve değerleri öğretme yöntemlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 5(2), 184–197.
- Gürdal, A., Bayram, H., & Şahin, F. (1998). Cumhuriyet'in 75. yılında fen eğitimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 139, 13–15.
- Irmak, B. (2021). *Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler bağlamında analizi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kavak, N., Tufan, Y., & Demirelli, H. (2006). Fen teknoloji okuryazarlığı ve informal fen eğitimi: Gazetelerin potansiyel rolü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 17–28.
- Korkmaz, A. (2013). Değerler sosyolojisi. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 7(14), 51–78.
- Lee, Y. C. (2007). Developing decision-making skills for socio-scientific issues. *Journal of Biological Education*, 41(4), 170–177. <https://doi.org/10.1080/00219266.2007.9656093>
- Lindeman, M., & Verkasalo, M. (2005). Measuring values with the short Schwartz's value survey. *Journal of Personality Assessment*, 85(2), 170–178.
- Meço, G., & Coştu, F. (2023). Investigation of physics textbooks in terms of values education. *Asya Studies – Academic Social Studies*, 7(24), 97–108. <https://doi.org/10.31455/asya.1251341>

- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Meydan, H. (2019). *Akademide değerler eğitimi (tezler ve makaleler/1989–2017)*. Değerler Eğitimi Merkezi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji programı (6–8. sınıflar)*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3–8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FENBILIMLERIOGRETIMPROGRAMI2018.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 5 ders kitabı*. Korza Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Türkiye yüzyılı maarif modeli: Erdem-değer-eylem çerçevesi*. <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/erdem-deger-eylem-cercevesi>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Özay Köse, E., & Gül, Ş. (2020). Ortaöğretim 9. ve 10. sınıf biyoloji ders kitaplarında yer alan değerler. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 35–45.
- Özdemir, E. (2023). Fen bilimleri ders kitaplarının içerdiği kök değerler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 504–528. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1211295>
- Özenç Demir, B., & Özer, B. (2023). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının değerler açısından incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(2), 264–284. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1396268>
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.
- TYMM Öğretim Programları Ortak Metni. (2024). *MEB Yayınları*.
- Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi* (6. bs.). Pegem Akademi.
- Ünal, S., & Benzer, A. İ. (2024). The examination of middle school 5th grade science textbooks in values. *Educational Academic Research*, 53, 65–79. <https://doi.org/10.33418/education.1420782>
- Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching*, 9(4), 377–389.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*, 13, 1–11.
- Yıldırım, A. (2007). *Seçilen bir ders kitabı değerlendirme ölçeğinin lise II fizik ders kitabına uygulanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Qualitative research methods in social sciences* (12th ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., & Kıran, D. (2023). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının değerler eğitimi bakımından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1), 29–45. <https://doi.org/10.30703/cije.1117516>
- Yılmaz, Z., & Yıldırım, H. İ. (2023). Fen bilimleri ders kitaplarının değerler açısından incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(2), 933–958. <https://doi.org/10.37217/tebd.1267044>

Comparison of texts in Turkish textbooks and student compositions in terms of sentence length*

Halil İbrahim Öksüz^{1**}, Hasan Kağan Keskin², Asiye Zengin³

 ^{1**} Gazi University, Doctor, Corresponding Author, ROR ID: [054xkpr46](https://orcid.org/054xkpr46)

 ² Düzce University, Professor Doctor, ROR ID: [04175wc52](https://orcid.org/04175wc52)

 ³ Ministry of National Education, Teacher, ROR ID: [00jga9g46](https://orcid.org/00jga9g46)

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Article Type: Research article

Received: 29.07.2025

Accepted: 23.10.2025

Publication: 31.12.2025

Month/ year: 12/2025

Citation: Öksüz, H. İ., Keskin, H. K., & Zengin, A. (2025). Comparison of texts in Turkish textbooks and student compositions in terms of sentence length.

International Journal of Düzce Educational Sciences, 3(2), 117-130.



The aim of this study is to compare sentence length between primary school Turkish textbooks and student compositions and to examine the change in the length of sentences constructed by students according to socioeconomic level. Survey design, one of the quantitative research designs, was preferred in this study. The study was conducted in the 2019-2020 academic year with 199 students from three schools located in different socioeconomic environments in Düzce province. Three schools as lower, middle and upper socioeconomic levels and one branch of these schools from each grade level were included in this research. 47 students from the first grade, 54 from the second grade, 51 from the third grade and 47 from the fourth grade participated in the research. In the study, the average sentence lengths of the texts in the textbooks were determined. Subsequently these averages were compared with the average sentence length of the compositions written by the students. In this research, the average sentence length was obtained by dividing the total number of words in the text by the total number of sentences. The number of words and sentences in the narrative texts in the textbooks that constitute the materials of the study were calculated with the help of online word and sentence calculation sites. The data obtained in this way were analysed using the SPSS 24 package programme. Based on the findings of the study, it is seen that primary school Turkish textbooks and students do not differ in terms of average sentence length. Except for the first-grade Turkish textbook, second, third and fourth-grade Turkish textbooks are either very close to or below the students' levels in terms of sentence length. On the other hand,

* Bu araştırma, 16-20 Ekim 2019 tarihinde gerçekleştirilen 18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

another result obtained from the findings of the study is that the length of the sentences constructed by the students differed according to SES.

Keywords: Average sentence length, textbooks, socio-economic status, social development theory

Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle öğrenci kompozisyonlarının cümle uzunluğu yönünden karşılaştırılması

Özet

Bu çalışmanın amacı, ilkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerle öğrenci kompozisyonlarını cümle uzunluğu yönünden karşılaştırmak ve öğrencilerin kurdukları cümlelerin uzunluklarının sosyoekonomik düzeye göre değişimini incelemektir. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden tarama deseni tercih edilmiştir. Araştırma, 2019-2020 öğretim yılında Düzce ilindeki farklı sosyoekonomik çevrede yer alan üç okuldan 199 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Alt, orta ve üst sosyoekonomik düzey (SED) olmak üzere üç okul ve bu okullardan her sınıf düzeyinden bir şube araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya birinci sınıftan 47, ikinci sınıftan 54, üçüncü sınıftan 51 ve dördüncü sınıftan 47 öğrenci katılmıştır. Araştırmada ders kitaplarında yer alan metinlerin ortalama cümle uzunlukları tespit edilmiştir. Ardından tespit edilen bu ortalamalar, öğrenciler tarafından yazılan kompozisyonların ortalama cümle uzunluğu ile karşılaştırılmıştır. Araştırmada ortalama cümle uzunluğu, metni oluşturan toplam kelime sayısının toplam cümle sayısına bölünmesiyle elde edilmiştir. Araştırmanın materyallerini oluşturan ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin kelime ve cümle sayıları çevrim içi kelime ve cümle hesaplama siteleri yardımıyla hesaplanmıştır. Bu şekilde elde edilen veriler, SPSS 24 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle, ilkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan cümle uzunluklarıyla öğrencilerin kurdukları cümlelerin uzunlukları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Birinci sınıf Türkçe ders kitabı dışında ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf Türkçe ders kitapları, cümle uzunluğu yönünden öğrencilerin seviyelerine ya çok yakın ya da öğrencilerin seviyelerinin altındadır. Araştırmada elde edilen bulgulardan çıkan bir diğer sonuç da öğrencilerin kurdukları cümle uzunluğunun SED'e göre farklılaştığıdır.

Anahtar Kelimeler: Ortalama cümle uzunluğu, ders kitapları, sosyoekonomik düzey, sosyal gelişim teorisi

Giriş

“Ne kadar gelişirsek gelişelim ders kitapları hep var olacaktır.” (Strong ve diğerleri, 2002). Bu görüşe; Woodward ve Elliott’un (1990) bir eğitim yılındaki içeriğin tek bir kitapta olması, Chaudhari’nin (1974) ise dolaylı deneyim ve bol miktarda bilginin iyi organize edilerek öğrencilere aktarılmasını sağlaması gibi ifadeler gerekçe olarak gösterilebilir. Ders kitapları, herkesin ulaşabildiği, geniş kapsamlı ve iyi organize edildiği zaman, bilgi ve deneyimleri dolaylı olarak öğrencilere aktarmada önemli bir araçtır (Chaudhari, 1974). 2005 İlköğretim Türkçe Ders Programı’na göre öğretmenler; kitap, dergi, gazete, mektup, resim, grafik, fotoğraf, afiş, karikatür, ses ve video gibi görsel/işitsel materyalleri kullanabilmektedirler (MEB, 2005). Ancak Özbay (2003) yapmış olduğu çalışmada, Türkçe derslerinde %94,4 gibi çok yüksek bir oranda ders kitaplarının kullanıldığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra Lumpe ve Beck (1996) öğretmenlerin fen bilgisi derslerinde öğretimin yapılandırılması sırasında yüksek oranda fen bilgisi ders kitaplarını kullandığını (Akt: Kirk ve diğerleri, 2001), Woodward ve Elliott (1990) da son araştırmalara göre eğitimin üçte ikisinden fazlasının ders kitapları esas alınarak yapılandırıldığını bildirmektedir.

Kullanımı bu kadar yaygın olan ders kitaplarının standartlarının belirlenmesi de oldukça önemlidir. Bu standartların başında 1995 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisinde yayınlanan Ders Kitapları Yönetmeliği gelmektedir. Yönetmeliğe göre kitaplarda kullanılan kelime ve cümleler öğrencilerin seviyesine uygun olmalı; bu kelime ve cümleler öğrencilerin yaş, olgunluk seviyesi ile gelişim basamakları dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Ayrıca aynı yönetmelikte, cümlelerin birinci sınıfta, altı; ikinci sınıfta, sekiz; üçüncü sınıfta, 10; dördüncü sınıfta, 12; ve beşinci sınıfta 14 kelimeyi geçmemesi gerektiği de ders kitabı yazarlarının ve yayınevlerinin dikkat etmesi gereken standartlar arasındadır (MEB, 1995).

Cümle uzunluğu, cümleyi oluşturan kelimelerin sayısıdır. Metinlerdeki cümlelerin uzunlukları oldukça önemli bir değişkendir. Genellikle okunabilirlik hesaplamalarında kullanılmasının yanında hemen hemen her okunabilirlik formülünde de değişken olarak yer almaktadır. Cümle uzunluğunun bu kadar önemli olmasının nedeni, Pierre Dela Ramee'nin çalışması olabilir (Akt: Güneş, 2003). Çünkü bu çalışmayla birlikte bilgilerin bellekte cümleler halinde depolandığı iddia edilmiştir (Güneş, 2003). Okunabilirlik alanyazını ve formülleri genellikle ortalama cümle uzunluğu ve ortalama kelime uzunluğu değişkenleri üzerine kurulmuştur (Öksüz, 2019; Öksüz ve Keskin, 2022). Bu alandaki birçok araştırmadan ortaya çıkan ortak sonuç ise metni oluşturan cümlelerin kısa olmasının daha anlaşılır olduğu yönündedir (Benjamin, 2012; Bezirci ve Yılmaz, 2010; Clifton ve diğerleri, 2007; Coke, 1973; Çiftçi ve diğerleri, 2007; Elli, 2011; Güven, 2010; Jongsma, 1971; Karatay ve diğerleri, 2013; McLaughlin, 1969; Mirzaoğlu ve Akın, 2015; Okur ve Arı, 2013; Tosunoğlu ve Özlük, 2011; Ulusoy, 2009; Zorbaz, 2007). Her ne kadar alanyazın kısa cümlelerin daha anlaşılır olduğunu iddia etse de aksini düşünen (Stevens ve diğerleri, 1992) ve bu durumu deneysel olarak ortaya koyan çalışmalar da vardır (Öksüz, 2019; Öksüz ve Keskin, 2022). Özellikle Öksüz ve Keskin (2022) tarafından yapılan çalışmada, araştırma kapsamında yer alan metinler araştırmacılar tarafından cümle uzunluğu yönünden kısaltılmıştır. Bu işlem sonucu metinlerin okunabilirlik puanı artmıştır. Okunabilirlik çalışmalarına göre metinlerin anlaşılabilirliğinin de artması beklenmektedir. Ancak yapılan ölçümler sonucunda, okunabilirlik puanı artırılan metinlerin öğrenciler tarafından daha zor anlaşıldığı ortaya konulmuştur. Bu çalışma bizlere kısa cümlelerin ve okunabilirlik formülleri sonucu kolay olduğu ortaya çıkan metinlerin her zaman anlaşılır olmadığını göstermektedir.

Anlama, ortalama cümle uzunluğu ve ortalama kelime uzunluğu gibi basit iki değişkenden kolaylıkla etkilenebilecek bir kavram değildir. Çünkü anlama, insanın gerçekleştirdiği en karmaşık işlemlerden biridir (Davoudi ve Moghadam, 2015; Kendeou ve diğerleri, 2016; Kendeou ve O'Brien, 2018). Vygotsky'nin Sosyokültürel Gelişim Teorisi, temel olarak bireylerin sosyal bağlarla anlam inşa ettiğini savunmaktadır (Vygotsky, 1978). Çünkü kişisel olarak kazanılan bilgiler, kültürel deneyimler ve o kültüre mensup insanlarla girilen etkileşim sonucunda sosyal olarak yapılandırılır (McRobbie ve Tobin, 1997). Sosyokültürel Gelişim Teorisi'nin ana öğelerinden olan ve bu çalışmanın da üzerine temellendirildiği kavram ise muhtemel gelişim bölgesidir. Öğretmenin görevi muhtemel gelişim bölgesi olarak ifade ettiği alan içerisinde öğrenciye ihtiyaç duyduğu destek ve rehberliği sağlamaktır (Vygotsky, 1978). Sosyokültürel gelişim teorisinden hareketle ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrenci seviyelerinin biraz üzerinde olması gerekmektedir. Bu sayede öğretmen rehberliğinde zorlayıcı metinlerle öğrencilerin bir üst seviyeye çıkabilmesi umulmaktadır. Bu noktada SED de önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü üst sosyoekonomik düzeyden (SED) gelen öğrenciler daha alt SED'den gelen yaşlılarına oranla daha uzun cümleler kurmaktadır (İpek ve Bilgin, 2007; Karacan, 2000). Dolayısıyla SED ile kurulan cümlelerin uzunlukları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu yorumu yapılabilir.

Gerek zorlayıcı metinlerin bulunması gerekse SED'ler arasındaki farklılıklar düşünüldüğünde ders kitaplarının yeterliği devreye girmektedir. Bu noktada Durkin'in (1978-79) "Okul anlamayı öğretmiyor" adlı

çalışmasında ulaştığı bulgular fikir verici olabilir. Durkin (1978-79) çalışmasıyla aynı adı taşıyan bu yargıya uzun süreli gözlemsel çalışması sonucu ulaşmıştır ve öğretmenlerin anlama öğretimine %0,45 gibi çok az bir oranında zaman ayırdığını gözler önüne sermiştir (Rosenshine ve Meister, 1994). Benzer şekilde Ateş (2011) anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan öğretimin, toplam sürenin %1.1'ine denk geldiği bulgusuyla Durkin'in çalışmasını doğrulamaktadır. Yine Durkin (1981) bu duruma neden olarak, öğretmenlerin eğitimi inşa eden kişilerden materyal temin eden kişilere dönüşmesini göstermektedir. Öğretmenlerin ders kitapları varken öğretimi bu denli aksatacak biçimde materyal teminine girişmesinin nedeni, kitapların yeterliğinde aranabilir. Buradan hareketle ders kitaplarında yer alan metinleri, cümle uzunluğu yönünden inceleyerek yeterliği hakkında fikir sahibi olmak ve ders kitaplarının öğrencilerin muhtemel gelişim bölgeleri dikkate alınarak hazırlanıp hazırlanmadığını saptamak amacıyla bu çalışma planlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde yalnızca Temur (2002) tarafından gerçekleştirilen beşinci sınıf öğrencilerinin kompozisyonların okunabilirlik skoru ile beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin, okunabilirlik skorlarının karşılaştırıldığı bir çalışma yer almaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, ilkökul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerle öğrenci kompozisyonlarını cümle uzunluğu yönünden karşılaştırmak ve öğrencilerinin kurdukları cümlelerin uzunluklarının sosyoekonomik düzeye göre değişimini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Ders kitaplarındaki metinler ve öğrenci kompozisyonlarının cümle uzunluğu ortalama kaç kelimedenden oluşmaktadır?
2. Farklı sosyoekonomik çevreden gelen ilkökul öğrencilerinin kompozisyonları cümle uzunluğu yönünden anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma desenlerinden tarama deseni tercih edilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000).

Çalışma Grubu

Araştırma, 2019-2020 öğretim yılında Düzce ilindeki farklı sosyoekonomik çevrede yer alan üç okuldaki 199 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Alt, orta ve üst sosyoekonomik düzey (SED) olmak üzere üç okul ve bu okullardan her sınıf düzeyinden bir şube araştırmaya dâhil edilmiştir. Okulların bulunduğu mahallelerin SED verileri ücretli bir emlak sitesinden elde edilmiştir (Endeksa, 2023). Araştırmanın çalışma grubu tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. SED ve sınıf seviyelerine göre çalışma grubu verileri

Sınıf	SED	n	Toplam
Birinci Sınıf	Alt	17	47
	Orta	15	
	Üst	15	
İkinci Sınıf	Alt	19	54
	Orta	16	
	Üst	19	
Üçüncü Sınıf	Alt	15	51
	Orta	18	
	Üst	18	
Dördüncü Sınıf	Alt	16	47

Orta	15
Üst	16

Tablo 1’de görüldüğü gibi, birinci sınıftan 47, ikinci sınıftan 54, üçüncü sınıftan 51 ve dördüncü sınıftan 47 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmada okullar kolay ulaşılır durum örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde araştırmacı, yakın ve ulaşılması kolay olan durumu seçer (Glesne, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2008, ss. 113-114).

Veri Toplama Araçları

İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerle öğrenci kompozisyonlarını cümle uzunluğu yönünden karşılaştırmayı amaçlayan bu araştırmada, öğrenci kompozisyonları için altı başlık belirlenmiştir. Araştırmanın materyallerini ise birinci sınıf (Yalçın ve Yurdusever, 2018), ikinci sınıf (Ataşçi, 2018), üçüncü sınıf (Çeltik, 2018) ve dördüncü sınıf (Ayan ve diğerleri, 2018) Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır.

İlkokul birinci sınıf Türkçe ders kitabından sekiz; ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf Türkçe ders kitabından ise 12’şer metin olmak üzere toplam 44 hikâye edici metin araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen ders kitaplarından alınan metinler hikâye edici metinlerle sınırlıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacılar, veri toplanacak okullara karar verdikten sonra okul yöneticileriyle görüşmüşlerdir. Araştırmanın veri toplama sürecine, okul yöneticilerden birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf şubelerinden ortalama akademik başarı gösteren birer şubenin belirlenmesi istenerek başlanmıştır. Bu doğrultuda okul yöneticileri tarafından tespit edilen şubelerden birer ders saati olacak şekilde veri toplanmıştır. Sınıflarda bulunan yabancı uyruklu öğrenciler veri toplama sürecine dâhil edilmiş, ancak veri analiz sürecine dâhil edilmemiştir. Bu doğrultuda 14 öğrencinin verisi araştırmanın veri analiz sürecinden çıkarılmıştır. Verilerin toplanma sürecinde öğrencilere gerekli açıklama yapılmış ve yazacakları kompozisyonlarda noktalama işaretlerine dikkat etmeleri özellikle belirtilmiştir. Ancak çoğunluğu birinci sınıf öğrencilerinden oluşan noktalama işaretlerine uymayan öğrencilerin kompozisyonlarında, büyük harfle başlama ve yükleme kadar olan kelime grupları cümle olarak kabul edilmiştir. Çünkü birinci sınıf öğrencileri arasında noktalama işaretlerini tutarlı ve etkili bir şekilde kullanma becerisi gelişmemiş öğrencilerin bulunma ihtimali daha yüksektir. Dolayısıyla cümle uzunluklarını belirlemek için ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta olduğu gibi noktalama işaretlerini esas almanın birinci sınıf öğrencilerinin değerlendirme sürecinde olumsuz etkilememesi sebebiyle bu karar alınmıştır.

Çalışma kapsamında ders kitaplarındaki metinlerin ve öğrenci kompozisyonlarının ortalama cümle uzunluğunun hesaplanabilmesi için iki değişken hakkında bilgiye sahip olmak gerekmektedir. Bunlar, metindeki kelime sayısı ve cümle sayısıdır. Bu doğrultuda metni oluşturan toplam kelime sayısının toplam cümle sayısına bölünmesiyle birlikte ortalama cümle uzunluğu verisine ulaşılmıştır. Araştırmanın materyallerini oluşturan ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerdeki kelime ve cümle sayıları çevrimiçi kelime ve cümle hesaplama siteleri yardımıyla hesaplanmıştır. Bu şekilde elde edilen veriler, SPSS 24 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir (IBMCorp., 2016). Ayrıca örneklem sayısının yeterli düzeyde olmasından dolayı verilerin normalliğini ve uygun testi belirlemek için Lilliefors düzeltilmeli Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testi kullanılmıştır. K-S testi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüş ve bağımsız üç farklı grubun cümle uzunluğu verilerinin analizi için One Way ANOVA testi uygulanmıştır.

Bulgular

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu, ders kitaplarındaki metinler ile öğrenci kompozisyonlarını cümle uzunluğu yönünden karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır:

Tablo 2. Birinci sınıf öğrenci kompozisyonları ve Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin ortalama cümle uzunluğu

Birinci Sınıf	n	Ortalama Uzunluğu	Cümle	Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı
Alt SED	17	3.86	5.41	
Orta SED	15	4.81		
Üst SED	15	5.11		
Toplam	47	4.56		

Tablo 2’de birinci sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları kompozisyonlardaki cümlelerin ortalama kaç kelimeden oluştuğu ve birinci sınıf Türkçe ders kitabında bulunan sekiz metnin ortalama cümle uzunluğu yer almaktadır. Tüm öğrencilerin ortalama cümle uzunluğu ($\bar{x}=4.56$) verisi, birinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin ortalama cümle uzunluklarıyla ($\bar{x}=5.41$) karşılaştırıldığında, ders kitabındaki metinlerin daha uzun olduğu görülmektedir.

Tablo 3. İkinci sınıf öğrenci kompozisyonları ve Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin ortalama cümle uzunluğu

İkinci Sınıf	n	Ortalama Uzunluğu	Cümle	İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı
Alt SED	19	5.19	6.73	
Orta SED	16	6.36		
Üst SED	19	7.42		
Toplam	54	6.32		

Tablo 3 incelendiğinde, tüm öğrencilerin ortalama cümle uzunluğu ($\bar{x}=6.32$) verisi, ikinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin ortalama cümle uzunluklarıyla ($\bar{x}=6.73$) karşılaştırıldığında, ders kitabındaki metinler daha uzundur. Ancak bu farklılık oldukça azdır. Dolayısıyla ikinci sınıf Türkçe ders kitabının, öğrencilerin seviyesini bir sonraki adıma taşıyamayacak derecede öğrencilerin seviyesine yakın olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 4. Üçüncü sınıf öğrenci kompozisyonları ve Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin ortalama cümle uzunluğu

Üçüncü Sınıf	n	Ortalama Uzunluğu	Cümle	Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabı
Alt SED	15	7.91	6.77	
Orta SED	18	7.36		
Üst SED	18	8.95		
Toplam	51	8.12		

Tablo 4 incelendiğinde, tüm öğrencilerin ortalama cümle uzunluğu ($\bar{x}=8.12$) verisi, üçüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin ortalama cümle uzunluklarıyla ($\bar{x}=6.73$) karşılaştırıldığında, ders kitabındaki metinler öğrenci kompozisyonlarına oranla daha kısadır. Alt SED’den gelen öğrenciler de ders kitabındaki

metinlerden daha uzun cümleler kurmaktadır. Dolayısıyla üçüncü sınıf Türkçe ders kitabının, öğrencilerin seviyesini bir sonraki adıma taşıyamayacak durumda olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 5. Dördüncü sınıf öğrenci kompozisyonları ve Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin ortalama cümle uzunluğu

Dördüncü Sınıf	n	Ortalama Uzunluğu	Cümle	Dördüncü Türkçe Ders Kitabı	Sınıf
Alt SED	16	7.91			
Orta SED	15	9.15		7.74	
Üst SED	16	9.36			
Toplam	47	8.8			

Tablo 5 incelendiğinde, tüm öğrencilerin ortalama cümle uzunluğu ($\bar{x}=8.80$) verisi, dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin ortalama cümle uzunluklarıyla ($\bar{x}=7.74$) karşılaştırıldığında, ders kitabındaki metinlerin öğrenci kompozisyonlarına oranla daha kısa olduğu görülmektedir. Ayrıca alt SED'den gelen öğrenciler de ders kitabındaki metinlerden daha uzun cümleler kurmaktadır. Dolayısıyla dördüncü sınıf Türkçe ders kitabının, öğrencilerin seviyesini bir sonraki adıma taşıyamayacak durumda olduğu yorumu yapılabilir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu, sosyoekonomik çevrenin öğrencilerin kurdukları cümlelerin uzunluklarına olan etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır:

Tablo 6. Birinci sınıf öğrencilerinin kurmuş oldukları cümlelerin ortalama uzunluğunun farklı SED'lere göre analizi

Birinci Sınıf SED	n	$\bar{x}$	SS
Alt	17	3.86	.95
Orta	15	4.81	1.44
Üst	15	5.11	1.20
Toplam	47	4.56	1.30

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	13.849	2	6.924	4.764	.013*	Alt - Üst
Grup içi	63.950	44	1.453			"Scheffe"
Toplam	77.799	46				

*p<.05

Birinci sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları kompozisyonlara ait ortalama cümle uzunluğu verilerinin normallik analizi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ($D(46) = .200, p>.05$) görülmüş ve üç farklı grubu analiz etmek için parametrik testlerden One Way ANOVA testi uygulanmıştır. Ayrıca grup varyanslarının eşit olması sebebiyle çoklu karşılaştırma testlerinden "Scheffe" testi uygulanmıştır. Tablo 6'da sunulan verilere göre, birinci sınıf öğrencilerinin kurdukları cümlelerin ortalama uzunluğu SED'e göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F(2, 44) = 4.76, p<.05$). Gruplar arasındaki farkların hangi gruplar arasında var olduğunu tespit etmek amacıyla uygulanan "Scheffe" testinin sonuçlarına göre, alt SED ($\bar{x}=3.86$) ile üst SED ($\bar{x}=5.11$) grupları arasında ortalama cümle uzunluğu yönünden üst SED lehine anlamlı bir farklılık mevcuttur. Öğrencilerin yazmış oldukları kompozisyonlardaki ortalama cümle uzunlukları SED'e göre

incelendiğinde, alt SED'den gelen öğrenciler ($\bar{x}=3.86$), orta SED'den gelen öğrencilerden ($\bar{x}=4.81$), orta SED'den gelen öğrenciler de üst SED'den gelen öğrencilerden ($\bar{x}=5.11$) daha kısa cümleler kurmaktadır. Bu veriler ışığında, öğrencilerin ait oldukları sosyoekonomik çevre geliştikçe daha uzun cümleler kurdukları yorumu yapılabilir.

Tablo 7. İkinci sınıf öğrencilerinin kurmuş oldukları cümlelerin ortalama uzunluğunun farklı SED'lere göre analizi

İkinci Sınıf SED	n		$\bar{x}$		SS	
Alt	19		5.19		1.48	
Orta	16		6.36		2.04	
Üst	19		7.42		1.79	
Toplam	54		6.32		1.98	
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	47.274	2	23.637	7.508	.001*	Alt – Üst "Scheffe"
Grup İçi	160.553	51	3.148			
Toplam	207.827	53				

*p<.05

İkinci sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları kompozisyonlara ait ortalama cümle uzunluğu verilerinin normallik analizi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ($D(54)=.200, p>.05$) görülmüş ve üç farklı grubu analiz etmek için parametrik testlerden One Way ANOVA testi uygulanmıştır. Ayrıca grup varyanslarının eşit olması sebebiyle çoklu karşılaştırma testlerinden "Scheffe" testi uygulanmıştır. Tablo 7'de sunulan verilere göre, ikinci sınıf öğrencilerinin kurdukları cümlelerin ortalama uzunluğu SED'e göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F(2, 51)= 7.50, p<.05$). Gruplar arasındaki farkların hangi gruplar arasında var olduğunu tespit etmek amacıyla uygulanan "Scheffe" testinin sonuçlarına göre, alt SED ($\bar{x}=5.19$) ile üst SED ($\bar{x}=7.42$) grupları arasında ortalama cümle uzunluğu yönünden üst SED lehine bir anlamlı bir farklılık mevcuttur. Öğrencilerin yazmış oldukları kompozisyonlardaki ortalama cümle uzunlukları SED'e göre incelendiğinde, alt SED'den gelen öğrenciler ($\bar{x}=5.19$), orta SED'den gelen öğrencilerden ($\bar{x}=6.36$), orta SED'den gelen öğrenciler de üst SED'den gelen öğrencilerden ($\bar{x}=7.42$) daha kısa cümleler kurmaktadır. Bu verilere göre, öğrencilerin ait oldukları sosyoekonomik çevre geliştikçe daha uzun cümleler kurdukları yorumu da yapılabilir.

Tablo 8. Üçüncü sınıf öğrencilerinin kurmuş oldukları cümlelerin ortalama uzunluğunun farklı SED'lere göre analizi

Üçüncü Sınıf SED	n	$\bar{x}$	SS			
Alt	15	7.91	2.39			
Orta	18	7.36	1.73			
Üst	18	8.95	2.18			
Toplam	51	8.12	2.20			
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	21.980	2	10.990	2.393	.102	- "Scheffe"
Grup İçi	220.443	48	4.593			

Toplam	242.423	50
---------------	---------	----

Üçüncü sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları kompozisyonlara ait ortalama cümle uzunluğu verilerinin normallik analizi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ($D(51) = .200$, $p > .05$) görülmüş ve üç farklı grubu analiz etmek için parametrik testlerden One Way ANOVA testi uygulanmıştır. Ayrıca grup varyanslarının eşit olması sebebiyle çoklu karşılaştırma testlerinden “Scheffe” testi uygulanmıştır. Tablo 8’de sunulan verilere göre, üçüncü sınıf öğrencilerinin kurdukları cümlelerin ortalama uzunluğu SED’e göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F(2, 48) = 2.40$, $p > .05$). Öğrencilerin yazmış oldukları kompozisyonlardaki ortalama cümle uzunlukları SED göre incelendiğinde, orta SED’den gelen öğrenciler ($\bar{x} = 7.36$), alt SED’den gelen öğrencilerden ($\bar{x} = 7.91$), alt SED’den gelen öğrenciler de üst SED’den gelen öğrencilerden ($\bar{x} = 8.95$) daha kısa cümleler kurmaktadır. Ayrıca bu verilere göre, öğrencilerin ait oldukları sosyoekonomik çevre geliştikçe daha uzun cümleler kurdukları yorumu üst SED dikkate alınarak yapılabilir.

Tablo 9. Dördüncü sınıf öğrencilerinin kurmuş oldukları cümlelerin ortalama uzunluğunun farklı SED'lere göre analizi

Dördüncü Sınıf SED	n	$\bar{x}$	SS
Alt	16	7.91	.94
Orta	15	9.15	2.00
Üst	16	9.36	1.00
Toplam	47	8.8	1.50

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	19.441	2	9.721	5.070	.010*	Alt – Üst “Scheffe”
Grup İçi	84.364	44	1.917			
Toplam	103.805	46				

* $p < .05$

Dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları kompozisyonlara ait ortalama cümle uzunluğu verilerinin normallik analizi sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği ($D(47) = .200$, $p > .05$) görülmüş ve üç farklı grubu analiz etmek parametrik testlerden One Way ANOVA testi uygulanmıştır. Ayrıca grup varyanslarının eşit olması sebebiyle çoklu karşılaştırma testlerinden “Scheffe” testi uygulanmıştır. Tablo 9’da sunulan verilere göre, ikinci sınıf öğrencilerin kurdukları cümlelerin ortalama uzunluğu SED’e göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F(2, 44) = 5.07$, $p < .05$). Gruplar arasındaki farkların hangi gruplar arasında var olduğunu tespit etmek amacıyla uygulanan “Scheffe” testinin sonuçlarına göre, alt SED ($\bar{x} = 7.91$) ile üst SED ($\bar{x} = 9.36$) grupları arasında ortalama cümle uzunluğu yönünden üst SED lehine bir anlamlı farklılık mevcuttur. Öğrencilerin yazmış oldukları kompozisyonlardaki ortalama cümle uzunlukları SED göre incelendiğinde, alt SED’den gelen öğrenciler ($\bar{x} = 7.91$), orta SED’den gelen öğrencilerden ($\bar{x} = 9.15$), orta SED’den gelen öğrenciler de üst SED’den gelen öğrencilerden ($\bar{x} = 9.36$) daha kısa cümleler kurmaktadır. Bu verilere göre, öğrencilerin ait oldukları sosyoekonomik çevre geliştikçe daha uzun cümleler kurdukları yorumu yapılabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle, ilkökul Türkçe ders kitapları ile öğrenci kompozisyonlarının ortalama cümle uzunluğu yönünden farklılaşmadığı görülmektedir. Birinci sınıf Türkçe ders kitabı dışında ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf Türkçe ders kitapları cümle uzunluğu yönünden öğrencilerin seviyelerine ya çok yakın ya da öğrencilerin seviyelerinin altındadır. Sosyokültürel gelişim teorisinde öğretim,

öğrencilerin muhtemel gelişim bölgeleri dikkate alınarak planlanmaktadır. Teoriye göre öğretmen, öğrencinin tek başına üstesinden gelemeyeceği öğretimsel zorluklar konusunda rehberlik ederek öğrencinin mevcut zorluğu tek başına gerçekleştirebilir hâle gelmesini sağlamalıdır (Vygotsky, 1978). Bu doğrultuda ders kitaplarının öğrencilerin seviyesinin üzerinde olması gerekmektedir. Ancak araştırmada elde edilen verilere göre üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenciler, ders kitaplarına oranla daha uzun cümleler kurmaktadır. İkinci sınıfta ise kitaptaki metinler öğrenci seviyesine oldukça yakındır. Dolayısıyla bu sonuçlar, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin sosyokültürel gelişim teorisiyle uyuşmadığı ve teori dikkate alınarak hazırlanmadığını kanıtlamaktadır. Ayrıca klinik araştırmalar, hem normal gelişim gösteren hem de kekeme çocuklar için kısa, basit dil hedefleriyle öğretim sürecine başlanması gerektiğini süreç içinde aşamalı olarak zor ve karmaşık hâle gelmesi gerektiğini göstermektedir (Ratner ve Sih, 1987).

Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde Türkçe ders kitaplarının öğrenci seviyelerine dikkat edilerek hazırlanmadığının yorumu da rahatlıkla yapılabilir. Çünkü ikinci sınıf Türkçe ders kitabıyla üçüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin ortalama cümle uzunluğu aynıdır. İkinci sınıfın başındaki bir öğrenci ile üçüncü sınıfın sonlarındaki bir öğrenci arasında yaklaşık 20 ay gibi ciddi bir yaş farkı vardır. Ancak ders kitapları cümle uzunluğu yönünden bu iki yaş grubunu da aynı seviyede görmektedir. Benzer bir çalışmada Temur (2002) beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri ve beşinci sınıf öğrencilerinin kompozisyonlarını okunabilirlik açısından incelemiştir. Bu inceleme sonucu, ders kitaplarındaki metinlerle öğrenci kompozisyonları arasında farklılık olmadığı görülmüştür (Temur, 2002). Okunabilirlik hesaplamasında ortalama cümle uzunluğu ve ortalama kelime uzunluğu değişkenlerinin kullanılmasından dolayı mevcut çalışmayla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca Zorbaz (2007) tarafından Türkçe ders kitaplarının okunabilirlik düzeylerinin incelendiği çalışmada da benzer şekilde Türkçe ders kitaplarındaki ortalama cümle uzunluklarının düzensiz olduğu raporlanmıştır. Alanyazın ve elde edilen bu bulgular, ders kitaplarının Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği'nde yer alan ortalama cümle uzunluğu ölçütlerine uymadığını göstermektedir (MEB, 1995).

Öte yandan araştırmada elde edilen bulgulardan çıkan bir diğer sonuç da öğrencilerin kurdukları cümle uzunluğunun SED'e göre farklılaştığıdır. Birinci, ikinci ve dördüncü sınıftaki öğrencilerin cümle uzunlukları SED'e göre incelendiğinde, anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Üçüncü sınıftaki öğrencilerin cümle uzunlukları SED'e göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak cümle uzunluğu ortalamaları incelendiğinde üst SED'de yer alan öğrencilerin daha uzun cümleler kurduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu ortalama cümle uzunluğu ile SED arasında anlamlı ilişkiler raporlayan çalışmaları doğrulamaktadır (Karacan, 2000). Çünkü öğrencilerin geldiği sosyoekonomik düzey arttıkça kelime hazineleri de artmaktadır (İpek ve Bilgin, 2007). Ayrıca öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça kurdukları cümleler uzamaktadır. Bir diğer deyişle öğrencilerin yaşı arttıkça daha uzun cümleler kurmaktadır ve bu bulgu yaş ile ortalama cümle uzunluğu arasında pozitif yönlü ilişki raporlayan çalışmaları doğrulamaktadır (Acarlar ve diğerleri, 2002; Ege ve diğerleri, 1998).

Mevcut çalışma ilkökul öğrencilerinin kurdukları cümlelerin uzunluklarını hem SED hem de ders kitaplarında yer alan metinlerin cümle uzunluğu yönünden karşılaştırmaktadır. Elde edilen bulgular Temur'un (2002) yaptığı çalışmayı doğrular niteliktedir. Elde edilen bu bulgular, Türkçe ders kitaplarının Türk eğitim sisteminin üzerine inşa edildiği yapılandırmacı yaklaşıma ve Sosyal Gelişim Teorisi'ne uygun olmadığını gözler önüne sermektedir. Bu durum da ders kitaplarının niteliklerinin sorgulanmasına hizmet edecektir. Çünkü ders kitaplarının ilgili yaş grubu öğrencilerinin kültürel şemalarına, kelime hazinelerine ve seviyelerine uygun olması beklenmektedir. Dolayısıyla mevcut çalışmada ulaşılan sonuçların ders kitaplarının niteliklerini sorgulayacak birçok çalışmanın gerçekleştirilmesine de katkı sağlayacağı

düşünülmektedir. Ayrıca basılı ders kitapları dijital dönüşüme ayak uydurarak güncellenmektedir (Daha, 2023). Öğrencilerin akademik başarısını artırdığı bildirilen (Lashari et al., 2022) dijital kitap ve materyallerin de okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesi önemlidir.

Alanyazın doğrultusunda gerçekleştirilen tartışmayla birlikte bazı önerilerde bulunmak önem arz etmektedir. Bu doğrultuda mevcut çalışma bulguları ve alanyazın ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- Araştırmada ders kitaplarının cümle uzunluğu yönünden özellikle üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrencilerin seviyelerinin altında olduğu görülmüştür. Buradan hareketle ders kitabı yazarlarına, yayınevlerine ve Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'na ders kitaplarındaki metinlerin öğrenci seviyeleri gözetilerek hazırlanması önerilmektedir.
- Benzer şekilde ders kitaplarındaki metinlerin cümle uzunluğu yönünden sınıf seviyeleriyle orantılı bir şekilde artmadığı görülmüştür. İkinci sınıf ve üçüncü sınıf ders kitapları arasında cümle uzunluğu yönünden herhangi bir artış görülmemektedir. Dolayısıyla ders kitaplarındaki metinlerin aşamalı olarak zorlaşması, cümle uzunluğu yönünden artması ve cümlelerin karmaşıklaşması gerekmektedir. Bu aşamalı gelişime dikkat etmeleri ders kitabı yazarlarına, yayınevlerine ve Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'na önerilmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada bulunan en önemli sınırlılık, SED grupları içinde yer alan katılımcı sayısının az olmasıdır. Araştırma kapsamında farklı SED'de bulunan üç okul ve bu okullardaki her ilköğretim şubesinden birer sınıf seçilmiştir. Sınıf mevcutlarının 15 ile 19 arasında olması sebebiyle araştırma sonuçlarının genellenebilirliği konusunda var olan bu problem çalışmanın ciddi bir sınırlılığıdır.

Araştırmada yer alan bir diğer sınırlılık ise çalışma öncesinde katılımcılara noktalama işaretleriyle ilgili bir eğitimin verilmemesidir. Özellikle birinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanmamaları nedeniyle cümlelerin nerede bittiği konusunda araştırmacıların yorumları dikkate alınmıştır. Bu durum da çalışmanın güvenilirliğini olumsuz etkilemektedir.

Beyanlar

Yazar(lar)ın Katkıları: Yazarlar makaleye katkılarını şu şekilde teyit etmektedirler: çalışma konsepti ve tasarımı: [Hasan Kağan Keskin, Halil İbrahim Öksüz]; veri toplama: [Halil İbrahim Öksüz, Asiye Zengin]; sonuçların analizi ve yorumlanması: [Halil İbrahim Öksüz]; taslak makalenin hazırlanması: [Halil İbrahim Öksüz]; inceleme ve düzenleme: [Halil İbrahim Öksüz, Hasan Kağan Keskin]; revizyon: [Halil İbrahim Öksüz, Asiye Zengin]. Tüm yazarlar sonuçları incelemiş ve makalenin son hâlini onaylamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazarlar, makalenin araştırılması, yazarlığı veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Telif Hakkı Beyanı: Bu makale, CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayınlanmıştır.

Etik Kurul Beyanı: Araştırmanın verileri 2019 yılında toplanmıştır. Bu sebeple araştırma için gerekli etik izinler alınamamıştır.

İntihal Beyanı: Bu makale intihal açısından incelenmiştir. İntihal tespit edilmemiştir.

Veri ve Materyallerin Kullanılabilirliği: Veriler talep edilmesi üzerine sorumlu yazar tarafından sağlanacaktır.

AI Araçlarının Kullanımı: Mevcut çalışmanın herhangi bir aşamasında yapay zeka kullanılmamıştır.

Kaynakça

- Acarlar, F., Ege, P., & Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50), 63–73.
- Ataşçi, A. (2018). *İlkokul ders kitabı: Türkçe 2. sınıf* (B. Taş, Ed.). Koza Yayın AŞ.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ayan, H. K., Arslan, Ü., Kul, S., & Yılmaz, N. (2018). *İlkokul Türkçe ders kitabı 4*. Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları.
- Benjamin, R. G. (2012). Reconstructing readability: Recent developments and recommendations in the analysis of text difficulty. *Educational Psychology Review*, 24(1), 63–88. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9181-8>
- Bezirci, B., & Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *DEÜ Mühendislik Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, 12(3), 49–62.
- Chaudhari, U. S. (1974). The role of questions in thinking and learning from text: A research perspective. *Educational Technology*, 14(1), 7–11.
- Clifton, C., Staub, A., & Rayner, K. (2007). Eye movements in reading words and sentences. In R. P. G. van Gompel, M. H. Fischer, W. S. Murray, & R. L. Hill (Eds.), *Eye movements: A window on mind and brain* (pp. xx–xx). Elsevier.
- Coke, E. U. (1973). Readability and its effects on reading rate, subjective judgments of comprehensibility, and comprehension. *American Educational Research Association Annual Meeting*, New Orleans, LA.
- Çeltik, E. (2018). *İlkokul 3. sınıf Türkçe ders kitabı*. SDR Dikey Yayıncılık.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A., & Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206–219.
- Davoudi, M., & Moghadam, H. R. H. (2015). Critical review of the models of reading comprehension with a focus on situation models. *International Journal of Linguistics*, 7(5), 172–187. <https://doi.org/10.5296/ijl.v7i5.8357>
- Durkin, D. (1978–1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14(4), 481–533.
- Durkin, D. (1981). Schools don't teach comprehension. *Educational Leadership*, 38(6), 453–454.
- Ege, P., Acarlar, F., & Güler, F. (1998). Türkçe kazanımda yaş ve ortalama sözce uzunluğunun ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(41), 19–31.
- Elli, T. (2011). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin anlaşılabilirlik düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Endeksa. (2023). *Türkiye, Düzce demografik veriler*. <https://www.endeksa.com/tr/analiz/turkiye/duzce/merkez/demografi>

- Glesne, C. (2015). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (5th ed.). Pearson Education.
- Güneş, F. (2003). Okuma-yazma öğretiminde cümlelerin önemi. *TÜBAR*, 13, 39–48.
- Güven, S. (2010). *İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- IBM Corp. (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 24.0). IBM Corp.
- İpek, N., & Bilgin, A. (2007). İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi. *İlköğretim Online*, 6(3), 344–365.
- Jongsma, E. A. (1971). *The cloze procedure as a teaching technique*. International Reading Association.
- Karacan, E. (2000). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 7, 254–258.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (10. bs.). Nobel Yayınları.
- Karatay, H., Bolat, K. K., & Güngör, H. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 603–623. <https://doi.org/10.9761/jasss1770>
- Kendeou, P., McMaster, K. L., & Christ, T. J. (2016). Reading comprehension: Core components and processes. *Reading, Writing, and Language*, 3(1), 62–69. <https://doi.org/10.1177/2372732215624707>
- Kendeou, P., & O'Brien, E. J. (2018). Reading comprehension theories: A view from the top down. In M. Schober, D. N. Rapp, & M. A. Britt (Eds.), *Handbook of discourse processes* (2nd ed., pp. 7–21). Routledge.
- Kirk, M., Matthews, C., & Kurtts, S. (2001). The trouble with textbooks. *The Science Teacher*, 68(9), 42–45.
- McLaughlin, G. (1969). SMOG grading: A new readability formula. *Journal of Reading*, 12, 639–646.
- McRobbie, C., & Tobin, K. (1997). A social constructivist perspective on learning environments. *International Journal of Science Education*, 19(2), 193–208. <https://doi.org/10.1080/0950069970190205>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1995). *Millî Eğitim Bakanlığı ders kitapları yönetmeliği*. *Tebliğler Dergisi*, 58(2434), 597–628.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1–5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. MEB Yayınları.
- Mirzaoglu, V., & Akın, E. (2015). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirliği üzerine bir inceleme. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 167–176.
- Okur, A., & Arı, G. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 12(1), 202–226.
- Öksüz, H. İ. (2019). *Okunabilirliğin anlaşılabilirlik üzerindeki etkisinin farklı metin türlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Öksüz, H. İ., & Keskin, H. K. (2022). A study on the impact of readability on comprehensibility. *International Journal of Progressive Education*, 18(1), 322–335. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.426.18>
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre Ankara merkez ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Gölge Ofset.

- Ratner, N. B., & Sih, C. C. (1987). Effects of gradual increases in sentence length and complexity on children's disfluency. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 278–287.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479–530.
- Stevens, K. T., Stevens, K. C., & Stevens, W. P. (1992). Measuring the readability of business writing: The cloze procedure versus readability formulas. *The Journal of Business Communication*, 29(4), 367–382.
- Strong, R. W., Silver, H. F., Perini, M. J., & Tuculescu, G. M. (2002). The challenge of textbook reading. In *Reading for academic success* (pp. xx–xx). Corwin Press.
- Temur, T. (2002). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler ile öğrenci kompozisyonlarının okunabilirlik düzeyleri açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tosunoğlu, M., & Özlük, Y. Ö. (2011). Okunabilirlik ve ilköğretim 1. sınıf Türkçe ders kitabındaki düz yazı metinlerinin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 189, 219–230.
- Ulusoy, M. (2009). Boşluk tamamlama testinin okuma düzeyini ve okunabilirliği ölçmede kullanılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 105–126.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In *Mind in society* (pp. 79–91). Harvard University Press.
- Woodward, A., & Elliott, D. L. (1990). Textbook use and teacher professionalism. In D. L. Elliott & A. Woodward (Eds.), *Textbooks and schooling in the United States* (pp. 178–193). University of Chicago Press.
- Yalçın, H., & Yurdusever, A. (2018). *İlkokul Türkçe ders kitabı 1*. Semih Ofset / SEK Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime–cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87–101.

An examination on Artvin folk tales in terms of cultural elements and values education*

Bahriye Burcu Yüzbaşıoğlu¹, İsmail Çoban^{2*}



¹ Ministry of National Education, Teacher, ROR ID: [00jga9g46](https://orcid.org/00jga9g46)



^{2*} Artvin Çoruh University, Associate Professor, Corresponding Author, ROR ID: [02wcpmn42](https://orcid.org/02wcpmn42)

ARTICLE INFO

Article Type: Research article
Received: 25.09.2025
Accepted: 17.11.2025
Publication: 31.12.2025
Month/ year: 12/2025
Citation: Çoban, İ. & Yüzbaşıoğlu, B. B. (2025). An examination on Artvin folk tales in terms of cultural elements and values education. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 3(2), 131-159.



ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the cultural elements and values found in Artvin folk tales. A survey model, a qualitative research method, was employed. Document analysis was used to collect data. The tales examined in the study were accessed through the books "Tales and Folk Stories from Şavşat, Ardanuç, and Yusufeli" by Ülkü Önal (2017) and "Artvin Tales and Folk Stories" by Serkan Şengül (2019). Twenty-six Ardanuç, 10 Şavşat, and 4 Yusufeli tales were examined in these books. Descriptive analysis was employed to examine the cultural elements and values in Artvin folk tales. As a result of the research, the cultural elements identified in Artvin folk tales were presented under the themes of product-oriented, thought-oriented, and behavior-oriented, and the total frequency of occurrence of cultural elements was determined to be 2411. Fifty-seven different values were found in the tales, and the frequency of occurrence of values was determined to be 871. It was concluded that Artvin folk tales are quite rich in terms of both cultural elements and the frequency and diversity of occurrence of values. It was determined that these tales play an important role in the transmission of cultural elements and values.

Keywords: Artvin, fairy tale, cultural element, value, value education.

* Bu makale, Artvin Çoruh Üniversitesinde Doç. Dr. İsmail ÇOBAN'ın danışmanlığında Bahriye Burcu YÜZBAŞIOĞLU tarafından hazırlanan "Artvin Halk Masallarının Kültürel Öğeler ve Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi" (2025) adlı yüksek lisans tezinden hareketle oluşturulmuştur.

Kültürel öğeler ve değerler eğitimi açısından Artvin halk masalları üzerine bir inceleme

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Artvin halk masallarında yer alan kültürel öğelerin ve değerlerin incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeline başvurulmuştur. Verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada incelenen masallara Ülkü Önal'ın (2017) "Şavşat, Ardanuç ve Yusufeli'den Masallar ve Halk Hikâyeleri" ile Serkan Şengül'ün (2019) "Artvin Masalları ve Halk Hikâyeleri" kitapları aracılığı ile ulaşılmıştır. Bu kitaplarda yer alan 26 Ardanuç, 10 Şavşat, 4 Yusufeli masalı incelenmiştir. Artvin Halk masallarında yer alan kültürel öğelerin ve değerlerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Artvin halk masallarında tespit edilen kültürel öğeler ürüne yönelik, düşünceye yönelik ve davranışa yönelik temaları altında sunulmuş ve toplamda kültürel öğelerin geçiş sıklığı 2411 olarak tespit edilmiştir. Masallarda 57 farklı değere ulaşılmış ve değerlerin geçiş sıklığı 871 olarak belirlenmiştir. Artvin halk masallarının hem kültürel öğeler hem de değerlerin geçiş sıklığı ve çeşitliliği açısından oldukça zengin masallar olduğu sonucuna varılmıştır. Bu masalların kültürel öğelerin ve değerlerin aktarımında önemli role sahip olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Artvin, masal, kültürel öge, değer, değer eğitimi.

Giriş

Kültürel öğeler ve değerler bir toplumun tarihini, benliğini ve dünyaya bakışını biçimlendiren ana unsurlardır. Bu öğeler bireylerin ve toplumların davranışlarını, inanışlarını ve birbiriyle olan ilişkilerini belirlemektedir. İnsanların birlikte nasıl hareket edeceğine dair yol haritası sunmakta ve toplumsal uyumun sağlanmasına katkı sağlamaktadır.

Toplumsal kültürün temelini oluşturan inançların, fikirlerin ve normların her biri değer olarak kabul edilmektedir. İnsanlar, sosyal varlıklar olarak yaşadıkları toplumun değerlerini, tutumlarını ve inançlarını benimseyerek toplumsal uyum sağlarlar (Tural, 1992 akt. Kurtdeğir Fidan, 2009). Küreselleşmenin etkisiyle yaşam tarzları ve değerler değişmeye başlamış, bu değişim toplumların kendilerine özgü kültürel öğelerinin kaybolmasına yol açmıştır. Dolayısıyla toplumların kültürel yapısının korunması büyük bir önem taşımaktadır (Türkyılmaz, 2013). Günümüzdeki toplumsal değişimler, değerler bağlamında da büyük etkiler yaratmaktadır. Kültüründen yoksun toplumlar, başka kültürlerin etkisi altına girmektedir. Bu nedenle toplumların sahip olduğu kültürel birikimleri, gelecek nesillere aktarma sorumluluğu her bireyin üzerindedir. Bu köprü işlevi, nesiller arasındaki kültürel devamlılığı sağlamak için önemlidir. Çünkü geçmişle bağını koparan nesiller, kültürel miraslarından habersiz kalacaktır. Buna karşılık evrensel değerlere saygılı, millî değerlerine bağlı bireylerin oluşturduğu toplumlar ise uzun süre varlıklarını sürdürebilir (Mert vd., 2009; Alyılmaz, 2015; Şahin, 2017).

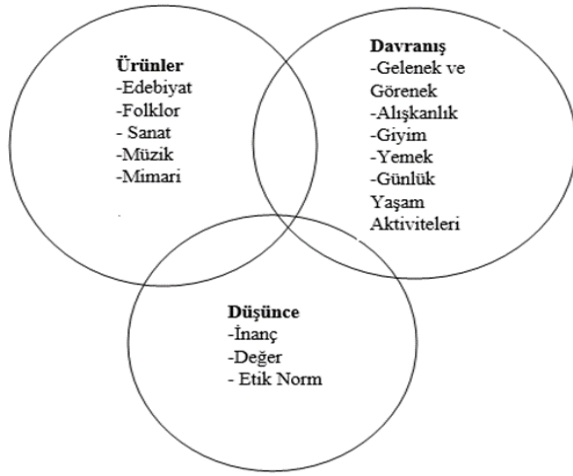
Artvin Bölgesi Hakkında

Artvin ili ve çevresi, tarih boyunca pek çok farklı topluluğun hem geçiş yolu hem de yerleşim alanı olmuştur. Anadolu ile Kafkasya'nın; Doğu Karadeniz ve Kuzeydoğu Anadolu'nun kesişim noktasında yer alması, bu bölgenin tarihsel ve kültürel açıdan büyük bir çeşitlilik kazanmasına yol açmıştır. Bu çeşitlilik içinde yalnızca Türk kökenli halklar yer almakla kalmamış, aynı zamanda Gürcü ve Ermeni gibi farklı

milletler de bu kültürel yapıya dâhil olmuştur. Ayrıca, Kafkas topraklarına yakınlığı sayesinde, Kafkas kökenli Türk topluluklarıyla da bir kültürel bağ kurulmuştur. Gürcü, Ermeni ve Kafkas kökenli Türk topluluklarından kelime alışverişi yapmak, bu halkların diliyle ya da lehçeleriyle sık sık etkileşimde bulunmak, Artvin'e özgü bazı ağız özelliklerinin ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır (Öztürk, 2021).

Kültürel Öge

Bir toplumun maddi ve manevi değerlerinin toplamını ifade eden kültür bir dizi ögeden meydana gelir. Kültürel öğelerle ilgili pek çok farklı çerçeve, literatürde mevcuttur. Kültürel öğelerle ilgili net bir çerçeve oluşturulması amacıyla yapılan ve alan yazınında sıklıkla başvurulmuş çalışmalardan biri Tomalin ve Stempleski'nin (1993) kültürün öğeleri diyagramıdır:



Şekil 1. Kültürün öğeleri

Değer ve Değerler Eğitimi

İnsanoğlu sosyal bir varlık olup çeşitli nedenlerle diğer insanlarla bir arada yaşamak zorundadır. Bu birlikteliği mümkün kılmak için belirli kurallar vardır ve bu kurallar toplumun tüm üyeleri tarafından kabul edilir. Bu kuralların önemli bir kısmını ise toplumsal değerler oluşturur. Bu nedenle değer kavramı birçok disiplinle ilişkilidir ve birçok farklı alan bu kavram üzerinde çalışmalar yapmaktadır (Yalar ve Yelken, 2011).

Değer kavramı; sosyoloji, psikoloji, felsefe ve eğitim gibi birçok alanda tanımlanmıştır. Schwartz (1994), değerleri bireyin yaşamında rehberlik eden, farklı önem düzeylerine sahip ve belirli durumlar yerine istenen amaçlar olarak tanımlamıştır (Schwartz, 1995 akt. Yar Sevmiş, 2023).

Değerler, bireyin ahlaki yargılarına bağlı olarak şekillenen davranış ve eylemlerine göre ortaya çıkan sonuçların niteliğidir (Ekşi ve Katılmış, 2014). Değerler, olayları veya sorunları çözme sürecinde bireylerin sergilediği tutum ve davranışların belirlenmesinde ve kişinin eylemlerini etik açıdan değerlendirmesinde belirleyici bir rol oynar (Kahyaoğlu ve Kırıktaş, 2015).

Değerlere ilişkin tanımlar incelendiğinde toplumun tümü tarafından kabul edilen ve toplumsal birlikteliği ve dayanışmayı sağlayan, ahlaki ilkelere uygun davranışların ön planda olduğu görülmektedir (Susar Kırmızı, 2014).

Değerler, işlevsellikleri ve içerik özelliklerine göre birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Rokeach (1973), değerleri iki ana grupta incelemiştir: amaç değerleri ve araç değerleri (Rokeach, 1973'ten akt. Çalışkur ve Aslan, 2013). Amaç değerleri, yaşamın temel hedeflerini yansıtan değerlerdir. Araç değerleri ise, bu hedeflere ulaşmak için kullanılabilecek davranış biçimlerinin bütünüdür.

Schwartz (1996) ise değerleri güç, başarı, uyarılım, öz yönelim, evrenselcilik, hazcılık, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik olmak üzere on tane değer tipi ve her bir değer için içerdiği alt amaçlar belirleyerek sınıflandırmıştır. (Schwartz, 1996; Kuşdil ve Kağatçıbaşı, 2000; Akbaş, 2004'den akt. Şahin, 2017).

Son yıllarda Türkiye'de eğitim alanında değerler eğitimi büyük bir önem taşımaktadır (Ogelman ve Sarıkaya, 2015). Değerler eğitimi, ailede başlayıp okul ve sosyal çevre aracılığıyla devam eden bir süreçtir. Bu sürecin en önemli aşaması ise hiç kuşkusuz okuldur (Karatay, 2011; Yazıcı, 2006). Günümüz toplumlarında yaşanan ahlaki çöküş ve beraberindeki birçok sorun giderek artmaktadır. Bu sorunların çözülmesinde ve etkilerinin azaltılmasında eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Bu da değerler eğitimi kavramının önemini gündeme getirmiştir (Sırrı ve Mehmedoğlu, 2015).

Masallar Üzerine

Masal kavramı üzerine farklı tanımlar yapılmıştır. Sakaoğlu (2012) masalı, "Kahramanlardan bazıları hayvanlar ve tabiatüstü varlıklar olan, olayları kendine has bir ülkede cereyan eden, hayal mahsulü olduğu hâlde dinleyenleri inandırabilen bir sözlü anlatım türüdür" biçiminde tanımlamıştır. Boratav (1982) ise masalı, "Nesirle söylenmiş, dinlik ve büyüklük inanışlardan ve törelerden bağımsız, tamamen hayal ürünü, gerçeğe ilgisiz ve anlattıklarında inandırmak iddiası olmayan kısa bir anlatı" olarak tanımlamaktadır (Boratav 1982'den akt. Genç, 2023). Ilıcak ve Başoğlu ise (2018), masalların iyi bir kişi olmayı öğütleyen eğitici, öğretici ve ders verici nitelikte ürünler olduğunu ve çocukların doğru ile yanlış, iyiliğin ödüsüz, kötülüğün ise cezasız kalmayacağını masallar aracılığıyla öğrendiğini ifade etmişlerdir.

Masallar, halk masalları ve edebî masallar olmak üzere iki ana kategoriye ayrılabilir. Halk masalları, söyleyeni belli olmayan ve sözlü gelenekle kuşaktan kuşağa aktarılan uzun dönemli halk ürünleridir. Bu masallar, halkın geleneklerini, kültürünü ve tarihini yansıtarak, bazı kültürel özelliklerin günümüze ulaşmasında önemli bir rol oynar. Halk masalları, zamanla yazıya geçirilmiş ve konularına göre dört başlıkta sınıflandırılmıştır: hayvan masalları, olağanüstü ve gerçekçi masallar, güldürücü öyküler, zincirlemeli masallar. Edebî masallar ise halk masallarından farklı olarak anonim değildir, yazarları bellidir ve modern masallar olarak da adlandırılabilir (Aytekin, 2016).

Masal araştırmalarının Avrupa'da yaklaşık iki yüz ülkemizde ise yüz yıllık bir tarihi geçmişi vardır. Bu araştırmalar; doğal olarak derleme çalışmaları ile başlayarak masalların çeşitli yönlerden sınıflandırılması, masal kaynakları, tipler, formel dediğimiz kalıp sözler, epizot, motif ve çağdaş eğitimde yararlanma konuları üzerinde yoğunlaşmıştır. Halk hikâyelerinde de görülen bu söz grupları daha düzenli ve sistemattir. Masalların sınıflandırılması konusunda ilk ciddi çalışma Finlandiyalı halk bilimci Anti Aarne'e aittir. Aarne, 1910 yılında Helsinki'de yayınladığı filmde Kuzey Avrupa masallarını sınıflandırmasını yapmıştır (Aslan, 2001).

Kültürel öğeler ve değerler eğitimi ile ilgili unsurların belirlenmesi üzerine anadili olarak ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ile ilgili son yıllarda masallar inceleme konusu olmaya devam etmektedir. Kültürel öğelerle ilgili olarak yapılan Vardar (2023), Bayraktar Özen (2022), Özdin (2020); değerler ile ilgili olarak yapılan Yaşar (2024), Düzyol vd. (2024), Ertürk (2023), Doğan (2023), Yüksel (2023), Kaya ve Varışoğlu (2023), Çakır (2022), Kaya (2021), Aydeniz (2021), Özdemir ve Ataş (2021), Kardaş (2020), Er (2015) vd. bazı çalışmaları bu şekilde dikkate sunmak mümkündür. Yapılan alan yazını incelemesinde Artvin halk masallarının kültürel öğeler ve değerler eğitimi bakımından incelendiği bir çalışmaya rastlanılmaması sebebiyle bu çalışmanın gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Küreselleşme ile birlikte kültürel öğelerin zayıfladığı son yıllarda, masalların, kültürel değerlerin ve toplumsal öğelerin aktarımındaki rolü çok daha önemli hâle gelmiştir. Sözlü halk edebiyatının önemli ürünlerinden biri olan, kültürel öğelerin ve değerlerin geçmişten geleceğe aktarımında masallar özelinde Artvin halk masalları odağa alınmıştır. Artvin halk masallarında yer alan kültürel öğelerin ve değerlerin belirlenerek gelecek nesillere aktarılması ve bunun neticesinde yöreye ait olan kültürel öğelerin ve değerlerin korunması hedeflenmiştir. Bu bağlamda Artvin halk masallarındaki değerlerin ve kültürel öğelerin tespit edilmesi, içeriğin belirlenmesi, eğitim aracı olarak kullanılabilme durumu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda Artvin halk masallarında yer alan kültürel öğelerin ve değerlerin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- Artvin halk masallarında kültürel öğelerin yer alma durumları nasıldır?
- Artvin halk masallarında değerlerin yer alma durumları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Denzin ve Lincoln'e (1994) göre "nitel araştırma, çoklu öznel veri türleri ve kendi doğal ortamında belirli durumlardaki bireylerin incelenmesine dayanan yorumsamacı araştırma yaklaşımıdır." Araştırılan durumu, daha iyi anlayabilmek, daha gerçekçi yansıtabilmek ve sonuçlardan ziyade sürece odaklanabilmek için bu yaklaşım temele alınmıştır (Ekiz, 2020). Nitel araştırmada doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla görüşme ve gözlem yöntemlerinin yanı sıra, çalışılan araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyal ve malzemeler de araştırmaya dâhil edilebilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

İncelenen Dokümanlar

Artvin halk masalları çatısı altında Ülkü Önal (2017) "Şavşat, Ardanuç ve Yusufeli'den Masallar ve Halk Hikâyeleri" ile Serkan Şengül (2019) "Artvin Masalları ve Halk Hikâyeleri" adlı kitaplar incelenmiştir. Bu kitaplarda yer alan 26 Ardanuç, 10 Şavşat, 4 Yusufeli masalı inceleye dâhil edilmiştir. Masallardan "Aslan" masalının Şavşat ve Ardanuç varyantı bulunmaktadır. Kitaplar baskı hâlinde edinilmiş ve analizler yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman

incelemesi veya analizi tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da işe yarayabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın veri setini iki farklı derleme masallar ve halk hikâyeleri kitabı oluşturmaktadır. Masallar ve halk hikâyeleri okunarak kültürel öğeler ve değerler tespit edilmiştir. Kültürel öğeler ve değerler tespit edildikten sonra masallar ve halk hikâyeleri kitapları tekrar okunmuştur. Ardından alan uzmanı ile birlikte masallarda ve halk hikâyelerinde yer alan kültürel öğeler ve değerler incelenmiş, görüş birliğine varılmıştır. Bu dokümanlardan veriler elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Artvin halk masallarında yer alan değerler ve kültürel öğelerin analizinde betimsel analize başvurulmuştur. Değerlerin tespit edilmesinde alan yazınında masallar, halk hikâyeleri ve hikâyeler ve romanlar üzerine değerler eğitimi ile ilgili yapılan tezlerdeki değer başlıklarının hepsinin Artvin halk masallarındaki yeri araştırılmıştır. Alan yazınında belirlenen elli yedi değer çerçevesinde Artvin halk masallarındaki değerler tespit edilmiştir. Kültürel öğelerin tespit edilmesinde Tomalin ve Stempleski'nin (1993) sınıflandırılması kullanılmıştır. Artvin halk masalları kültürel öğeler ve değerler açısından incelenirken kodlamalar yapılarak kültürel öğeler ve değerler her masal özelinde ayrı ayrı incelenmiş ve daha sonra ise birleştirilmiştir. Bir diğer bölümde verilerin analizinden elde edilen bulgular araştırma sorularına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur. Daha sonra ise değerler ve kültürel öğeler ile ilgili masallardan doğrudan alıntılar yapılarak örnek cümlelere yer verilmiştir. Anlaşılması zor olacağı düşünülen yerler için standart Türkiye Türkçesi karşılığı verilmiştir.

Bulgular

Artvin Halk Masallarının Kültürel Öğeler Bağlamında İncelenmesine Yönelik Bulgular

Masallarda tespit edilen kültürel öğeler ürüne yönelik, düşünceye yönelik ve davranışa yönelik temaları altında sunulmuştur. Ürüne yönelik öğeler temasına ait frekans tablosu Tablo 1’de verilmiştir. Daha sonra tespit edilen kültürel öğelerin yer aldığı örnek cümlelerden bazıları tablo sırasınca verilmiştir.

Tablo 1. Artvin Halk Masallarında Yer Alan Kültürel Öğelerin Ürüne Yönelik Öğeler Temasına Ait Frekans Dağılımları

Tema	Kategori	Kod	Geçiş Sıklığı (f)
Ürüne Yönelik Öğeler	Edebiyat	Mektup	7
		Atışma	—
	Folklor	Atasözü ve Deyim	38
		Kaval	6
		Türkü	4
	Müzik	Saz çalmak	3
		Zurna	2
		Davul	1
		Saray	24

Mimarlık	Kuyu	14
	Çeşme	13
	Han	6
	Köprü	6
	Ahır	5
	Konak	4
	Medrese	4
	Mektep	4
	Zindan	4
	Değirmen	3
	Hamam	2
	Ambar	1
	Odunluk	1
	Toplam	91

Edebiyat kategorisinde yer alan kodlara ait örnekler masallardan doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur:

Mektup: Mektubu yazıp İskender'le gönderirken ikisi arasında şu karar verildi (Ltf.; Önal, 2017, s. 91).

Folklor kategorisinde yer alan kodlara ait örnekler masallardan doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur:

Atasözü ve deyim: Bir gün eşegina, yukta yüngül, pahada ağır na varsa yükleyerek de çekip gidiyor: Bir gün eşeğine, yükte hafif pahada ağır ne varsa yükleyerek çekip gidiyor (Asl.; Önal, 2017, s. 19).

Müzik kategorisinde yer alan kodlara ait örnekler masallardan doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur:

Kaval: Danacı Ahmet kaval çalmış, kızlar oynamış (Dnc.; Şengül, 2019, s. 35).

Türkü: Kalhiyer oturiyer orada türki diyer: Kalkıyor oturuyor orada türkü diyor (Ltf.; Önal, 2017, s. 55).

Saz çalma: Mirza Bey, şaire saz çalıp oğlunu uyandırmasını ve konuşturmasını emredince, Hicrani sazını düzenleyip, aldı bakalım hasta Lütü Bey'e ne söyledi (Ltf.; Önal, 2017, s. 80).

Zurna: Davullar zurnalar çalmış (Kızıl.; Şengül, 2019, s. 83).

Davul: Davullar zurnalar çalmış (Kızıl.; Şengül, 2019 s. 83).

Mimarlık kategorisinde yer alan kodlara ait örnekler masallardan doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur:

Saray: Şurada padişahın sarayı var (Ynk.; Şengül, 2019, s. 40).

Kuyu: Kuyudan bir gül dikenini bitmiş (Zlkr.; Şengül, 2019, s. 95).

Çeşme: Anam bana çeşmeden ince elek su getirdi, içer de uyurdum (Dnc.; Şengül, 2019, s. 36).

Han: Han ağaçtan olduğu için ses çıkarmayın diye (Hnc.; Şengül, 2019, s. 71).

Köprü: Kızılırmak nehrinin bir köprüsü varmış (Kızıl.; Şengül, 2019, s. 83).

Ahır: Gene doğurmuş, gene aynı ahırda birini bir köşede, birini bir köşede doğurmuş (Şamşum.; Şengül, 2019, s. 32).

Konak: Mirza Bey'le beraber bulunan konak mensupları bu manzarayı dikkat ve merak ile izlediler ve pek üzüldüler (Ltf.; Önal, 2017, s. 82).

Medrese: Hoca çok zamanlar medreseye geç gelir, erken giderdi (Ltf.; Önal, 2017, s. 89).

Mektep: Kızını mektebe göndermiş (Padi.; Şengül, 2019, s. 25).

Zindan: Goturup zindana atıyerlar: Götürüp zindana atıyorlar (Srib.; Önal, 2017, s. 41).

Değirmen: Ertesi akşam, ikinci arhadaş galiyer ayni degirman: Ertesi akşam, ikinci arkadaş geliyor aynı değirmene (Üçyl.; Önal, 2017, s. 36).

Hamam: Padişahın kızı hamama gidiyor, bütün herkes evine dolsun (Alyr.; Şengül, 2019, s. 52).

Ambar: Anahtar kapının üstündeki oyukta, ambarda da pişecek tavuk varmış (Çiti.; Şengül, 2019, s. 64).

Odunluk: "Orasi odunluh, yunkaluhtur pistur.": Orası odunluk, küçük odun parçaları pistir (Asl.; Önal, 2017, s. 53).

Düşünceye yönelik ögeler temasına ait frekans tablosu Tablo 2'de verilmiştir. Daha sonra tespit edilen kültürel ögelerin yer aldığı cümlelerden bazıları tablo sırasınca verilmiştir.

Tablo 2. Artvin Halk Masallarında Yer Alan Kültürel Ögelerin Düşünceye Yönelik Ögeler Temasına Ait Frekans Dağılımları

Tema	Kategori	Kod	Geçiş Sıklığı (f)
Düşünceye Yönelik Ögeler	Etik Norm	İşemek	1
		Fahişelik	1
		Avuçla Yemek	1
		Gaz Çıkarmak	1
		Pislemek	1
		Küçük O..	1
	Toplam		6

Etik normlar kategorisinde yer alan kodlara ait örnekler masallardan doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.

İşemek: Nene kapının arkasında bir tasa işemiş, getirmiş (Asl.; Şengül, 2019, s. 7).

Fahişelik: Hoca padişaha mektup yazmış, "Kızın fahişelik ediyor." (Pdşh.; Şengül, 2019, s. 25).

Avuçla yemek: Ortaya bir tepsi koyuyorlar, hepsi o tepside avucuyla yiyor (Daba.; Şengül, 2019, s. 29).

Gaz çıkarmak: Kaynanası o sırada gaz çıkarmış (Daba.; Şengül, 2019, s. 30).

Pislemek: Şimdi bizim ora usulü ne yapıyor pisliyor sıvıyor halburu (Yrpo.; Şengül, 2019, s. 34).

Küçük o...: Diyor ki: " Saçı püçük o...; şimdiye kadar nerdaydın.": Diyor ki: "Saçı küçük o...; şimdiye kadar nerdeydin." (Mlkşh.; Önal, 2017, s. 69).

Davranışa yönelik ögeler temasına ait frekans tablosu Tablo 3'te verilmiştir. Daha sonra tespit edilen kültürel ögelerin yer aldığı cümlelerden bazıları tablo sırasınca verilmiştir.

Tablo 3. Artvin Halk Masallarında Yer Alan Kültürel Ögelerin Davranışa Yönelik Ögeler Temasına Ait Frekans Dağılımları

Tema	Kategori	Kod	Geçiş Sıklığı (f)
Davranışa Yönelik Ögeler	Giyim Kuşam	Elbise	15
		Kıyafet	8
		Ayakkabı	6
		Gömlek	6
		Peçe	4
		Şapka	2
		Fistan	1
		Perde	1
	Yiyecek	Pilav	8
		Bişi	5
		Ekmek	4
		Katmer	3
		Keşkek	3
		Et	2
		Yağ	1
	Gündelik Yaşam	Hayvan İsimleri	353
		Kişi İsimleri	640
		Aile	533
		Şehir İsimleri	65
		Ünvan ve meslek	347
		Süs Eşyası	15
		Gündelik Eşya	212
		Askerlik	28
		Sayılar	52
	Toplam		2314

Giyim kuşam kategorisinde yer alan kodlara ait örnekler masallardan doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur:

Elbise: Ben bir elbiseyi bir hafta giyerim (Alyr.; Şengül, 2019, s. 52).

Kıyafet: Sen de bana kendi kıyafetlerini ver (Pdşh.; Şengül, 2019, s. 27).

Ayakkabı: Ayakkabısının tekini çıkarıp tak diye atmış (Hnc.; Şengül, 2019, s. 71).

Gömlek: Kanlı gömleğini de bana getir (Pdşkz.; Şengül, 2019, s. 25).

Peçe: Yüzü peçeli inmiş binadan, "Gel peşime." demiş (Yaboz.; Şengül, 2019, s. 43).

Şapka: Bakmış ki olmayacak, adamın şapkasına yapmış (Kçk.; Şengül, 2019, s. 58).

Fistan: Melikşah'a fistan geydurup içari aliyerlar: *Melikşah'a fistan giydirip içeri alıyorlar* (Mlkşh.; Önal, 2017, s. 69).

Perde: O gece, bunlari Arap musafir ediyer, sabah oliyer; yuzuna perde çekiye (Asl.; Önal, 2017, s. 27).

Yiyecek kategorisinde yer alan kodlara ait örnekler masallardan doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur:

Pilav: Gidip bakmış ki pilav var (Daba.; Şengül, 2019, s. 30).

Bişi: Annem bana kalkıp bişi bişirirdi (Yrpo.; Şengül, 2019, s. 33).

Ekmek: "Bu ekmek iyi ama ölü kokuyor (Kdz.; Şengül, 2019, s. 21)

Katmer: Anam bana katmer yapardı, yerdim, uyurdum (Dnc.; Şengül, 2019, s.36).

Keşkek: Ateş belli değil, keşkek kaynarmış: *Ateş belli değil, keşkek kaynarmış* (Asl.; Önal, 2017, s. 52).

Et: Bu et güzel ama it kokuyor (Kdkz.; Şengül, 2019, s. 21).

Yağ: Ben sabahtan yağ yedim ya, onun için kolay kaldurdum: *Ben sabahtan yağ yedim ya, onun için kolay kaldırdım* (Asl.; Önal, 2019, s. 53).

Gündelik yaşam kategorisinde yer alan kodlara ait örnekler masallardan doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur:

Hayvan isimleri:

Boğaya çok iyi bakarmış (Boğa.; Şengül, 2019, s. 73).

Bir avi, bir kurt, bir tilki içari giriyer: *Bir avi, bir kurt, bir tilki içeri giriyor* (Üçyl.; Önal, 2017, s. 37).

Eşğini bir ağaca bağlamış, kendi de bir ağaca sırtını vermiş (Ynk.; Şengül, 2019, s. 39).

Papağan çok üzölmüş (Kızıl.; Şengül, 2019, s. 84).

Kişi isimleri:

Lütfi Bey, on yaşlarına kadar cariyeler elinde büyüdü (Ltf.; Önal, 2017, s. 79).

Hocanın ev hizmetleri ise medresede kalan İskender adlı arkadaşına bırakıldı (Ltf.; Önal, 2017, s. 90).

Çocuğun ismini de Aliyar koymuş (Aly.; Şengül, 2019, s. 51).

Aşuh Garip gurbeti getmah istiyor, evin halkı da gondarmiyer: *Aşık Garip gurbete gitmek istiyor, evin halkı da göndermek istemiyor* (Ayhe.; Önal, 2017, s. 71).

Kardeşim Hasan Beg, ben de Serdenge (Srç .; Önal, 2017, s. 47).

Aile:

Kardeşinizi arkadaşına vereceksiniz (Asl.; Şengül, 2019, s. 9).

Çocuğunu, hanımını alıp anne babasının mezarına gitmiş (Alze.; Şengül, 2019, s. 78).

Aliyar sonra yengesine gitmiş (Aly.; Önal, 2017, s. 51).

Dede bu kadını sopalayıp evden göndermiş (Yrpo.; Önal, 2017, s. 34).

Şehir isimleri:

Ülkenin adeti üzerine Lütfi Bey'in İskenderun'a giderek orada padişahlık tahsili yapmasına karar verdiler (Ltf.; Önal, 2017, s. 89).

Gediye gurbete doğru, Halep şehrine: *Gidiyor gurbete doğru, Halep şehrine* (Aşhgrp.; Önal, 2017, s. 71).

Analığı Bağdat'ta derebeyliğinde kalması için her ne kadar rica ettiyse de durmadı (Ltf .; Önal, 2017, s. 103).

İnsan sora sora İstanbul'a gedarmış: *İnsan sora sora İstanbul'a gidermiş* (Kör.; Önal, 2017, s. 48).

Ünvan ve Meslek:

O zamanlar bu işlerle kadılar ilgilenirmiş (Kadı.; Şengül, 2019, s. 21).

Kaptan çocuklara soruyor ki: *Kaptan çocuklara soruyor ki* (Srç.; Önal, 2017, s. 44).

Lütfi'nin yarasın saramaz tabip (Ltf.; Önal, 2017, s. 104).

Süs Eşyası:

Kız, oğlanın parmağından o sırada yüzünü çıkartıp kendi parmağına takmış (Yzk.; Şengül, 2019, s. 75).

Kır atına altın kemer (Aşzk.; Şengül, 2019, s. 66).

Gündelik Eşya:

Oğlum bu sandığın içine gir uyu (Ltf.; Önal, 2017, s. 83).

Boyuk kırh kulplu bir kazan var: *Büyük kırh kulplu bir kazan var* (Asl.; Önal, 2017, s.59).

Bir odaya güzelce ipek yorganlar, yastıklar sermiş tertemiz (Kçk.; Şengül, 2019, s. 75).

Nayisa, bu elina gizliden sopa alıp yılanın yuvasının başında bekliyer: *Neyse, bu eline gizliden sopa alıp yılanın yuvasının başında bekliyor* (Alt.; Önal, 2017, s. 40).

Suyun altına tutmuş eleği (Dncı.; Şengül, 2019, s. 36).

Askerlik:

Ama sadece erkekleri alırlarmış (Gül .; Şengül, 2019, s. 47).

Padişah jandarmalarını yollayıp cellat çağırıyor: *Padişah jandarmalarını yollayıp cellat çağırıyor* (Asl.; Önal, 2017, s. 53).

Sayılar:

Padişah'ın oğlu Kırk Devler'in bacısına aşık olmuş (Asl.; Şengül, 2019, s. 8).

Kırk kulplu kazanımızı kaldırabilirsen, kızı arkadaşına veririz: (Asl.; Şengül, 2019, s. 9).

Kırh atlı galacahsın: *Kırk atlı geleceksin* (Yıl .; Önal, 2017, s. 32).

Artvin Halk Masallarının Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesine Yönelik Bulgular

Bireylerin ve toplumun kontrol mekanizması değerlerdir. Masallar toplumun içinden çıkan türlerdir. Masallarda tespit edilen değerlerin frekans tablosu Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Artvin Halk Masallarında Yer Alan Değerlerin Frekans Dağılımları

Değer	Geçiş Sıklığı (f)	Değer	Geçiş Sıklığı (f)
Güç	125	Merhamet	8
Din	80	İstikrar	8
Üzüntü	63	Araştırma	7
İtaat	53	Sabır	7
Sağlık	48	Gelenek	6
Merak	47	Güçsüzlük	6
Güzellik	42	İtaatsizlik	6
Misafirlik	35	Endişelenme	5
Merhametsizlik	33	İyilik	5
İtibar	32	İtibarsızlaşma	3
Söz tutma/tutmama	28	Vefa	3
Arkadaşlık	25	Yardımseverlik	3
Bilgi	23	Güven	2
Cinsellik	18	Kıskançlık	2
Temizlik	18	Pişmanlık	2
Dürüstlük	17	Sadakat	2
Özlem	17	Tokgözlülük	2
Paylaşma	16	Umut	2
Cömertlik	14	Cesaret	1
Söz verme	13	Çalışkanlık	1
Korku	13	Dostluk	1

Öfke	13	Cesaret	1
Adalet	12	Hayatta Kalma	1
Sevinme	11	Fedakârlık	1
Şaşırma	11	Heyecan	1
Sevgi	10	Mutluluk	1
Açgözlülük	9	Nefret	1
Olgunluk	9	Şüphe	1
Utanma	9	Hırsızlık	1
Toplam		871	

Güç değeri

Oda onlara uyuyur, beraber çıhıyerlar. Bir tani kız çocuğuını gotiriyerlar ki oni yiyena kadar, koy suya kavuşacak. O genç, o devi kesiyer. Sudur koya gediye: *O da onlara uyuyor ki beraber çıkıyorlar. Bir tane kız çocuğunu götürüyorlar ki onu yiyene kadar köy suya kavuşacak. O genç, o devi kesiyer. Sudur köye gidiyor* (Üçyl.; Önal, 2017, s. 38).

Attan eniyerlar kapişiyerlar. Koroğlu yaşlanmış, Hasan Beg'in ey zamani. Buni tuttuğı gibi yera vuruyor: *Attan iniyorlar kapişiyorlar. Koroğlu yaşlanmış, Hasan Bey'in iyi zamani. Bunu tuttuğı gibi yere vuruyor* (Kor.; Önal, 2017, s. 49).

Babası ortanca kızına da aynı oyunu yapmış. Yine yolda önünü kesmiş. Çekip indirmiş attan. Kavga etmişler, kızını yenmiş (Gül.; Şengül, 2019, s. 48).

Din değeri

Kalhıp ora gedarsın, bismillah deyip kapiya eluvi vurursun açulur. Girarsın kırh tani adam tıraş oliyer, "Zülfikâr kardeşiz bir mendil tuy iştadi dersin.": *Kalkıp oraya gidersin, bismillah deyip kapiya elini vurursun açılır. Girersin kırk tane adam tıraş oluyor, "Zülfikâr kardeşiniz bir mendil tüy istedi dersin."* (Yıl.; Önal, 2017, s. 30).

Diyanda gediye, mezeri eşiyer. Tabutinan koymışlar. Aliyer tabuti, eva gaturiye. Cenabi Allah'a yalvariyer: *Diyende gidiyor, mezarı eşiyor. Tabutla koymuşlar. Alıyor tabutu, eve götürüyor. Cenabı Allah'a yalvarıyor* (Srib.; Önal, 2017, s. 41).

"Tamam. Allah razı olsun." demiş büyük kardeş (Kçk.; Şengül, 2019, s. 58).

Üzüntü değeri

Benim sevdugumi alıp kaçtilar / Derda derman seni bildim ağlarım: *Benim sevdiğimi alıp kaçtilar / Derda derman seni bildim ağlarım* (Mlkş.; Önal, 2017, s. 70).

Şöyle şah pederim bilsin derdimin n'olduğunu / Genç yaşımda gazel döküp gülümün solduğunu (Ltf.; Önal, 2017, s. 81).

Keçe gelip görmüş ki birinin kulağı var, birinin kuyruğu. Ağlamış, ağlamış, ağlamış (Şaşu.; Şengül, 2019, s. 32).

İtaat değeri

Cinlerin padişahı demiş ki, "Bakın bakayım nedir orada?" Sonra cin Padişahı'nın emir verdiği cinler gidip görmüşler ki bir adam ağaca yaslanmış, eşiği de yanında (Ynk.; Şengül, 2019, s. 39).

Yılan diyer ki: "Aynı mağaraya gedarsın, dersin ki: Zülfikar kardeşiz bir mendil iştadi." Mağaraya gedip soyliyer. Elbise hazırlayıp bir mendile koyup veriyerlar, bu adamın elina. Diyerlar ki: "Bu elbiseleri toka toka padişahın kapısına vurursun." Çıhıp yola revan oliyer. Elbiseleri toka toka padişahın kapısına variyer: *Yılan diyor ki: "Aynı mağaraya gidersin, dersin ki: Zülfikar kardeşiniz bir mendil istedi. Mağaraya gidip söylüyor. Elbise hazırlayıp bir mendile koyup veriyorlar, bu adamın eline. Diyorlar ki: "Bu elbiseleri döke döke padişahın kapısına vurursun." Çıkıp yola revan oluyor. Elbiseleri döke döke padişahın kapısına varıyor* (Yıl.; Önal, 2017, s. 32).

Kocahlarına diyer ki: "Bu benim oğlumdur. Hepiz buna el pençe duracahsız.": *Kocalarına diyor ki: "Bu benim oğlumdur. Hepiniz buna el pençe duracaksınız."* (Kor.; Önal, 2017, s. 50).

Sağlık değeri

O kadar yalvariyer ki sabah oliyer. Bu kızı kan tutmuşmuş, ondan öldi sanmışlar. Kız eylaniyer, duzlaniyer: *O kadar yalvarıyor ki sabah oluyor. Bu kızı kan tutmuşmuş, ondan öldü sanmışlar. Kız iyileniyor, düzleniyor.* (Srib.; Önal, 2017, s. 41).

Onun evini ogradiyerlar. Gediyer kapiyi çaliyer, ağa çihiyer diyer ki: "Ne var?" "Sanın bir hastan varımış, ona ilaç olmaya galdım.": *"Onun evini öğrediyorlar. Gidiyor kapiyi çalıyor, ağa çıkıyor diyor ki: "Ne var?" "Senin bir hastan var imiş, ona ilaç olmaya geldim."* (Üçyl.; Önal, 2017, s. 37).

Görmüşler ki devler, padişahın oğlunu otuz dokuz gün boyunca elmayla beslemişler. Yanakları pat pat olmuş, kıpkırmızı (Aspr.; Şengül, 2019, s. 14).

Merak değeri

Bacılarını Ateşpare goturmuş meraklılar. Kızıyer, mızıyer variyer kapiye çihan yoh. Ortaluh sumsukut: *Bacılarını Ateşpare götürmüş meraklılar. Kızıyor, mızıyer, varıyor kapiya çıkan yok. Ortaluk sessiz* (Asl.; Önal, 2017, s. 60).

Kırk birinci dolapta neler olduğunu anlamak için Lûtfî Bey gittikçe meraklanmaya başlamıştı (Ltf.; Önal, 2017, s. 79).

Ortanca olan da çıkmış çalıştığı yerde pazara. Gezip dolaşırken bakmış ki çok pahalı, değişik bir ayna. Sormuş satan adama, "Bu neye yarar? Neden böyle pahalı?" (Ayhe.; Şengül, 2019, s. 15).

Güzellik değeri

Başına döndüğüm gül yüzli Senem: *Başına döndüğüm gül yüzlü Senem* (Aşgrp.; Önal, 2017, s. 71).

Rusya'da asker iken ona demişler ki, "Sen çok güzelsin, yakışıklısın. Seni bizim kızımızla evlendireceğiz." (Alze.; Şengül, 2019, s. 81).

Üç kız kardeşlermiş. Üçü de birbirinden güzel, ama küçüğü en güzeli (Kçk.; Şengül, 2019, s. 60).

Misafirlik değeri

Ertesi sabah, yılan aynı yerdan çıhiyer, ağzında bir altun gaturiyer bunların, oguna birahiyer Diyer ki: “Siz musafir olduğunuzdan bunlari size ikram ediyerim.”: *Ertesi sabah, yılan aynı yerden çıkıyor, ağzında bir altın getiriyor bunların, önüne bırakıyor Diyor ki “Siz misafir olduğunuzdan bunları size ikram ediyorum.”* (Alt.; Önal, 2017, s. 40).

Uyumalarını beklemiş. Gece yarısı olmuş, misafirler uyumamışlar bir türlü (Dnc.; Şengül, 2019, s. 35).

“Ben acıktım, susandım. Bana yemek vereceksin. Ben tanrı misafiriyim. Ne dersin?” Adam demiş ki, “Tamam, gel. Buyur içeri.” (Kçk.; Şengül, 2019, s. 58).

Merhametsizlik değeri

İskender Bey verdikleri kararı yerine getirdi. Oğlunun boğazından biraz keserek kanını yere akıttı. Ve hemen Lûtfî Bey'e koşup, onun kanın yanına getirdi, vücudunu bu sıcak kanla yıkattırdı (Ltf.; Önal, 2017, s. 102).

Padişah almış bebeği kucağına, ormanın içinden geçerken bıçağını çıkarıp çocuğun karnına saplamış. Sonra da onu bir orokun dibine bırakmış. “Gördüm mü?” demiş vezire, “Nasıl bozdum yazıyı!” (Yaboz.; Şengül, 2019, s. 18).

Padişah oğluna demiş ki, “Oğlum kardeşini götür bir yere, kes. Kanlı gömleğini de bana getir.” Bunun üzerine kardeşi gelip kapıyı çalmış (Pdşh.; Şengül, 2019, s. 25).

İtibar değeri

Saraç İbrahim fakir bir adam. Padişah haman bir yazi yaziyer. “Ben olanda, varım devletim Saraç İbrahim'a kalacah. Saraç İbrahim padişah olacah.”: *Saraç İbrahim fakir bir adam. Padişah hemen bir yazi yazıyor. “Ben ölen de, varım devletim Saraç İbrahim'e kalacak. Saraç İbrahim padişah olacak.”* (Srib.; Önal, 2017, s. 43).

Gaturiyerlar buni. Başına taç koyiyerlar, oliyer padişah ama yavrilarini unitamiyer: *Götürüyorlar bunu. Başına taç koyuyorlar, oluyor padişah ama yavrularını unutamıyor* (Srib.; Önal, 2017, s. 45).

“Şurada padişahın sarayı var. O saraydan daha güzel bir saray yap bana.” demiş köylü. Yanko o isteğini de yerine getirmiş. Derken bu fakir adamın saraylara sahip olması, çevresinde birdenbire çok zengin bir adama dönüşmesi padişahın dikkatini çekmiş (Ynk.; Şengül, 2019, s. 40).

Söz tutma / tutmama değeri

Senem: Garip, bu sozların hakka yaramaz / Sozunda durmayan yigit olamaz / Get Garib'im sağluğınan gelasin: *Senem: Garip bu sözlerin hakka yaramaz / Sözünde durmayan yiğit olamaz / Git Garib'im sağlıkla gelesin* (Aşgrp.; Önal, 2017, s. 71).

Güleser onların birkaçını yenmiş. Güleser'e komutan, “Gel bir dövüş yapalım, eğer sen bu dövüşü kazanırsan komutan sen olacaksın.” demiş. Güleser'le komutan kavgaya tutuşmuşlar. Güleser komutanını yenmiş. Böylece askerin başına geçmiş (Gül.; Şengül, 2019, s. 49).

Padişah da demiş ki, "Dur bakalım. Sanaa birkaç görev vereceğim. Bunları yaparsan kızımı alırsın, yoksa da alamazsın. Gideceksin, en yüksek dağın tepesine çıkacaksın. Orada duman tütecek, ben göreceğim. Eğer odanın tepesine çıkarsan, dumanı tütürürsen, ben kızı vereceğim." (Kçk.; Şengül, 2019, s. 60).

Arkadaşlık değeri

"Aurada bağı var. Heç kimsa gıramaz. Sadece Koroğlu Urişan Ali ve arhadaşları girir.": *"Orada bağı var. Hiç kimse gıremez. Sadece Koroğlu Urişan Ali ve arkadaşları girer."* (Kor.; Önal, 2017, s. 48).

Bu karar üzerine Lûtfî Bey ister istemez İskenderun'a giderek tahsiline başladı. Orada tahsil sırasında İskender adlı biriyle arkadaş oldu (Ltf.; Önal, 2017, s. 89).

Oğlan hala onun istediği kız olduğunu bilmiyormuş, onu arkadaş sanıyormuş (Yüz.; Şengül, 2019, s. 75).

Bilgi değeri

Lûtfî Bey İskenderun'daki tahsilini bitirip Mısır'a döndü. Hocanın ev hizmetleri ise medresede kalan İskender adlı arkadaşına bıraktı (Ltf.; Önal, 2017, s. 90).

"Dede sen iyi bilirsin. Biz iş arıyoruz, aç kaldık. Geçinmek için iş arıyoruz ama nereye gideceğiz, nasıl gideceğiz, bilmiyoruz." (Kçk.; Şengül, 2019, s. 57).

Oğlan kaşık tutmayı bilmiyormuş. Kaşığın sapını avucunun içinin tamamına koyuyormuş. Kız, oğlana kaşık tutmayı öğretmiş. "Böyle yiyeceksin." demiş. Ama alçaklarda sümsük sümsük oturmayacaksın. Böyle yüksek yerlerde oturacaksın. Tükürüğün mürüğün de gelirse evin ortasına tükürme. Bir kenar bul, orada çukur varsa oraya tükür." demiş (Daba.; Şengül, 2019, s. 29).

Cinsellik değeri

Kızı veriyerlar. Aht nikah yapıp bir odada gerdega veriyerlar. Aslan da bir odada yatiyer: *Kızı veriyorlar. Aht nikah yapıp bir odada gerdeğe veriyorlar. Aslan da bir odada yatıyor* (Asl; Önal, 2017, s. 23).

"Kim olduğuni diyem. Bundan yirmi bir sene ogca, bir kıza âşuh olmuştım, ben gettim oni buldum. Oninan bir geca yattuh kalhtuh. Na o beni tanır, na ben oni": *"Kim olduğunu diyeyim. Bundan yirmi bir sene önce, bir kıza aşık olmuştum, ben gittim onu buldum. Onunla bir gece yattık kalktık. Ne o beni tanır, de de ben onu"* (Kor.; Önal, 2017, s. 50).

Bu arada hanımı Zeynep hamile kalmış, bir erkek bebeği olmuş fakat doğan bebek yirmi yaşına geldiğinde bile babası Rusya'dan dönmemişmiş (Alze.; Şengül, 2019, s. 81).

Temizlik değeri

Aradan on beş gün geçiyer. Kız diyer ki: "Beni hamama gotur.": *Aradan on beş gün geçiyor. Kız diyor ki: "Beni hamama götür."* (Srib.; Önal, 2017, s. 42).

Doldurmuş, adım atınca su boşalmış. Şimdi bizim ora usulü ne yapıyor pisliyor onu sıvıyor halburu. Biz ona çamurla sıvadı diyelim (Yrpo.; Şengül, 2019, s. 34).

Oğlana demiş ki, "İlkin sen yıkan, ben senin arkanı yıkayayım. Sonra da sen beni yıkarsın." (Yüz.; Şengül, 2019, s. 75).

Dürüstlük değeri

O da doğrusunu söylemiş, “Bir çoban bir gün bir çocuk getirdi. Onun karnında saplıydı, zamanla iyileşti ve çıktı.” (Yaboz.; Şengül, 2019, s. 18).

Bakmış ki kardeşi kötü yola düşmemiş; namuslu, dürüst kapıyı bile açmıyor. Bu yüzden hoca yanıltır diye düşünmüş (Pdşh.; Şengül, 2019, s. 25)

“Benim gibi yaşlı karı, derim ki ben hanımına? Küçük laflandık işte, hem de hanımının canı sıkılmasın diye.” diye yanıtlayıp gitmiş kadın (Aly.; Şengül, 2019, s. 54).

Özlem değeri

Gediyer gurbeta doğru, Halep şehrine. Orda yedi sene keliyer. Anası bacısı buna hasretleniyer: *Gidiyor gurbeta doğru, Halep şehrine. Orda yedi sene kalıyor. Anası bacısı buna hasretleniyor* (Aşgrp.; Önal, 2017, s. 71).

Bakmış ki ortanca kardeşi de orada. Hepsı sarılmış, koklaşmışlar (Kçk.; Şengül, 2019, s. 59).

Mutlu mesut yaşarken kız ailesini özlemiş. “Ben annemi, babamı çok özledim.” (Yzı.; Şengül, 2019, s. 91).

Paylaşma değeri

Uştani oh yapıyer, her bir terefa fırlatıyer. Diyer ki: “İpti galana seccade, ikinci galana külahi, üçüncü galan da kamçıyı alsın.”: *Üç tane ok yapıyor her bir tarafa fırlatıyor. Diyor ki: “Şimdi gelene seccade, ikinci gelene külahi, üçüncü gelen de de kamçıyı alsın.”* (Asl; Önal, 2017, s. 25).

Bunun üzerine kadının kızı altınların küçük oğlанда olduğunu anlamış ve demiş ki, “Altınlar sende. Hemen gidin, pay edin.” (Kdkz.; Şengül, 2019, s. 23).

Mehmet, “Ben paramı vermem.” demiş. Ahmet gene Mehmet’e demiş ki, “Mehmet kardeş, sen o parayı vermezsen, parayı yarıya bölmezsen seni burada öldürürüm.” (Tel.; Şengül, 2019, s. 85).

Cömertlik değeri

Padişah demiş ki Aslan Parçası’na, “Madem ki devi sen öldürdün ve kızımız kurtardın, dile benden ne dilerse (Aspr.; Şengül, 2019, s. 13).

Ona iyi bir büyük kuzu kesmiş. Yedirmiş, içirmiş. Bir odaya güzelce ipek yorganlar, yastıklar sermiş tertemiz (Kçk.; Şengül, 2019, s. 58).

Bu delikanlı o kadar fakirmiş, o kadar fakirmiş ki köylerinde herkes, “Gitse de bir yerde çalışsa. Biz mi yedireceğiz, biz mi içireceğiz?” (Yzb.; Şengül, 2019, s. 93).

Korku değeri

Gecenin bir vaktinde kim olduğunu bildiği yok. Korkmuş da ondan, öyle zebella gibi biri (Yrşkı.; Şengül, 2019, s. 44).

“Buyurun,” demiş dev karısı. Girmişler içeriye fakat çok korkmuşlar (Dnc.; Şengül, 2019, s. 35).

Yolda giderken bir yerde bir ışığın yandığını görmüşler. “Bu da o nene gibi bir şey olursa...” diye korkmuşlar (Yrpo.; Şengül, 2019, s. 34).

Öfke değeri

Alan müşteriler hiddetleniptir (Ltf.; Önal, 2017, s. 86).

Kız, "Kocakarının ne kötülüğü olacak da içeri almıyorsunuz?" diye çıkmış nöbetçilere (Aly.; Şengül, 2019, s. 54).

Bir gün, üç gün karı koca hırlaşmışlar. Eskiden kadı varmış. Kadiya gitmişler, boşanacaklar ki kız Cazi karinin iş gördüğü adama vara (Aly.; Şengül, 2019, s. 54).

Söz verme değeri

Buna bir şey gena diyem, kayıp olsun getsin. Bir şey gena diyacam, yaparsan kızımı verecam: *Buna bir şey yine diyeyim, kayıp olsun gitsin. Bir şey yine diyeceğim, yaparsan kızımı vereceğim* (Asl.; Önal, 2017, s. 31).

Yalnız bu değneğin sırrını kimseye anlatırsan değneğin hükmü söner. Kadın," Söz, kimseye anlatmam." demiş (Yzı.; Şengül, 2019, s. 90).

"Yav Mehmet, benim boynuzlarım var. Ama bu sırrı senden başka kimseye söylemeyeceğim." Mehmet de demiş ki, "Ben de kimseye söylemeyeceğim." (Zlkr.; Şengül, 2019, s. 95).

Adalet değeri

Saraç İbrahim ela adaletli padişah oliyer ki kurtla, kuziyi bir otariyer: *Saraç İbrahim öyle adaletli padişah oluyor ki kurtla kuzuyu bir otariyor* (Srib.; Önal, 2017, s. 45).

Sen bir Adil Han'sın yoktur ahranın / Neça gariplara vardur ihsanın: *Sen bir Adil Han'sın yoktur akranın / Nice gariplere vardır ihsanın* (Mlkş.; Önal, 2017, s. 70).

Bu hoca. Bu da kızın kocası. Bu çocuklarımı kesen adam. Bunun üzerine hemen hocanın ve yaverin başını kesmişler (Pdşh.; Şengül, 2019, s. 28).

Sevinme değeri

"Vuy! Sana kurban olem Aslan kardeş." deyip sarılıyer: *"Vuy! Sana kurban olayım Aslan kardeş" deyip sarılıyor.*" (Asl.; Önal, 2017, s. 61).

Lala bu işe çok sevindi ve ertesi günü erkenden Lûtfî Bey'i de yanına alarak saraya gitti (Ltf.; Önal, 2017, s. 88).

Dev uzaktan bakmış, birilerinin geldiğini fark etmiş. Dev iki kişiyi görünce sevinmiş (Aspr.; Şengül, 2019, s. 12).

Şaşıрма değeri

Bu türkuları söyliyir. Hangi yoldan gedacağını şaşuriyer: *Bu türküleri söylüyor. Hangi yoldan gideceğini şaşıyor* (Askrm.; Önal, 2017, s. 73).

İskender ve Zehra telaşlandılar, ne yapacaklarını şaşırdılar (Ltf.; Önal, 2017, s. 90).

Kızın ailesi oğlana kötü kötü bakmaya başlamış. Şaşırmışlar bu ne biçim yemek yemek diye (Daba.; Şengül, 2019, s. 29).

Sevgi değeri

“Ya Lûtfî Bey’den vazgeçeceksin, ya da benden” diyerek zaten sevmediği üvey oğlunu babasına karşı kötülemeye devam etti (Ltf.; Önal, 2017, s. 83).

Daha çok sevmiş bunları, hani öbürleri yendi ya. Sevmiş, sevmiş, gene acıkmış karnı (Şaşu.; Şengül, 2019, s. 32).

Sevdikleri onu “yarım popo, yarım popo” diye severlermiş (Yrpo.; Şengül, 2019, s. 33).

Açgözlülük değeri

“Gal bu yilani öldürrah, hazinesini alah gedah.”: *“Gel bu yılanı öldürelim, hazinesini alalım gidelim.”* (Alt.; Önal, 2017, s. 40).

“Hazır tavuk var, karnım da aç. Anahtarın da yerini biliyorum.” diye geçirmiş içinden (Çit.; Şengül, 2019, s. 64).

Evvel zaman içinde kalbur saman içinde bir Ali Baba varmış. Bu Ali Baba yağmur yağdığı zaman dermiş ki, “Yağ Ali Baba’nın tarlasına, yağ!” Demezmiş ki komşularımın da tarlasına yağsın, onların da ürünleri olsun (Yağ.; Şengül, 2019, s. 87).

Olgunluk değeri

“Senin işin hep deryalar üstündedir. Ben bu çocukla kalırsam herkes başka türlü düşünür, bu iş olmaz. Mademki buluntudur, götür pazarda sat.” (Ltf.; Önal, 2017, s. 85).

Demişler ki, “Bir nene geldi. Biz koymuyorduk ama hanım çıktı, aldı içeri. “Tamam, bunda bir iş var.” demiş Aliyar (Aly.; Şengül, 2019, s. 54).

Oğlan gene demiş ki, “Ben çiftçi fakir, ben seninle evlenemem. Sen geri git.” (Aşkz.; Şengül, 2019, s. 65) (Aşkz.; Şengül, 2019, s. 66).

Utanma değeri

Oğlan da utanmış, geçmiş kenarda oturmuş. “Ben aç değilim.” demiş. Kızın ailesi de yemeği yiyip kaldırmış (Daba.; Şengül, 2019, s. 29).

Babamın evini yıktım / Geri gitsem yüzüm yoktur / Gel gidelim ağam oğlan (Aşkz.; Şengül, 2019, s. 65).

Vatandaşa bu ar olmuş, boğayı takiben eve dönmüş (Kar.; Şengül, 2019, s. 73).

Merhamet değeri

Çocuh aslanın yavrularına bahıp memalarını emiyer. Aslan öldürmeye kıyamıyer: *Çocuk aslanın yavrularına bakıp memelerini emiyor. Aslan öldürmeye kıyamıyor* (Asl.; Önal, 2017, s. 20).

Sonra külâhı çıkarmış. Kız bakmış ki yanında bir delikanlı. Ona demiş ki, “Delikanlı, sana yazıktır. Bu gün sıra bende. Ben gidiyorum, sen benimle gelme.” (Aspr.; Şengül, 2019, s. 11).

“Kardeşimi kesip öldüreceğime kurt kuş yesin onu. Ben onu öldüremem kardeşimi.” diyormuş içinden (Psdşh.; Şengül, 2019, s. 26).

İstikrar değeri

Evlenmişler, kırk gün kırk gece düğün yaptıktan sonra mesut bir yuva kurmuşlar (Gül.; Şengül, 2019, s. 49).

Demiş ki, "Sen bana niye yalan söyledin?" Ata bir kamçı vurmuş, at koşturunca Çingen kızı paramparça olmuş. Diğer kızla delikanlı evlenmiş, mutlu mesut yaşamışlar (Ahkz.; Şengül, 2019, s. 79).

Eve dönünce çocuğu ve hanımı ile mutlu bir hayat geçirmişler (Alze.; Şengül, 2019, s. 82).

Araştırma değeri

"Evlari arayın, kimda musafir var, gaturun buraya.": *"Evleri arayın, kimde misafir var, getirin buraya."* (Üçyl.; Önal, 2017, s. 38).

"İnsan sora sora İstanbul'a gedarmış. Sor bul.": *"İnsan sora sora İstanbul'a gidermiş. Sor bul."* (Kor.; Önal, 2017, s. 48).

"Koroğlu bir adam galmiş, sanın mekânına girmiş." "Ula na diyersiz? Ben gedacam sorup soruşturacam.": *"Köroğlu bir adam gelmiş, senin mekânına girmiş."* "Ula ne diyorsunuz? Ben gideceğim sorup soruşturacağım." (Kor.; Önal, 2017, s. 49).

Sabır değeri

Dev Karısı büyük bir sabırla gene sormuş (Dnc.; Şengül, 2019, s. 36).

Delikanlı düşünmüş, "Ben bu kızı takip edeyim. Bakayım bu sabır taşını ne yapacak?" Takip etmiş oğlan. Sabır taşını bir kilimin üstüne koymuş. "Sen mi sabır, ben mi sabır?" demiş taş. "Yine ben sabır!" demiş kız (Ahkz.; Şengül, 2019, s. 78).

Mehmet bu sırrı söylememek için sabretmiş ama sabrettikçe Mehmet'in karnı şişmiş (Zlkr.; Şengül, 2019, s. 95).

Gelenek değeri

"Sizin Dünya Guzeli kardeşizi bu şehzade kardeşime elçiluğa galduh.": *"Sizin Dünya Güzeli kardeşinizi bu şehzade kardeşime elçiliğe geldik."* (Asl.; Önal, 2017, s. 23).

Ülkenin âdeti üzerine Lûtfî Bey'in önce İskenderun'a giderek orada padişahlık tahsili yapmasına karar verdiler (Ltf.; Önal, 2017, s. 89).

"Padişahım," demiş, "Allahın emri peygamberin kavliyle kızını istiyorum." (Kçk.; Şengül, 2019, s. 60).

Güçsüzlük değeri

Ateşpare çekip gediye. Açıyer kutilari ki essah, üç tani guzel kuş. Aslan kuşlari sıraya duziyer. Kılıci nasıl çekip vuriyorsa üçünden da bir tel duşuramiyer: *Ateşpara çekip gidiyor. Açıyor kutuları ki gerçek, üç tane güzel kuş. Aslan kuşları sıraya diziyor. Kılıcı nasıl çekip vuruyorsa üçünden de bir tel düşüremiyor* (Asl.; Önal, 2017, s. 62).

Zaten uzun zamandır çocukları olmayan aile çocuğu vermek istemiyormuş, fakat çocuğun ağırlığına altın vermeyi teklif etmişler. Zorla da olsa çocuğu annesinden babasından almışlar (Aspr.; Şengül, 2019, s. 7).

Yeni evlenmiş kadın, padişahla evlenme fikrini benimsemiş ama, "Ne yapabilirim ki ben kocama?" demiş (Yrşkı.; Şengül, 2019, s. 43).

İtaatsizlik değeri

Bir gün, hocasının elinde gördüğü bir başka anahtarın nereye bırakacağını gözaltı etti. Hocanın vermek istemediği anahtarı da elde etti ve dolabı açtı (Ltf.; Önal, 2017, s. 79).

O sırada köylü, sofrayı bıraktıktan sonra Yanko'ya, "Sen artık gidebilirsin." demiş. Köylü öyle seyinince Yanko da artık gidebilirsin." demiş. Köylü öyle söyleyince Yanko da artık cinler diyarına geri dönebileceğini zannetmiş. Dönmüş cinler diyarına (Ynk.; Şengül, 2019, s. 40).

Bakmış ki tellal bağıyor, "Padişahın kızı hamama gidiyor, bütün herkes evlerine dolsun. Kimse görmeyecek!" Herkes evlerine dolmuş. Aliyar demiş ki, "Beni keseceklerse kessinler, zaten benim kaybedecek bir şeyim yok. Hamallık da yapamıyorum, acımdan öleceğim. Kessinler." Bu sırada padişahın kızı gelmiş, Aliyar yerinden kıpırdamamış (Aly.; Şengül, 2019, s. 52).

Endişelenme değeri

"Eyvah! Beni vah, buni öldüramiyacavuh." diyer: *"Eyvah! Beni vah, bunu öldüremeyeceğiz."* diyor (Asl.; Önal, 2017, s. 62).

"Baba ne oldu, niye böyle kara kara düşünüyorsun? diye sormuşlar (Gül.; Şengül, 2019, s. 47).

Kocakarı aşağıdan yukarıdan acele ederek gelmiş içeri çünkü oğlanın gelmesinden çekiniyormuş (Aly.; Şengül, 2019, s. 54).

İyilik değeri

"Lokantayı sana teslim ediyerim, galani, yedur bitmaz. Benda gedam çeşmenin başına belki gogarçin galur.": *"Lokantayı sana teslim ediyorum, geleni, yedir bitmez. Ben de gideyim çeşmenin başına belki güvercin gelir."* (Yil.; Önal, 2017, s. 34).

Hanımına da Lûtfî'ye bir evlat gözüyle bakmasını tembihledi. Lûtfî, laladan ve hanımından çok iyilikler görmekte iken aradan zamanlar geçti (Ltf.; Önal, 2017, s. 87).

En son da, "Ben çok açım demiş." demiş. Hamallar onu yedirmişler, içirmişler (Aly.; Şengül, 2019, s. 52).

İtibarsızlaşma değeri

"Bizim babamız padişahı, zügürtlüh galdi, memleketi terk ettuh danacı oldu.": *"Bizim babamız padişahı, zügürtlük geldi, memleketi terk ettik danacı olduk."* (Srib.; Önal, 2017, s. 46).

Lûtfî, uzak kaçır arzunı çeken / Herkesin gözüne oldun bir diken / Bir gün Şah oğluyken, bir gün Han iken / Şimdi torbayı tak dilen ey gönül (Ltf.; Önal, 2017, s. 95).

Vefa değeri

Çoh etmegin tuzun yedim / Helal Eyle Halep şehri: *Çok ekmeğini tuzunu yedim / Helal Eyle Halep şehri* (Aşgrp.; Önal, 2017, s. 73).

Vefasızdır cihan mülkü, nice sultan gider gelmez / Nice Lûtfî nice Mecnun sürer devran gider gelmez (Ltf.; Önal, 2017, s. 108).

Yardımseverlik değeri

Cin Padişahı demiş ki Yanko'ya, "Ula adam orada Yanko, Yanko diye bağırıyor, sen niye geldin geri? Git bakalım adam ne istiyor." Yanko gitmiş adam başından geçenleri anlatmış Yanko, "Sen hiç merak etme, ben seni buradan kurtaracağım." demiş (Ynk.; Şengül, 2019, s. 41).

Güven değeri

Aralarında konuşulurken Lûtfî Bey, Mısırdaki zıfak işini de hemşire bildiği Zehra'ya açıkça anlattı. Zehra şöyle dedi: "Korkma namusun paymal olmaz." (Ltf.; Önal, 2017, s. 92).

"Vay! Demek sen beni şimdiden başkalarına teslim ediyorsun. Sonra daha kim bilir neler yaparsın?" deyip feryada başladı. Bunun üzerine o gecedan araları açıldı (Ltf.; Önal, 2017, s. 93).

Kıskançlık değeri

Olaaa! Büyük kardeş içinden, "Kardeşimi öldüreyim, ben alayım sofrayı." diye geçirmiş (Kçk.; Şengül, 2019, s. 59).

Ortanca da düşünmüş "Ben ufak kardeşimi öldüreyim, sofrayı ben alayım (Kçk.; Şengül, 2019, s. 59).

Pişmanlık değeri

Anasi pişman oliyer evina dönier: *Annesi pişman oluyor evine dönüyor* (Yil.; Önal, 2017, s. 33).

Lûtfî Bey yaptığı işten pişmanlık duydu ise de, olan olmuştu (Ltf.; Önal, 2017, s. 103).

Sadakat değeri

İskender, Lûtfî Bey diye o gece Telli Nigar ile aralarına bir kılıç koyarak yattılar. Telli Nigar bu kılıçtan bir şey anlamadı, ve kendi kendine içlerlemeye başladı (Ltf.; Önal, 2017, s. 92).

Finosu kuyunun başından ayrılmamış; havlamış, havlamış, havlamış (Kçk.; Şengül, 2019, s. 59).

Tokgözlülük değeri

"Ben bu kuşların dilinden çok iyi anlarım, neler söylediklerini aynıyle tercüme ederim, fakat padişahın kızını istemem." dedi (Ltf.; Önal, 2017, s. 88).

O da demiş ki, "Padişahım, ben ne dilerim senden...Sadece sağlığını dilerim, başka hiçbir şey dilemem." (Aspr.; Şengül, 2019, s. 13).

Umut değeri

Gözden ırak düştü yaranın dostum / Murat almak iken dünyada kastım / Lûtfîyim her yandan umudumu kestim / Şahlar Şahı çıkar kenara beni (Ltf.; Önal, 2017, s. 84).

İskender ah çeker gözleri hundur / Kasap elindeki bağlı koyundur / Ben de umut kestim, gittiğim gündür / Eğer ki olmazsa imdat elinden (Ltf.; Önal, 2017, s. 91).

Cesaret değeri

Padişah bakmış ki olacak gibi değil. Aslan Parçası da güçlü kuvvetli, ona demiş ki, "Sana bir ordu verelim. Git, Kırk Devler'in bacısını al, getir. Yoksa bu oğlan gidecek." Aslan parçası orduyu kabul etmemiş. "Ben kendim giderim." demiş (Aspr.; Şengül, 2019, s. 8).

Çalışkanlık değeri

Birinden gidip iş istemişler. Ne iş bulsalar çalışmışlar o gün orada (Çit.; Şengül, 2019, s. 63).

Dostluk değeri

Bu iki kardeş hükümdar, sağlığında çocuklarına vasiyet ettiler. Aralarında iyi bir dostluk devam etmesini tembihlediler (Ltf.; Önal, 2017, s. 109).

Fedakârlık değeri

“Tek Lûtfî Bey iyi olsun, oğlum kurbandır.” dedi. Her ikisi de çocukların kesilmesine karar verdiler (Ltf.; Önal, 2017, s. 98).

Hayatta kalma değeri

Kız yuhari bahiyer ki zembilda yılan karışiyer. Galma desam da galıp beni zehirleyacah. En eyisi gal diyem: *Kız yukarı bakıyor ki zembilde yılan karışıyor. Gelme desem de gelip beni zehirleyecek. En iyisi gel diyeyim* (Yıl.; Önal, 2017, s. 32).

Heyecan değeri

Mirza Bey heyecan ve utancından fazla duramayarak oğlunun yanından ayrılmaya mecbur kaldı. Yaptığı fenalığı ne kadar büyük olduğunu bir kere daha anladı. Bu üzüntüler içinde, bir bardak içerisinde şiddetli bir zehir içip yarım saat için de ölüp gitti. Lûtfî Bey yaptığı işten pişmanlık duydu ise de olan olmuştu (Ltf.; Önal, 2017, s. 103).

Mutluluk değeri

Anne, baba da değirmenci kızlarını kurtardığı için çok mutlu olmuş. Değirmenci de hanımını kurtardığı için çok mutlu olmuş. Değirmenci çocuklarına seslenmiş, “Bir, İçim, Su! Buraya gelin yavrum, artık çok mutluyum.” demiş (Yzı.; Şengül, 2019, s. 92).

Nefret değeri

Mirza Bey, bu sözler üzerine günlerce düşündü, taşındı. Babasının bu düşünceli halini Lûtfî Bey sezdiği için neticenin ne olacağını merakla bekliyordu. Hanım ise, beyine her gün aynı teklifi tekrarlıyor, aradaki soğukluk günden güne artıyordu (Ltf.; Önal, 2017, s. 83).

Şüphe değeri

Demiş ki, “Sen beni sevmiyorsun. Ayrılacağım senden.” Aliyar, “Nereden çıkardın bunu?” diye sormuş (Aly.; Şengül, 2019, s. 54).

Hırsızlık değeri

Yok öyle, yok böyle derken bu kız babasının evinden beş bin altınını çalmış, gitmiş oğlanın tarlasına (Aşkz.; Şengül, 2019, s. 65).

Sonuç ve Tartışma

Gerçekleştirilen inceleme sonucunda Artvin halk masallarının, kültürel öğeler bakımından zengin bir içeriğe sahip olduğu belirlenmiştir. Kültürel öğeler geçiş sıklığına göre davranışa yönelik kültürel öğeler, ürüne yönelik kültürel öğeler ve düşünceye yönelik kültürel öğeler temalarında toplanmıştır. Ürüne yönelik kültürel öğeler temasında sözlü kültür ürünleri (atasözü ve deyim), mimarlık, davranışa yönelik ürünler kategorisinde Artvin yöresine ait yemekler (bişi, katmer), giyim kuşam, gündelik yaşam kategorisi ise hayvan, şehir, kişi isimleri, unvan ve meslek isimleri kodlarında düşünceye yönelik öğeler ise etik normlar kategorisinde toplanmıştır. Artvin halk masallarında kültürel öğelerin geçiş sıklığı 2411 olarak tespit edilmiş ve Artvin halk masallarının kültürel öğelere sahip olması bakımından zengin bir içeriğe sahip olduğu düşünülmektedir. Başka bir çalışmada Vardar (2023) Az Gittik Uz Gittik masallarında 1307 kültüre öge tespit etmiş ve masalların kültürel öğelerin aktarımındaki önemine dikkat çekmiştir. Özdin (2020) masalların dil öğretiminde etkili olduğu kadar, kültürel aktarımda da önemli bir kaynak sunduğu sonucuna varmıştır. Ayhan ve Arslan (2014) masallar sadece dil öğretiminde etkili olmakla kalmayıp aynı zamanda kültürel aktarımda da önemli bir kaynak oluşturduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçlarının masalların kültürel öğeleri içermesi bakımından zenginliklerle dolu olduğu ve literatürle örtüştüğü söylenebilir. Masalların kültürel öğelerin aktarımı hususunda önemli kaynaklar olduğu ifade edilebilir.

Davranışa yönelik kültürel öğeler temasında çıkan sayı kodunda “40 (kırk) sayısı” çeşitli kavramlarda yer almaktadır. Kırk sayısının halk edebiyatı ürünlerinde kullanımını inceleyen Güvenç (2009) yüklendiği anlamlarla birlikte kullanılan ve taşıdığı çeşitli değerleri mitolojik dönemlerden ve kutsal dinlerden alan kırk sayısı, hazırlama ve tamamlama göreviyle yer almaktadır. Türk kültüründe sıklıkla görülen sayı simgeçiliği mitoloji ve kutsal dinlerden kaynaklanmaktadır. Mitolojik ve dinî değerler taşıyan kırk sayısı, halk inançlarında da etkin bir role sahip olmuştur. Toplumun duygu ve düşünceleri, inançları, hayalleri, gelenek ve görenekleri ve ideallerini yansıtan, efsane, mitoloji, destan, masal, halk hikâyesi gibi halk edebiyatı ürünlerinde “kırk” formülistik bir sayı olarak yer almaktadır. Nitekim Artvin halk masallarında kırk sayısı oldukça fazla yer almaktadır.

Masallarda ürüne yönelik kültürel öğeler temasında âşık atışması kodu görülmektedir. Artvin Ardanuç ve Yusufeli yöreleri âşıklık geleneği açısından önemlidir. Yöreden çok sayıda saz âşığı çıkmıştır ve günümüzde de bu gelenek devam etmektedir. Bu durum yörenin edebî ürünlerine de yansımıştır.

Artvin halk masallarının değerler açısından zengin bir içeriğe sahip olduğu belirlenmiştir. Masallarda en fazla rastlanan değer güç ve din değeridir. Bunda Artvin şehrinin Orta Çağ'da kurulmuş bir yerleşim yeri olmasıyla birlikte çevresindeki bazı bölgelerin Milat'tan önceki devirlerde iskân edilmesinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim doğal yolların geçiş güzergâhında yer alması sonucunda sık sık işgale uğraması ve iktidar savaşlarının olması, bu değerlerin ortaya çıkmasına katkı sunmuş olabilir. Ayrıca güç değeri, aile içi ilişkilerde de bir aile üyesine düşman vasfı yükleyerek ona karşı üstünlük elde etmeye dayalı ortaya çıkmış olabilir.

Artvin halk masallarında güç değerinden sonra en çok rastlanılan değer din değeridir. Masallarda dinî ifadeler çok sık kullanılmaktadır. Kahramanlar çözüm bulamadıkları zamanlarda Allah'a yalvararak sorunun çözüleceğine inanmaktadır ve bu yalvarış sonrasında bu olgu genelde gerçekleşmektedir. Allah'ın yardımıyla imkânsız gibi görülen sorunlar kendiliğinden çözülmekte ve yine imkânsız gibi görülen işler başarıyla sonuçlanmaktadır.

Masallarda yer alan değerlerin çıkış kaynağı, insanların yaşamış olduğu koşulların insan üzerindeki etkisiyle şekillenmiş olabilir. Bu koşullar Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidi ile değerlendirilebilir. Masallarda yer alan kahramanlar, piramidin fizyolojik, güvenlik ve ait olma (Maslow, 1943) alt basamaklarında yer almaktadır. Kahramanların bulundukları basamakların etkisiyle öncelik verdikleri durumların güvenlik, barınma, yeme içme gibi fizyolojik odaklı olması saygı, sevgi, mutluluk, yardımseverlik, dostluk, vefa gibi olumlu sosyal değerlerin az çıkmasını etkilemiş olabilir.

Artvin halk masallarında Türk toplumu için önemli bir değer olan misafirperverlik değeri sıklıkla yer almaktadır. Topluma ayna tutan masallarda bu unsurlar masallar aracılığıyla gelecek nesillere aktarılır. Bunun yanı sıra Artvin halk masallarında unutulmaya başlanmış ya da unutulmuş değerler de mevcuttur.

Literatürde halk masallarında yer alan değerlerin incelendiği araştırmalar mevcuttur. Düzyol vd. (2024) Anadolu Masallarında 26 değer tespit etmiştir. Bu değerlerden bazıları cesaret, empati, dostluk, duyarlılık, dayanışma, hoşgörü, liderlik sevgi, saygı, sorumluluk, nazik olmak, özgüven, yardımlaşma, temizlik, önem verme, paylaşma, misafirperverlik, iyilik etmek, kültürel mirasa sahip çıkmadır. Masallarda adil olma, iyimserlik bağımsız ve özgür düşünme değerlerine rastlanmamıştır. Doğan (2023) Adıyaman bölgesindeki masallarda farklı değerlerle birlikte adalet, alçakgönüllülük, cesaret, dürüstlük, nezaket, saygı, sorumluluk, sevgi, hoşgörü, vefa, sebat, merhamet, fedakârlık gibi toplam 39 değer farklı kategorilerde toplanmıştır. Yüksel (2023) Erzurum Masalları kitabındaki incelenen 74 masalda 24 değer tespit etmiştir. Çakır (2022) Kıbrıs ve Elazığ masallarında yer alan "sosyal-toplumsal ve bilimsel yenilikçi" değerler tespit edilmiştir. Elazığ masallarında sosyal-toplumsal değerlere 83, bilimsel-yenilikçi değerlere 24, Kıbrıs masallarında ise sosyal-toplumsal değerlere 129, bilimsel-yenilikçi değerlere 36 kez yer verildiği saptanmıştır. Aydeniz (2021) Muş yöresi masal ve efsanelerinde kök değerlerin tamamına ait örneklerin bulunduğunu ve en çok yardımseverlik, sevgi, dürüstlük, sabır, dostluk, adalet, öz denetim kök değerlerine yer verildiğini belirtmiştir. Masal ve efsanelerde kök değerlerin haricinde ise 30 farklı değer olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre Muş yöresi masal ve efsanelerinin değerler eğitimi açısından zengin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir ve Ataş (2021) Van masallarında kök değerlerin yer aldığı ve masalların değer eğitimi ve dil öğretimi açısından zengin kaynaklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kardaş (2020) Bitlis masallarının değerler eğitimi açısından zengin içeriğe sahip olduğunu belirlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre Artvin halk masallarının içerdiği değerler bakımından zengin olması literatürde yer alan halk masallarının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Masalların değerlerin aktarımı konusunda önemli bir yapıya sahip oldukları söylenebilir.

Artvin masallarındaki, olağanüstülükler çok fazladır. Masal kahramanları insanlar (dede, nene, hoca), hayvanlar (kuş, yılan, kurt, boğa), cinler, cazılar, hortlaktır. Masal kahramanları inancını kaybetmeden sürekli mücadele ederek hedeflerine ulaşmışlardır. Böylelikle masalları okuyan kişilerin her daim bir çözüm yolu bulacaklarına dair inançları pekişmektedir. Artvin halk masalları ve hikâyeleri kişiler arası mücadelenin bir örneğini sunmakta ve gerçek hayatta karşılaşılan durumlara bir köprü görevi görmektedir.

Masallarda unutulmaya yüz tutmuş mesleklerle karşılaşabilir. Örneğin bezirgânlık mesleği bulunmaktadır. Artvin halk masallarında padişah, çoban, bezirgân, çiftçi, saraç, gibi çeşitli mesleklerden kişiler görülmektedir. Bu meslekler arasında sınıf ayrımı yoktur. Örneğin, bir saraç ya da sıradan bir kişi padişaha damat olabilir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem çerçevesinde değer kavramı “Sağlıklı bir kişilik yapısı; insanın kişisel anlamda tekâmülü, sosyal açıdan yaşadığı topluma uyumu ve fiziksel çevresiyle etkileşimi ile doğrudan ilişkilidir. Bu noktada kişilik yapısının temel taşlarından biri olan değer, insanın hem kendisi hem de çevresiyle ilişkilerinde duygu, düşünce ve davranışlarını biçimlendirir. Değer; kişinin varoluşsal olarak anlam kazanmasına, hayata anlam katmasına, kendi içinde ahenkli olmasına, ahlaklı ve erdemli bir kişilik yapısı kazanmasına ve böylece tekâmülüne hizmet eder. Diğer yandan içinde yaşadığı toplumla bütünleşmesine ve nitelikli toplumsal ilişkiler geliştirmesine kılavuzluk eder. İnsanın sosyal ve fiziksel çevresiyle ilişkilerinde olumlu kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlayan değer; insan, toplum ve çevre açısından gerekli bir yapıdır” şeklinde ele alınmıştır (MEB, 2024a). Ayrıca Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın temel amacı; “Yetişmekte olan nesillerin dünyayı anlamanın temel aracı olan dili en yetkin biçimde kullanabilmelerini, Türkçenin zenginliklerine vâkıf olmalarını, dil aracılığıyla Türk kültürünü ve değerlerini en doğru biçimde kazanmalarını sağlamaktır.” olarak ifade edilmiştir (MEB, 2024b). Tüm öğretim programlarını kapsayacak şekilde değerlerin programlar arası bileşenler olarak dahil edilmesine ek olarak değerlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın temel amacında yer alması değerler eğitiminin önemi günden güne artmaktadır. Ayrıca öğretim programında Türk kültürüne vurgu yapılması ve kültürel miras olarak aktarılması hususunda vurgular yapılmaktadır. Bu noktada masalların değerler eğitimindeki önemli rolü ve kültür aktarımındaki yeri ön plana çıkmaktadır. Araştırmada ulaşılan verilere göre Artvin halk masallarının değerler eğitimi ve kültürel mirası devam ettirme sürecinde oldukça yararlı olabileceği düşüncesine varılmıştır.

Öneriler

- Değer aktarımında masal metinlerinin kullanılması değer öğretim yöntemlerinden biridir. Çalışmanın alan yazına katkıda bulunması ve yapılacak olan çalışmalara örnek olması beklenmektedir. Artvin halk masalları değerlerin geçiş sıklığı ve çeşitliliği açısından oldukça zengin masallardır. Aynı zamanda bu masallar kültüre öğeleri içermesi bakımından da oldukça zengindir. Masalların derlemesi yöresel ağızla yapılmıştır. Dolayısıyla masalların anlaşılmasını kolaylaştırmak için masallarda sadeleştirme yapılabilir ve standart Türkiye Türkçesi hâli de verilebilir.
- Çocukların seviyesine uygun hâle getirmek için masallar tekrardan yazılabilir.
- Çocuğa görelilik ilkeleri göz önünde bulundurularak Artvin halk masallarından seçkiler yapılarak ders kitapları ve etkinlik hazırlayıcılar için konuşma, yazma ve okuma becerilerini temele alan metinler hazırlanabilir / derlenebilir.
- Artvin halk masallarından hareketle senaryolaştırmalar yapılarak sınıf içi drama etkinlikleri için örnekler sunulabilir.

Beyanlar

Yazarların Katkıları: Birinci yazar: Yazım, orijinal taslak, metodoloji, araştırma, veri düzenleme, analiz, kavramsallaştırma. İkinci yazar: Yazım, inceleme ve düzenleme, metodoloji, analiz, veri düzenleme.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Telif Hakkı Beyanı: Bu makale, CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayınlanmıştır.

Etik Onay ve Katılımcı Onayı: Çalışmadaki tüm prosedürler, sorumlu insan deneyleri komitesinin etik standartları ve 2024 yılında revize edilen 1975 Helsinki Deklarasyonu’na uygun olarak yürütülmüştür.

Araştırma, edebî ürünlerin doküman analizine dayandığı için Etik Kurul Onayı gerektirmemektedir. **İntihal Beyanı:** Bu makale intihal açısından incelenmiştir. İntihal tespit edilmemiştir. **Veri ve Materyallerin Kullanılabilirliği:** Bu çalışma sırasında oluşturulan ve analiz edilen veri setleri, talep üzerine sorumlu yazardan temin edilebilir. **AI Araçlarının Kullanımı:** Yazarlar, bu makalenin oluşturulmasında Yapay Zeka (AI) araçları kullanmadıklarını beyan ederler.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2004). *Türk millî eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, E. (2001). Masal araştırmaları ve korkak Ali masalı üzerinde bir değerlendirme. *Milli Folklor*, 13(52), 33-45.
- Aydeniz, S. (2021). Masal ve efsanelerde değerler eğitimi: Muş ili örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 636-659.
- Ayhan, M. S. ve Arslan, M. (2014). Edebî metin olarak masalların yabancılara Türkçe öğretiminde dilsel ve kişisel becerilerin gelişimine etkisi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 543-559.
- Aytekin, H. (2016). *Çocuk ve gençlik edebiyatı*. Anı Yayınları.
- Bayraktar Özen, C. (2022). *Anadolu masalları ve bu masalların Türkçe öğretimindeki yeri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakır, R. (2022). Kıbrıs ve Elazığ masallarında yer alan toplumsal ve bilimsel değerlerin ward bağlantı yöntemiyle değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2022(19), 411-432.
- Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (Ed.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Doğan, P. (2023). *Abdullah Doğan'ın Adıyaman yöresi masalları adlı çalışmasının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Düzyol, A. P., Karaoğlu, İ., Coşkun, M., Keskin, A., & Uluçay, H. (2024). Anadolu masallarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *International Journal of Original Educational Research*, 2(1), 390-405.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. bs.). Anı Yayıncılık.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2014). *Karakter eğitimi el kitabı*. Nobel Yayıncılık.
- Er, O. (2015). El-kavânînü'l-küllîyye li-zabtî'l-lügati't-Türkiye'de yer alan kültürel öğelerin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 294-304. <https://doi.org/10.7884/teke.374>
- Ertürk, P. (2023). *Ziya Gökalp masallarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Genç, A. (2023). *Masal ve çeviri: kültürlerarası köprü*. Gazi Kitabevi.
- Güvenç, A. Ö. (2009). Kırk sayısının halk edebiyatı ürünlerinde kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 16(41), 85-97.

- Ilıcak, N. G., & Başoğlu, N. (2018). Ahmet Ümit'in masal kitaplarında yer alan değerlerin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 88-100.
- Kahyaoğlu, M., Kırıktaş, H. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin çevresel davranış ve düşünceleri ile bireysel değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (32), 88-105.
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Turkish Studies International Periodical For The Languages and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 1398-1412.
- Kardaş, S. (2020). *Bitlis halk masallarının çocuğa uygunluğu ve değerler eğitimine katkısı üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, N. ve Varışoğlu, M. C. (2023). Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler çerçevesinde Sivas masalları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1524-1538.
- Kaya, S. (2021). *Gümüşhane ve Bayburt masalları adlı eserlerdeki masalların Türkçe dersi 1-8. sınıflar öğretim programı değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(20), 1-18.
- Kuşdil, M. E., & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Mert, O., Alyılmaz, S., Bay, E. ve Akbaba, S. (2009). Orhun yazıtlarındaki toplumsal değerlerin öğretmen adayları tarafından algılanma düzeyleri üzerine inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 279-287.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEBa]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi*. <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/erdem-deger-eylem-cercevesi>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEBb]. (2024). *Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7. ve 8. sınıflar)*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programtur5678Onayli.pdf>
- Ogelman, H. G., & Sarıkaya, H. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 81-100.
- Önal, Ü. (2017). *Şavşat, Ardanoç, Yusufeli'den masallar ve halk hikâyeleri*. Ayrıntı Basımevi.
- Özdemir, H. ve Ataş, M. S. (2021). Van masallarının değer eğitimi ve dil unsurları açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Van Özel Sayısı), 481-502.
- Özdin, A. (2020). *Türk masallarının yabancılara Türkçe öğretiminde okuma metni olarak uyarlanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, M. (2021). Artvin iliyle ilgili ağız alanında yapılmış olan dil çalışmalarının bibliyografyası. N. Yavuz (Ed.), *Artvin Araştırmaları-3*. Artvin Çoruh Üniversitesi Yayınları.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.
- Sakaoğlu, S. (2012). *Masal araştırmaları*. Akçağ Yayınları.

- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
[https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Schwartz, S. H. (2006). A theory of cultural value orientations: Explication and applications. *Comparative Sociology*, 5(2-3), 137-182. <https://doi.org/10.1163/156913306778667357>
- Sırrı, V. ve Mehmedoğlu, A. U. (2015). Karakter eğitimi: dün, bugün ve yarın. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 121-145.
- Susar Kırmızı, F. (2014). 4. Sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Journal of Values Education*, 12(27).
- Şahin, N. (2017). *Cengiz Aytmatov'un eserlerinin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi ve ortaokul Türkçe ders kitapları için metin önerileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şengül, S. (2019). *Artvin masalları ve halk hikâyeleri*. Aydıllısanat Yayınları.
- Tomalin, B. ve Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford University Press.
- Tural, S. (1988). *Kültürel kimlik üzerine düşünceler*. Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Türkyılmaz, D. (2013). Somut olmayan kültürel miras çalışmaları bağlamında TÜRKSOY bölgesel seminerlerine ilişkin bir değerlendirme. *Milli Folklor Dergisi*, (100), 40-49.
- Vardar, Ö. (2023). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Türk Masallarının Kültür Aktarımında Kullanılması Üzerine: "Az Gittik Uz Gittik" Masal Kitabı Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yalar, T. ve Yelken, T. Y. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38), 79-98.
- Yar Sevmiş, B. (2024). *Hayat bilgisi dersinde gerçekleştirilen değer eğitiminin görsel kültür çalışmaları yoluyla yürütülmesi: bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yaşar, V. (2024). *Judith Malika Liberman masallarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimi'ne Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19(19), 499.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, C. (2023). *Erzurum masallarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Examining the relationship between adolescents' internet addiction, shyness, and locus of control

Kübra Demir Aytekin^{1*}, Ali Haydar ŞAR²



^{1*} Düzce University, Psychological Counsellor, Corresponding Author, ROR ID: [04175wc52](https://orcid.org/04175wc52)



² İstanbul Sabahattin Zaim University, Professor Doctor, ROR ID: [00xvwpg40](https://orcid.org/00xvwpg40)

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Article Type: Research article
Received: 4.11.2025
Accepted: 7.12.2025
Publication: 31.12.2025
Month/ year: 12/2025
Citation: Aytekin, K. D., & Şar, A. H. (2025). Examining the relationship between adolescents' internet addiction, shyness, and locus of control. International Journal of Düzce Educational Sciences, 3(2), 160-170.

This study examined the relationship between internet addiction, shyness, and locus of control among adolescents. The research was conducted using an appropriate sampling method. A total of 403 participants, including 320 females (79.4%) and 83 males (20.6%), took part in the study. The Personal Information Form, Locus of Control Scale, Shyness Scale, and Computer Addiction Scale for Adolescents were employed as data collection tools. According to the results, positive correlations were found between internet addiction, levels of shyness, and locus of control. Internet addiction showed a positive correlation with the socio-economic variable, whereas no significant relationships were identified with gender and parental attitudes. Locus of control scores differed significantly according to gender and socio-economic status but showed no significant difference based on parental attitudes. These findings suggest that the risk of internet addiction among adolescents may be associated with psychological characteristics and socio-economic conditions, highlighting the importance of family- and school-based interventions.

Keywords: Adolescence, locus of control, shyness, internet addiction.



Ergenlerde internet bağımlılığı ile utangaçlık ve denetim odağı arasındaki ilişki incelemesi

ÖZET

Bu araştırmada ergenlerde internet bağımlılığı ile utangaçlık ve denetim odağı arasındaki ilişki incelenmiştir. Uygun örneklem yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 320 kadın (%79,4), 83 erkek (%20,6) olmak üzere toplam 403 kişi katılım sağlamıştır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Kontrol Odağı Ölçeği, Utangaçlık Ölçeği ve Ergenler İçin Bilgisayar Bağımlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; internet bağımlılığı ile utangaçlık düzeyleri ve denetim odağı düzeyleri

arasında pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. İnternet bağımlılığının sosyo-ekonomik değişkeniyle pozitif yönlü, cinsiyet ve anne-baba tutumu değişkenleri arasındaysa anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Denetim odağı puanlarının cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, ancak anne-baba tutumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı bulunmuştur. Bu bulgular, ergenlerde internet bağımlılığı riskinin psikolojik özellikler ve sosyo-ekonomik koşullarla ilişkilendirilebileceğini ortaya koymakta, aile ve okul temelli müdahalelerin önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Ergenlik, denetim odağı, utangaçlık, internet bağımlılığı.

Giriş

Bütün dünyayı etkisi altına alan dijital teknolojilerin hızlı gelişimi yaşantımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Bu süreçten en fazla etkilenen genç kuşaklar, interneti sadece bilgiye ulaşabilmek için değil, aynı zamanda sosyalleşme aracı, eğlence aracı ve kendini ifade etme gibi farklı amaçlarla kullanmaktadır (Kircaburun vd., 2020).

İnternet, kişilerarası iletişimi kolaylaştıran ve çeşitli etkileşim olanaklarını sunmaktadır. Fakat bu olanaklar bireylere çeşitli faydalar sağlasa da, ortaya çıkan sonuçlar her zaman pozitif yönde olmamaktadır. (Gökçearslan ve Günbatar, 2012). İnternet kullanımının yaygınlaşması, bazı kişilerde problemli davranış kalıplarına ve bağımlılık riskine neden olmaktadır. Kişinin günlük yaşantısını olumsuz yönde etkileyen, kontrol edilemeyen ve işlevselliği bozan kullanım biçimi internet bağımlılığı olarak tanımlanmaktadır (Young & Rogers, 1998; Fineberg vd., 2022). Problemli internet kullanımı yaklaşık son on beş yıldır araştırmacıların ilgisini çeken bir kavram haline gelmiştir. Acier ve Kern'in (2011) kapsamlı literatür incelemesine göre bu olgu, literatürde sekiz farklı biçimde tanımlanmaktadır: internet bağımlılığı bozukluğu, aşırı internet kullanımı, problemli internet kullanımı, patolojik internet kullanımı, yüksek düzeyde internet bağımlılığı, siber bağımlılık, tetikleyici internet kullanımı ve sanal bağımlılık. Bu kavramların tümü özünde benzer bir olguya, yani bireyin interneti aşırı ve kontrolsüz biçimde kullanmasına işaret etmektedir (Ceyhan vd., 2007).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde; internet bağımlılığı sadece kişinin internette geçirdiği süre sınırıyla ilişkisinin olmadığını bunun yanı sıra psikososyal faktörlerle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle ergenlik dönemi sürecinde bireyin yaşadığı kimlik gelişimiyle birlikte sosyal ilişkilerindeki artan duyarlılık ve bağımsızlık arayışlarının yoğunlaştığı bir dönem olmasından kaynaklı internet bağımlılığı açısından riskli bir gelişimsel dönemdir (Çelik vd., 2022). İnternetin sunduğu sanal etkileşim ortamı, bazı ergenler için yüz yüze ilişkilerden kaçınma ve sosyal çekingenliği telafi etme aracı haline gelebilmektedir. Bu durum, utangaçlık düzeyi yüksek olan bireylerde daha belirgin şekilde gözlenmektedir (Yıldız, 2021).

Kişinin sosyal ilişkilerinde kendini ifade etmekte zorlanması, eleştirilme kaygısı taşıması ve sosyal etkileşimde bulunabileceği ortamlardan kaçınma eğiliminin olması utangaçlık olarak ifade edilmektedir. Ergenlik dönemi sürecinde bireyin yaşadığı kimlik karmaşası ve artan sosyal baskı utangaçlık düzeyini arttırabilmekte; bu da bireyi sanal ortamlara yönelmesine neden olabilmektedir. Yapılan çalışmalarda, utangaç bireylerin interneti sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için daha yoğun kullandıkları ve bu durumun internet bağımlılığı riskini artırdığı ifade edilmektedir (Khan vd., 2021; Li & Zou, 2022).

İnternet bağımlılığı ile ilişkili diğer bir önemli değişken olan denetim odağı; kişinin yaşamındaki olayları kontrol altına alabilme isteği olarak tanımlanmaktadır. Denetim odağı kendi içerisinde iç denetimli bireyler ve dış denetimli bireyler olarak ikiye ayrılmaktadır. Kişi yaşamında olup bitenleri kendi çabalarıyla yönlendirebileceği inancına iç denetimli bireyler sahipken, dış denetimliler ise olayların sonuçları şansa, kadere ya da başkalarının kontrolüne bağlama eğilimindedir. Araştırmalar incelendiğinde dış denetim odağına sahip bireylerin internet bağımlılığının daha fazla olabileceğini göstermektedir. (Zhu vd., 2021). Bu bağlamda, denetim odağı ile internet bağımlılığı arasında da anlamlı bir ilişki olabileceği düşünülmektedir.

Ergenlik döneminde internetin aşırı ve kontrolsüz biçimde kullanılması, bireylerin uzun süre ekran başında zaman geçirmesine ve sosyal ortamlardan uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Bu durum, ergenlerin yalnızlık duygusunu artırarak sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Gerçek yaşam ilişkilerinin yerini zamanla sanal ilişkilerin almasıyla birlikte birey, kendisini dijital ortamda var etmeye yönelebilir. Bu süreçte, sosyal ortamlardan çekilme, utangaçlık, kendini ifade etmede güçlük ve insan ilişkilerinden kaçınma gibi psikolojik sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Yücel & Gürsoy, 2013).

Son yıllarda yapılan çalışmalar, internet bağımlılığı ile utangaçlık ve denetim odağı gibi kişilik temelli özellikler arasında anlamlı ilişkiler olduğunu desteklemektedir (Demirtaş-Madran & Ferligül, 2021; Kara & Türk, 2023). Ancak bu ilişkilerin ergenlik döneminde nasıl şekillendiğine dair araştırmalar sınırlıdır. Bu nedenle, bu çalışma ergenlerde internet bağımlılığı ile utangaçlık ve denetim odağı arasındaki ilişkileri inceleyerek literatüre katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde ergenlerde internet bağımlılığı ile utangaçlık ve denetim odağı arasındaki ilişki bir problem durumu olarak ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı yapılabilecek olan çalışmalarda bu problem durumun ortaya çıkarılması ve ergenlerde internet bağımlılığı ile utangaçlık ve denetim odağı arasındaki bağlantının diğer değişkenlerle ilişkisinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada ergenlerde internet bağımlılığı ile utangaçlık ve denetim odağı arasındaki ilişki incelenmiş ve bu kavramlar çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki soruların cevapları araştırılmıştır:

Problem Cümlesi:

Ergenlerdeki internet bağımlılığı ile utangaçlık ve denetim odağı arasında ilişki var mıdır?

Alt Problemler:

- 1-İnternet bağımlılığı, utangaçlık ve denetim odağı değişkenleri ergenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 2-İnternet bağımlılığı, utangaçlık ve denetim odağı düzeyleri, ergenlerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmakta mıdır?
- 3-İnternet bağımlılığı, utangaçlık ve denetim odağı düzeyleri, anne-baba tutumuna göre anlamlı biçimde değişmekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ergenlerde internet bağımlılığı, utangaçlık ve denetim odağı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürütülmüştür. Çalışma, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan gerekli izinler alındıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim durumunu ve bu değişimin yönünü belirlemeye yönelik bir desen olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmada 403 kişiden online formlar aracılığıyla toplanan veriler kullanılmıştır. Araştırmaya 320 kadın (%79,4), 83 erkek (%20,6) olmak üzere toplam 403 birey katılmıştır. Kategorik algılanan sosyo-ekonomik durum dağılımına bakıldığında, 30 kişi (%7,4) düşük düzey, 339 kişi (%84,1) orta düzey, 34 kişi (%8,4) yüksek düzeyde olduğunu bildirmiştir. Araştırmaya katılanların anne-baba tutumu incelendiğinde 238 kişi (%59,1) koruyucu, 85 kişi (%21,1) otoriter, 23 kişi (%5,7) ilgisiz, 57 kişi (%14,1) demokratik tutuma sahip cevabını vermiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu

Bu form aracılığıyla katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin veriler toplanmıştır. Bu doğrultuda katılımcılardan, cinsiyet, algılanan sosyoekonomik düzey ve anne-baba tutumu değişkenlerine ilişkin bilgileri, kendilerine sunulan seçenekler arasından uygun olanı işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir.

İnternet bağımlılığı ölçeği

Araştırmada, Horzum, Ayas ve Çakır (2011) tarafından geliştirilen beşli Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Ölçek toplam 54 maddeden oluşmakta ve iki faktörü kapsamaktadır. Puan aralığı 54 ile 270 puan arasında değişmekte olup, ölçeğin tamamının cevaplanma süresi yaklaşık 25 dakikadır. Maddelerin ayırt ediciliği T-testi ile incelenmiş ve %27 oranında anlamlı farklılık gözlenmiştir; bu sonuç maddelerin ayırt edicilik düzeylerinin uygun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ile değerlendirilmiştir. Yapı geçerliliği için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, birinci faktör internet bağımlılığı adıyla 28 maddeden oluşurken, ikinci faktör bilgisayar oyun bağımlılığı olarak adlandırılmış ve 26 maddeyi içermektedir. İnternet bağımlılığı faktöründeki maddelerin faktör yükleri .512 ile .795 arasında değişmiş ve ölçeğin toplam varyansının %29,49'unu açıklamıştır. İç tutarlılık katsayıları internet bağımlılığı faktörü için .96, bilgisayar oyun bağımlılığı faktörü için .95 olarak bulunmuş; ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı ise .95 olarak hesaplanmıştır.

Utangaçlık ölçeği

Araştırmada, Güngör (2001) tarafından geliştirilen beşli likert tipi utangaçlık ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşmakta ve tek boyutludur. Puan aralığı 20 ile 100 arasında değişmekte olup, yüksek puanlar bireyin daha utangaç olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliği iki yöntemle değerlendirilmiştir. Birincisi, 78 öğrenciye üç hafta arayla iki kez uygulama yapılmış ve elde edilen test-tekrar test korelasyon katsayısı .83 bulunmuştur. İkinci yöntem olarak Cronbach Alfa iç

tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin iç tutarlılık değeri .91 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği için yapılan faktör analizi sonucunda, 20 maddenin üç faktörde toplandığı görülse de maddelerin büyük çoğunluğu birinci faktörde yoğunlaşmıştır. Böylelikle ölçeğin tek boyutlu olduğu ve yapı geçerliliğinin kanıtlandığı tespit edilmiştir.

Kontrol odağı ölçeği

Araştırmada, Dağ (2002) tarafından geliştirilen beşli Likert tipi denetim odağı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek toplam 47 maddeden oluşmakta ve maddelerin 25'i düz, 22'si ters puanlanmaktadır. Yapılan analizlerde maddelerin korelasyon değerleri 0 ile .58 arasında değişmiştir. İç kontrol ve dış kontrol odağı maddeleri T-testi ile karşılaştırılmıştır. Madde-toplam korelasyonları .30'un altında olan 20 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 47 maddenin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa .91 olarak hesaplanmış ve ölçeğin güvenilirliği yüksek bulunmuştur. Ölçekten elde edilen puanların yükselmesi dış kontrol odağını yansıtmaktadır ve puan aralığı 47 ile 235 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa .92 olarak belirlenmiş, maddeler arasındaki korelasyonlar ise ortalama .45 (min .20, max .70) düzeyinde gözlemlenmiştir. Ölçek bir ay arayla tekrar uygulanmış ve test-tekrar test güvenirliliği Pearson $r = .88$ olarak bulunmuştur; 45 korelasyonun 33'ü $p < .05$ düzeyinde anlamlılık göstermiştir.

Verilerin Analizi

SPSS 21.0 paket programı kullanılan araştırmada korelasyon, t testi, Anova testleri kullanılmıştır ve sonuçları değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın Ana Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 1. *İnternet Bağımlılığı, Utangaçlık Düzeyi ve Denetim Odağı Arasındaki Korelasyonlar*

Değişken	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>S</i>	1	2	3
1. İnternet Bağımlılığı	403	55.69	20.71	–		
2. Utangaçlık	403	56.36	20.64	.28**	–	
3. Denetim Odağı	403	122.2	19.21	.21**	.05	–

* $p < .05$, ** $p < .01$

Çalışmadaki değişkenler arasında ilişkiler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları, internet bağımlılığı ile utangaçlık düzeyi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. ($r = .28$, $p < .01$). Benzer şekilde, internet bağımlılığı ile denetim odağı düzeyi arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .21$, $p < .01$). Ancak utangaçlık düzeyi ile denetim odağı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamaktadır ($r = .05$, $p > .05$).

Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Tablo 2. *Çalışmanın Değişken Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması*

Değişken	Kadın (n=320)			Erkek (n = 83)		
	<i>Ort</i>	<i>S</i>	<i>Ort.</i>	<i>S</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
İnternet Bağımlılığı	55.90	20.43	54.85	21.89	.410	.682

Utangaçlık	57.55	21.03	51.78	18.46	2.461*	,015
Denetim Odağı	120.67	19.70	128.11	15.99	-3.593*	,000

$p < .05^*$

İnternet bağımlılığı, utangaçlık ve denetim odağı değişkenleri cinsiyete göre bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, kadınların internet bağımlılığı puanları (Ort. = 55,90, S = 20,43) ile erkeklerin puanları (Ort. = 54,85, S = 21,89) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($t = 0,410$, $p > .05$). Bununla birlikte, kadınların utangaçlık puanları (Ort. = 57,55, S = 21,03), erkeklerin utangaçlık puanlarından (Ort. = 51,78, S = 18,46) anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur ($t = 2,461$, $p < .05$). Öte yandan, kadınların denetim odağı puanları (Ort. = 120,67, S = 19,70), erkeklerin puanlarına (Ort. = 128,11, S = 15,99) kıyasla anlamlı biçimde daha düşük bulunmuştur ($t = -3,593$, $p < .05$).

Tablo 3. *İnternet Bağımlılığı Düzeyinin Algılanan Ekonomik Düzeyine Göre Karşılaştırılması*

Kaynak	Kareler Toplamı	s.d.	Ortalama Kare	F	p
Ekonomik Düzey	3806.890	2	1903.445	4.515*	.012
Hata Toplam	168647.715	400	421.619		
	172454.605	402			

* $p < .05$

Katılımcıların internet bağımlılığı puanlarının, algılanan ekonomik düzey açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü Anova analizi uygulanmıştır. Katılımcılar düşük ($n = 30$), orta ($n = 339$) ve yüksek ($n = 34$) olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Analiz sonuçları, gruplar arasında internet bağımlılığı puanları açısından anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ($F(2,400) = 4,515$, $p < .05$). Farkın kaynağını belirlemek için Tamhane post hoc testi uygulanmıştır. Sonuçlara göre, düşük ekonomik düzeye sahip bireylerin internet bağımlılık düzeyleri, yüksek ekonomik düzeydeki bireylere kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuştur ($p < .05$). Ayrıca orta ekonomik düzey grubundaki bireylerin internet bağımlılık puanları da yüksek grup ile karşılaştırıldığında anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur ($p < .05$).

Tablo 4. *Utangaçlık Düzeyinin Algılanan Ekonomik Düzeyine Göre Karşılaştırılması*

Kaynak	Kareler Toplamı	s.d.	Ortalama Kare	F	p
Ekonomik Düzey	295.680	2	147.840	.346	.708
Hata Toplam	170913.427	400	427.284		
	171209.107	402			

Katılımcıların utangaçlık puanlarının, algılanan ekonomik düzey açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla tek yönlü Anova analizi uygulanmıştır. Ortalama ve standart sapmalar incelendiğinde, düşük ekonomik düzey grubunun puanları (Ort. = 58,60, S = 21,07), orta ekonomik düzey grubunun puanları (Ort. = 56,37, S = 20,55) ve yüksek ekonomik düzey grubunun puanları (Ort. = 54,29, S = 21,49) olarak bulunmuştur. Analiz sonuçları, gruplar arasında utangaçlık puanları açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($F(2,400) = 0,346$, $p > .05$).

Tablo 5. Denetim Odağı Düzeyinin Algılanan Ekonomik Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Kaynak	Kareler Toplamı	s.d.	Ortalama Kare	F	p
Ekonomik Düzey	3835.101	2	1917.551	5.307*	.005
Hata Toplam	144525.018	400	361.313		
	148360.119	402			

*p<.05

Katılımcıların denetim odağı puanlarının, algılanan ekonomik düzey açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü Anova analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları, gruplar arasında denetim odağı puanları açısından anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ($F(2,400) = 5,307$, $p < .05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe post hoc testi uygulanmıştır. Sonuçlara göre, düşük ekonomik düzeye sahip bireylerin denetim odağı puanları, yüksek ekonomik düzeye sahip bireylere kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuştur ($p < .05$). Benzer şekilde, orta ekonomik düzey grubundaki bireylerin puanları da yüksek grup ile karşılaştırıldığında anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur ($p < .05$).

Tablo 6. İnternet Bağımlılığı Düzeyinin Anne-Baba Tutumuna Göre Karşılaştırılması

Kaynak	Kareler Toplamı	s.d.	Ortalama Kare	F	P
Anne-Baba Tutumu	2090.426	3	696.809	1.632	.181
Hata Toplam	170364.180	399	426.978		
	172454.605	402			

Katılımcıların internet bağımlılığı puanlarının, farklı anne-baba tutumu gruplarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla tek yönlü Anova analizi uygulanmıştır. Ortalama ve standart sapmalar incelendiğinde, koruyucu tutum grubunun puanları (Ort. = 56,19, S = 21,38), otoriter tutum grubunun puanları (Ort. = 57,06, S = 20,69), ilgisiz tutum grubunun puanları (Ort. = 58,74, S = 21,72) ve demokratik tutum grubunun puanları (Ort. = 50,30, S = 16,74) olarak bulunmuştur. Analiz sonuçları, gruplar arasında internet bağımlılığı puanları açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($F(3,399) = 1,632$, $p > .05$).

Tablo 7. Utangaçlık Düzeyinin Anne-Baba Tutumuna Göre Karşılaştırılması

Kaynak	Kareler Toplamı	s.d.	Ortalama Kare	F	p
Anne-Baba Tutumu	1679.590	3	559.863	1.318	.268
Hata Toplam	169529.517	399	424.886		
	171209.107	402			

Katılımcıların utangaçlık puanlarının, farklı anne-baba tutumu gruplarına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla tek yönlü Anova analizi uygulanmıştır. Katılımcılar koruyucu (n = 258), otoriter (n = 85), ilgisiz (n = 23) ve demokratik (n = 57) tutum gruplarına ayrılmıştır. Ortalama ve standart sapmalar incelendiğinde, koruyucu grup için (Ort. = 56,58, S = 20,69), otoriter grup için (Ort. = 56,41, S = 21,06), ilgisiz grup için (Ort. = 62,78, S = 18,61) ve demokratik grup için (Ort. = 52,81, S = 20,35) puanlar elde edilmiştir. Analiz sonuçları, gruplar arasında utangaçlık puanları açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($F(3,399) = 1,318, p > .05$).

Tablo 8. Denetim odağı düzeyinin anne-baba tutumuna göre karşılaştırılması

Kaynak	Kareler Toplamı	s.d.	Ortalama Kare	F	p
Anne-Baba Tutumu	565.918	3	188.639	.509	.676
Hata Toplam	147794.201	399	370.412		
	148360.119	402			

Katılımcıların denetim odağı puanlarının, farklı anne-baba tutumu gruplarına göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla tek yönlü Anova analizi uygulanmıştır. Katılımcılar koruyucu (n = 258), otoriter (n = 85), ilgisiz (n = 23) ve demokratik (n = 57) tutum gruplarına ayrılmıştır. Ortalama ve standart sapmalar incelendiğinde, koruyucu grup için (Ort. = 122,24, S = 18,79), otoriter grup için (Ort. = 120,80, S = 22,11), ilgisiz grup için (Ort. = 126,35, S = 16,84) ve demokratik grup için (Ort. = 122,44, S = 17,32) puanlar elde edilmiştir. Analiz sonuçları, gruplar arasında denetim odağı puanları açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($F(3,399) = 0,509, p > .05$).

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ergenlerde internet bağımlılığı ile utangaçlık ve denetim odağı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgular, internet bağımlılığı ile utangaçlık arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r = .28, p < .01$). Bu durum, literatür incelendiğinde utangaç bireylerin sanal ortamları daha fazla kullandığını göstermektedir.

Utangaç bireyler sanal ortamları kişilerarası yüz yüze etkileşim kaygısından bir kaçış ve kendini rahat bir şekilde ifade etme imkânı buldukları alan olarak gördüklerini belirten çalışmaları desteklemektedir (Chak & Leung, 2004; Przepiorka et al., 2021). Özellikle utangaç ergen bireylerin yüz yüze iletişimde zorlandıkları için çevrim içi iletişimi tercih etmeleri, riskini artırabilmektedir (Jacob, 2020).

Çalışmada ayrıca internet bağımlılığı ile denetim odağı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ($r = .21, p < .01$). Benzer şekilde, dış denetim odağına sahip bireylerin internet bağımlılığına daha yatkın oldukları ortaya çıkmaktadır. Bunun nedeni, kontrol algılarını dışsal faktörlere yükledikleri için davranışlarını düzenleme konusunda zorlandıkları görülmektedir (Thakur & Suleria, 2018; Meena et al., 2021). Bu sonuca bakıldığında, dış denetim odağının özellikle dijital bağımlılıklarla zayıf ama anlamlı ilişkili olduğunu gösteren bulgularla uyumludur (Li, 2021).

Fakat utangaçlık ile denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r = .05, p > .05$). Bu sonuç, utangaçlığın daha çok kişilerarası etkileşim zorluklarıyla, denetim odağının ise bireyin kontrol algısı ile ilgili olması sebebiyle internet bağımlılığına farklı olgular üzerinden etkileyebileceğini düşündürmektedir. Literatür incelendiğinde utangaçlık ile denetim odağı

değişkenin her zaman doğrudan ilişkili olmadığı, fakat bağımlılık gibi davranışsal sonuçlarda ayrı ayrı etkili olabildikleri vurgulanmaktadır (Jacob, 2020).

Araştırma bulguları, ergenlerde internet bağımlılığı puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bulgulara bakıldığında, internet bağımlılığı üzerinde cinsiyetin belirleyici bir faktör olmayabileceğini ortaya koymaktadır. Alanyazında da aynı şekilde cinsiyet farklılıklarının internet bağımlılığı üzerinde tutarlı bir etki göstermediği bulgularına ulaşılmıştır (Canan & Ataoğlu, 2012; Yıldız Durak, 2019).

Bununla birlikte, utangaçlık düzeyinde erkeklerin kadınlara göre daha düşük düzeyde puan aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani kadınların utangaçlık düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca bakıldığında, kadınlarda ergenlik döneminde kişiler arası iletişimde daha çok çekingenlik yaşadığı düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer şekilde kadınların erkeklere göre daha yüksek sosyal kaygı ve utangaçlık düzeyine sahip olabildikleri görülmektedir (Çetin, 2015).

Denetim odağı açısından ise erkeklerin kadınlara göre daha fazla dış denetime sahip olduğu sonucuna rastlanmıştır. Bu sonuç, ergenlik dönemindeki erkeklerin dışsal faktörlere bağlı olarak davranışlarını sürdürme eğiliminde olabileceğini göstermektedir. Alanyazında da cinsiyet farklılığının denetim odağından etkilenebilme sürecinin farklılaştığını belirten araştırmalar da bu sonucu desteklemektedir (Kaya & Siyez, 2010).

İnternet bağımlılığı puanlarının, algılanan ekonomik düzeye göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Düşük ve orta ekonomik düzeydeki ergenlerin internet bağımlılık puanları, yüksek ekonomik düzeydekilerden daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, ekonomik düzeyin daha sınırlı olduğu ailelerde ergenlik çağındaki bireylerin boş zamanlarını internette geçirme eğiliminde olduklarını gösterebilmektedir. Literatürde de benzer şekilde düşük sosyo-ekonomik düzeydeki bireylerin internet kullanımına daha bağımlı hale gelebildiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Akin & İskender, 2011). Utangaçlık düzeyleri ise ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, utangaçlığın ekonomik koşullardan kaynaklanmadığını ancak kişilik temelli bireysel bir özellik olduğunu düşündürebilmektedir.

Denetim odağı açısından ise ergenlik dönemindeki bireylerin düşük ve orta ekonomik gelire sahip olanların dış denetim odağının daha fazla olduğunu, yüksek gelir düzeyine sahip ergenlerinse daha düşük dış denetim odağına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, ekonomik zorluk yaşayan ergenlerin yaşamlarını kontrol etmede daha çok dışsal faktörlere yöneldiğine işaret etmektedir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde de sosyo-ekonomik koşulların bireylerin kontrol algısı üzerinde etkili olabileceğini ortaya koymaktadır (Dağ, 1991).

Elde edilen bulgulara göre, internet bağımlılığı, utangaçlık ve denetim odağı puanları anne-baba tutumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuç, ergenlerin bağımlılık ve kişilik özelliklerinin yalnızca ebeveyn tutumlarıyla açıklanamayacağını ortaya koymaktadır. Ancak literatürde demokratik ebeveyn tutumunun ergenlerin öz-denetimini güçlendirdiği ve riskli davranışlardan koruyucu bir rol oynadığı da göstermektedir (Yavuzer, 2012). Bu bağlamda, mevcut çalışmada anlamlı farklılık bulunmaması, örneklem özellikleri ya da ebeveyn tutumlarının ergenler tarafından algılanış biçimiyle ilişkili olabilir.

Öneriler

Ergenlik döneminde ki bireylere internet bağımlılığı riskini azaltabilmek için utangaçlık ve dışa bağımlı denetim odağı gibi psikolojik özelliklere yönelik okul temelli programlar geliştirilebilir. Sosyal beceri geliştirme, öz-yeterlik güçlendirme ve stres yönetimi eğitimleri etkili olabilir (Jacob, 2020; Przepiorka, Blachnio & Cudo, 2021).

Yapılan bu çalışmada anne-baba tutumlarının internet bağımlılığı ve utangaçlık üzerindeki etkisi anlamlı çıkmasa dahi ailelerin dijital kullanım konusunda rehberlik ve destek sağlaması önerilebilir.

Beyanlar

Yazar(lar)ın Katkıları: Birinci yazar: Yazım, orijinal taslak, metodoloji, araştırma, veri düzenleme, resmi analiz, kavramsallaştırma. İkinci yazar: İnceleme ve düzenleme, metodoloji, analiz, veri düzenleme.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Telif Hakkı Beyanı: Bu makale, CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayınlanmıştır.

Etik Onay ve Katılımcı Onayı: Çalışmadaki tüm prosedürler, sorumlu insan deneylerinin etik standartları ve 2024 yılında revize edilen 1975 Helsinki Deklarasyonu'na uygun olarak yürütülmektedir. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Komitesinden 30.12.2020 tarihli ve 2020/12 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

İntihal Beyanı: Bu makale intihal açısından taranmış olup herhangi bir intihal tespit edilmemiştir.

Veri ve Materyallerin Kullanılabilirliği: Veriler talep eden ilgililer ile anonimleştirilerek paylaşılacaktır.

AI Araçlarının Kullanımı: Yazar, bu makalenin hazırlanma sürecinde herhangi bir yapay zekâ (AI) aracı kullanılmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Acier, D., & Kern, L. (2011). Problematic internet use: Perceptions of addiction counsellors. *Computers & Education*, 56, 983–989.
- Akin, A., & İskender, M. (2011). Internet addiction and depression, anxiety and stress. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 138–148.
- Canan, F., & Ataoğlu, A. (2012). The relationship between internet addiction and body mass index in Turkish adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(8), 406–411. <https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0466>
- Ceyhan, E., Ceyhan, A. A., & Gürcan, A. (2007). The validity and reliability of the problematic internet usage scale. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(1), 411–416.
- Chak, K., & Leung, L. (2004). Shyness and locus of control as predictors of internet addiction and internet use. *CyberPsychology & Behavior*, 7(5), 559–570. <https://doi.org/10.1089/cpb.2004.7.559>
- Çelik, B., Taş, İ., & Yıldız, M. A. (2022). Ergenlerde problemli internet kullanımı: Bireysel ve ailesel yordayıcılar. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 23(2), 189–198.
- Çetin, B. (2015). Ergenlerde sosyal kaygı ile utangaçlık arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 123–136. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.3892>
- Çimşir, E., & Akdoğan, R. (2023). Inferiority feelings and internet addiction among Turkish University students in the context of COVID-19: The mediating role of emotion dysregulation. *Current*

- psychology* (New Brunswick, N.J.), 1–10. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04661-7>
- Dağ, İ. (1991). Kontrol odağı ölçeği (KOÖ): Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 7(26), 1–9.
- Demirtaş-Madran, H. A., & Ferligül, D. (2021). Utangaçlık ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişki: Üniversite öğrencileri üzerine bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(3), 630–640.
- Fineberg, N. A., Demetrovics, Z., Stein, D. J., & Chamberlain, S. R. (2022). Problematic use of the internet: Phenomenology, clinical relevance and treatment options. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 119, 110608.
- Gökçearslan, Ş., & Günbatar, M. S. (2012). İnternet bağımlılığı ile ilgili yapılmış çalışmaların içerik analizi. *Akademik Bilişim 2012 – XIV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 1–9.
- Jacob, J. (2020). Internet addiction, locus of control and resilience. *Artha-Journal of Social Sciences*, 19(1), 27–45. <https://doi.org/10.12724/ajss.52.3>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.
- Kaya, A., & Siyez, D. M. (2010). Ergenlerde denetim odağının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2), 81–89.
- Khan, M. A., Shabir, G., & Arif, M. (2021). Social anxiety and internet addiction among youth: A correlational study. *Current Psychology*, 40, 6289–6296.
- Kircaburun, K., Griffiths, M. D., & Billieux, J. (2020). Trait emotional intelligence and problematic online behaviors among adolescents: A brief review. *Current Opinion in Psychology*, 36, 48–52.
- Li, S. (2021). The relationship between self-control and internet addiction: A moderated link by age, culture, and gender. *Journal of Medical Internet Research*, 23(4), e23456. <https://doi.org/10.2196/23456>
- Meena, M., Kang, S., Nguchu, B., Milly, N., Makwetta, J., & Fomude, A. (2021). Empirical analysis of factors contributing to smartphone addiction. *Open Journal of Business and Management*, 9(1), 213–232. <https://doi.org/10.4236/ojbm.2021.91012>
- Przepiorka, A., Blachnio, A., & Cudo, A. (2021). The role of shyness in problematic internet use: A mediation model. *Current Psychology*, 40(11), 5468–5476. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00472-2>
- Thakur, M. B., & Suleria, H. (2018). A study for exploring the relationship of internet addiction with self-esteem and locus of control. *Indian Journal of Mental Health*, 5(1), 92–98.
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Yıldız Durak, H. (2019). What would you do without your smartphone? Adolescents' social media usage, locus of control, and loneliness as a predictor of smartphone addiction. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6(1), 1–23.
- Yıldız, M. A. (2021). Ergenlerde utangaçlık ve dijital bağımlılık ilişkisi: Cinsiyetin düzenleyici rolü. *Journal of Educational Sciences*, 17(2), 93–110.
- Yücel, A., & Gürsoy, F. (2013). Ergenlerde internet bağımlılığı ile utangaçlık ve denetim odağı arasındaki ilişki. *Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 1–15.
- Zhu, S., Zeng, R., & Zhang, L. (2021). The impact of locus of control on adolescent internet addiction: A mediating model. *Journal of Behavioral Addictions*, 10(4), 976–985.

The use of education-related professional concepts in the poems of mudarris poets in the 16th century tezkires*

Selami Turan¹, Ogün Peçenek^{2*}



¹ Süleyman Demirel University, Professor Doctor, ROR ID: [04fjte88](https://orcid.org/04fjte88)



^{2*} Düzce University, Dr. Research Assistant, Corresponding Author, ROR ID: [04175wc52](https://orcid.org/04175wc52)

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Article Type: Research article
Received: 12.12.2023
Accepted: 29.12.2025
Publication: 31.12.2025
Month/ year: 12/2025
Citation: Turan, S., & Peçenek, O. (2025). The use of education-related professional concepts in the poems of mudarris poets in the 16th century tezkires. International Journal of Düzce Educational Sciences, 3(2), 171-193.



In the Ottoman Empire, muderris, who were among the educators, were the highest-ranking teachers who taught in madrasas and mosques. Some of the muderris who played an important role in education were also poets. A search of 16th century tezkires revealed 96 people who were both muderris and poets. A detailed analysis of the poems of these poets revealed that they used many concepts belonging to their real professions and these poems were classified. Along with tradition, poets reveal their personalities, professions and world views through poetry. The fact that the number of muderris poets is also high and that they use elements of their profession in their poems is remarkable in terms of showing the relationship between classical poetry and society. Based on these findings, this study aims to show the social aspect of poets in the context of the relationship between literature and society, to interpret how poets use professional concepts related to education within the framework of the classical poetic tradition, to introduce the poets of the muderris and to reveal their breakdown. Document analysis method was used in the article. The limits of the study are the poets who lived in the 15th and 16th centuries and the professional concepts related to education are determined within the framework of the profession of muderris. Professional elements; It was examined under the headings of 'educator and student, educational spaces, sciences and books taught and other concepts'.

Keywords: Classical Turkish Poetry, Profession, Poet, Education, Muderris.

* Bu araştırma Prof. Dr. Selami Turan danışmanlığında gerçekleştirilen "581423" numaralı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

16. yüzyıl tezkirelerinde yer alan müderris şairlerin şiirlerinde eğitimle ilgili mesleki kavramların kullanımı

ÖZET

Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitimciler arasında yer alan müderrisler, medrese ve camilerde ders okutan en yüksek rütbeli hocalardı. Eğitimde önemli bir rol oynayan müderrislerden bazıları aynı zamanda şairdir. 16. yüzyılda yazılmış tezkirelerde yapılan taramalarda, hem müderris hem şair olan 96 kişi tespit edilmiştir. Bu şairlerin şiirlerine dair yapılan detaylı incelemede ise şairlerin gerçek mesleklerine ait birçok kavramı kullandıkları görülmüş ve bu şiirler tasnif edilmiştir. Şairler, gelenekle birlikte şahsiyetlerini, mesleklerini, dünya görüşlerini şiir yoluyla ortaya koyar. Müderris şairlerin de sayısının fazla olması ve mesleklerine ait unsurları şiirlerinde kullanmaları, klasik Türk şiiri ve toplum arasındaki ilişkiyi göstermesi açısından dikkate değerdir. Bu tespitlerden yola çıkarak çalışmada; edebiyat-toplum ilişkisi bağlamında şairlerin toplumsal yönünü göstermek, şairlerin eğitimle ilgili mesleki kavramları Klasik Türk şiiri geleneği çerçevesinde nasıl kullandığını yorumlamak, müderris şairleri tanıtmak ve mesleki kavramların dökümünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Makalede doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın sınırlıkları 15 ve 16. yüzyılda yaşamış şairler olup eğitimle ilgili mesleki kavramlar müderrislik mesleği çerçevesinde belirlenmiştir. Mesleki unsurlar; 'eğitimci ve öğrenci, eğitim mekânları, medresede okutulan ilimler ve kitaplar ve eğitimle ilgili diğer kavramlar' başlıkları altında incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Klasik Türk Şiiri, Meslek, Şair, Eğitim, Müderris.

Giriş

Yazınsal metinler, toplumun sosyo-kültürel görüntülerini yansıtır. Toplumun tanıdığı olan sanatkar/yazar da bu görüntüleri eserinde işler. Bazı edebiyat araştırmacıları bu bağlamda görüşlerini ifade etmiştir. Bozkurt, sanatın, bilincin oluşumuna etkin bir biçimde katılıp kendi estetik yapısı içinde toplumsal dinamikleri dile getirmesi gerektiğini söyler (Bozkurt, 1995, s. 242). Tökel de edebiyatın hayattan kopuk olamayacağını, metinlerin yaşanan hayatı ve insanı da aşır tüm çağlara hitap eden çok katmanlı yapıları bulunduğunu ifade eder (Tökel, 2019, s. 9). Aytaç ise Landwehr'den yaptığı alıntıda "Edebiyat, dil aracılığıyla estetik bir aktivitedir. Böylece de aynı zamanda iletişimin özel bir aracıdır ve özel, yani estetik bilginin bir aracıdır. Bunun sonucu olarak da edebiyat, toplumsal uygulamanın söz konusu tarihi dönemindeki bir ögesidir" (Aytaç, 1999, s. 35) şeklinde görüş belirtir. Estetik düşüncenin ürünü olduğu belirtilen sanat ve edebiyat aynı zamanda toplumsal beklentilerin de karşılık bulduğu bir mecradır. Sanatkar, sadece hazzı işlemez; hayatın kendisini de irdeler.

Edebiyatın bir parçası olan şiirin de toplumsal gelişmelere duyarsız kalamayacağı konusunda birtakım görüşler öne sürülmüştür. Octavia Paz, şiirin bir toplumun dilinden, inanç ve saplantılarından doğan biçim verilmiş bir nesne olduğunu (Paz, 1995, s. 1), Eagleton da yine şiirin sözel insan yapıları kadar toplumsal olayları ihtiva ettiğini belirtir (Eagleton, 2011, s. 142). Adorno, toplum ve şiir ilişkisini daha ileri seviyeye götürerek bireysel olarak değerlendirilen lirik şiirin dahi toplumla bağlantısı olduğunu iddia eder (Adorno, 2004, s. 115). Karakoç da Akif, Yahya Kemal ve Necip Fazıl gibi şairlerin 20. yüzyıldaki Türk toplumunun birbirinden farklı ve belli aralıklarla ortaya çıkan psikolojisini yansıttığını, topluma yön veren şairin

toplumun geleceğini sezme gibi yüksek bir ödevi olduğunu kaydeder (Karakoç, 2007, s. 71). Bu değerlendirmelerden hareketle şiirin toplumun beklentilerinden ve inançlarından doğduğu şairin de toplumsal gelişmeleri iyi okuyan kişi olması gerektiği yorumu yapılabilir.

Yukarıdaki görüşlere koşut olarak klasik Türk edebiyatı şairlerinin de toplumsal konuları işledikleri ortaya konulmuştur (Macakoğlu, 2017; Tuğluk, 2009; Çetinkaya, 2009; Dilçin, 1999; Akün, 1994; Şen, 2007). Bununla birlikte mahlas seçiminde şairlerin asıl mesleklerini tercih etmesi (Taşkesenlioğlu, 2016), biyografik bilgileri kullanmaları (Turan-Çetin, 2010), mesleklere dair unsurlara fazlaca yer vermesi (Varışoğlu, 2003; Gökçe, 2017; Erdoğan, 2008; Dolat, 2012) şiir ve meslek ilişkisi kapsamında zikredilebilir. Sanatçıların şairlik dışında asıl mesleklerinin olması klasik Türk edebiyatının toplumla ilişkisine dair somut bir örnektir. Şairlerin şiirlerinde meslekleriyle ilgili kavramları tercih etmeleri dikkat çekici bir husustur. Klasik Türk şiiri geleneği çerçevesinde mesleki terimler; benzetme unsuru, istiare, metaforik anlatım ve toplumsal dinamikler açısından kullanılmıştır.

Osmanlı Devleti'nde şairler, bürokrasi veya esnaf-zanaatkâr grubundandır. Osmanlı'da iki ana başlığa ayrılan mesleklerde, bürokrasi de kendi içinde seyfiye, ilmiye, kalemiye ve mülkiye olmak üzere dört grupta sınıflandırılırdı (Özdemir, 2011, s. 21-22). Makalenin araştırma grubunda yer alan müderris şairler, ilmiye kategorisinde bulunmaktadır. 9. yüzyılda Selçuklu'da Nizamiye Medreseleri'nin kurulmasıyla ders veren en yüksek rütbeli ilim adamları müderris ismiyle anılmıştır. Müderrisler, devlet ve ilim adamlarının katıldığı bir törenle resmî görevlerine başlar; öğrencilerin kabiliyetine göre konuşma, anlaşılır bir dil kullanma, derse ilgiyi sağlama, öğrenciye sert davranmama gibi birçok hususa dikkat ederdi. Osmanlı'da medrese sisteminin ortadan kalktığı 19. yüzyılda Batı tarzı okullarda da müderris ünvanı kullanılmaya devam etmiştir. Müderriste ilim, fazilet ve haysiyet sahibi olması istenen vasıflardır. 20. yüzyıla kadar her medreseye bir müderris tayin edilirken bu asırdan itibaren her ders için bir müderris görevlendirilmiştir (Bozkurt & İpşirli, 2020, s. 465-468).

Yöntem

Tezkireler aracılığıyla klasik Türk edebiyatı şairlerinin biyografilerine, sanatkâr kişiliklerine ve asıl mesleklerine dair bilgilere ulaşmak mümkündür (Pala, 2011, s. 457). Çalışmada, müderris şairlerin tespitinde tezkireler taranmış ve bu kapsamda nitel araştırma yöntemlerinden "doküman analizi" kullanılmıştır. Bu araştırma deseni, daha zengin ve kapsamlı bir çıkarım sağlamakla birlikte farklı bakış açıları ve yaklaşımların da incelenmesi ve sentezlenmesine imkân verir (Akturan-Baş, 2008, s. 117). Bu çalışmanın amacı; 15 ve 16. yüzyıllarda yaşamış müderris şairlerin şiirlerindeki mesleki kavramları, klasik Türk şiiri geleneği çerçevesinde nasıl kullandıklarını araştırmaktır. Bu bağlamda makalenin klasik Türk şiiri-toplum ilişkisine katkıda bulunması, dönemin müderris şairlerinin tespiti ve eğitime dair bazı unsurları ortaya koyması açısından önem taşıdığını ifade etmek mümkündür.

Bulgular

Tezkirelerde 96 müderris şair tespit edilmiştir. Bu isimlerden 14'ü divan sahibidir. Şairlerin şiirlerine divanlar haricinde mecmualar (Gıynaş, 2017; Gürbüz, 2018; Köksal, 2017; Ertek-Morkoç, 2003) ve tezkirelerin (Canım, 2018; İpekten-Kut, 2017; Kılıç, 2018; Sungurhan, 2017; İsen, 1999) taranmasıyla ulaşılmıştır. Mecmualar vasıtasıyla şiirleri bulunan müderris şair sayısı 42'dir. Tezkirelerin taranmasıyla da 40 isme daha ulaşılmıştır. Hem mecmualarda hem de tezkirelerde Gânî ve Gubârî'nin şiirlerine

rastlanmıştır. Dolayısıyla çalışmada 96 müderris şairin şiirine ulaşılmış ve müderrislik çerçevesindeki mesleki kavramlar incelenmiştir. Şairlerin sadece kaside ve gazellerinde yer alan mesleki kavramlar değerlendirmeye dâhil edilmiştir. Makalenin bu bölümü ‘eğitimi ve öğrencilik, eğitim mekânları, medresede okutulan ilimler ve kitaplar, eğitimle ilgili diğer tabirler’ olmak üzere dört alt başlık altında incelenmiştir. Şiirlere dair yapılan okumalarda, bir başlık altında değerlendirilen bir şiiri, başka bir başlık içinde değerlendirmenin mümkün olduğu görülmüştür. Müderrislik mesleğine dair mesleki kavramları barındıran şiirlerin tasnifinde, şiirin anlam dünyası etkili olmuştur. Bu kapsamda, şiirde vurgulanmak istenen çağrışımlara göre sınıflandırma yapılmıştır.

Tablo.1. Müderris Şairlere Dair Sayısal Veriler

Divanları Aracılığıyla Şiirleri Taranan Müderris Şairler (14)	Mecmualar Aracılığıyla Şiirleri Taranan Müderris Şairler (42)	Tezkireler Aracılığıyla Şiirleri Taranan Müderris Şairler (40)
Ahmed Paşa, Bâkî, Câfer Çelebi (Tâcî-zâde), Hamdullah Hamdî, Hecrî (Kara Çelebî Muhyî'd-dîn Mehmed), İshak Çelebi, Mânî, Müderris (Beşiktaşlı) Yahya Efendi, Muidî, Nev'î, Salih Çelebi, Sarıca Kemal, Sevdâyî, Visâlî	Bahârî Efendi, Câmî-Vahîdî, Derviş Çelebi, Ehlî, Fahrî Çelebi, Fevrî, Gâmî, Gânî, , Gazâlî Deli Birâder, Gubârî, Hâfız- ı Âcem, Hayâlî Çelebi, Hızrî, Hilmî, Hüsrevî, Kadrî Efendi, Kâdirî, Kâmî-i Mesnevîhânzâde, Kara Seydî, Kerîmî, Kirâmî, Kurbî, Kutbî, Lemî, Lutfî (Deli Lutfî), Medhî, Molla Lutfî, Müslîmî, Nahîfî, Nâmî, Nevâlî, Nihâlî, Nişânî Mehmed Paşa, Remzî Çelebi, Sabûhî, Sâdî, Sâkî, Selmân, Şâvur, Ulvî, Üsküplü Valihi	Abdulaziz Çelebi, Ahdî, Âli Çelebî, Ânî (Zeyrekî), Bakkalzâde Hilmî, Beyânî, Behlül, Cevherî Balî (Sarhoş), Gânî, Gubârî, Hatmî (Salih Çelebi), Hâverî Çelebi, Hasîbî, Hazânî, İyânî, İlmî (Remzi-zâde), İştibli Sadrî, Kâdirî, Kânî Efendi, Kudsî (Arapzade), Kurdzâde Valîhî, Lâ'îlî, Lâtîfî, Malîkî, Molla Hüsrev, Nâimî, Neylî, Neşrî, Nimetî, Râyî, Sarı Reyî, Selâmî, Servî, Sûzî, Şah Çelebi, Ulvî, Ümmî Veled-zâde Abdulaziz, Yusuf Nurî Efendi, Vasîî

Eğitimci ve Öğrenci ile İlgili Kavramlar

Çalışmaya konu edinilen şiirlerde müderrisle birlikte eğitimcilerle ilgili olarak *hoca*, *muallim*, *üstat* gibi kavramlar da kullanılmaktadır. Hoca; Osmanlı'da özellikle sıbyan mektepleri muallimleri, medrese âlimleri, şehzade eğitimcileri, 18. yüzyılın ikinci yarısında kurulan Mühendishâne'nin öğretmenleri için söylenen ünvanıdır (DİA, 1998, s. 186-187). Lügat olarak hoca; “muallim, öğretmen, müderris” (Ayverdi, 2010, s. 452); muallim ise “talim eden, öğreten, öğretmen, hoca” (Devellioğlu, 2003, s. 991), üstat da “muallim, öğretmen; usta, sanatkâr, profesör” (Devellioğlu, 2003, s. 1665) anlamlarını barındırır. Günümüzde öğretmen, profesör gibi mesleki statüye sahip eğitimcilerin geçmişte hoca, muallim, müderris, üstat vb. ünvanlarla anılması söz konusudur.

Eğitimin bir diğer unsuru olan öğrenci de öğrenim görmek amacıyla herhangi bir eğitim kurumunda okuyan kişidir (TDK, 2019, s. 1717). Şiirlerde, öğrencilik kavramı etrafında *ders*, *sebak*, *sebakdaş*, *kitap*, *tıfl* gibi terimlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. *Sebak*, *ders* anlamında olup *sebakdaş* da ders arkadaşı manasına gelir (Ayverdi, 2010: 1071). *Tıfl* da *küçük çocuk* olup *talebe* yerine kullanılır (Devellioğlu, 2003, s. 1366).

Ahmet Paşa, Bâkî, Nev'î, Hamdullah Hamdi, Salih Çelebi, Müderris Yahya, Mu'îdî, Selman, Sabûhî, Visâli gibi bazı divan şairleri, eğitimciler ve öğrencilikle ilgili kavramları klasik Türk şiirinin anlam dünyası etrafında çeşitli özelliklerle kullanmıştır.

Hoca ile müderrisi birlikte kullandığı beyitte Bâkî, aşk meselesini yasaklayan müderrisin kaderinde yazılanların başına gelmesinin yaklaştığını belirtir:

Men'eyler imiş mes'ele-i 'aşkı **müderris**

Ey **hâce** anun var ise yaklaştı kazâsı

(Küçük, 2017, G.508/2)

Şiirine nazire yazılamayacağını belirttiği beyitte Bâkî, şiir vadisindeki benzersiz konumunu aşk fenninde üstat olmasıyla ilişkilendirmiştir (Yakut, 2022, s. 675):

Şî'r-i Bâkîye nazîr olmaz hiç

Fenn-i 'aşk içre olupdur **üstâd**

(Küçük, 2017, G.44/6)

Medresede talebelerin hep birlikte Kur'an okumasına yer verdiği beyitte Bâkî, talebelerin çıkardıkları sesi, çimenlikteki kuşların çıkardığı sese benzetir. Öğrencilerin çıkardığı sesin güzelliğini vurgular:

Çıkdı bir yirden sadâ vü sî't-ı mürgân-ı çemen

Gûyiyâ **etfâl-i mekteb** hatm-i Kur'ân eyledi

(Küçük, 2017, K.3/7)

Ahmed Paşa, klasik Türk şiirinde aşığa naz yapmasıyla bilinen gamzeye (Levend, 1984, s. 495) yer verdiği beyitte, sevgiliye seslenerek gamzesinin ona naz yapmayı öğrettiğini ama onun da gamzeye fitne öğretmekte üstat olduğunu söyler. Şair, fitne ve fettan kelimelerini birlikte kullandığı beyitte, sevgiliyi hem talebe hem de üstat olarak değerlendirmiştir:

Gerçi ey fettân sana nâz **öğredir** gamzen veli

Fitne ta'lim eylemekde sen ana **üstâdsın**

(Tarlan, 2005, G.250/4)

Klasik Türk şiirinde sevgilinin "kadd ü zülf ü dehanı" mushafta elif, lam, mim harflerine tekabül eder (Tolasa, 1971, s. 281). Ahmed Paşa aşağıdaki beyitte, üstatdan henüz doğru dürüst bir harf öğrenmeden önce bu gönül levh'inde sevgilinin boyu elifini okuduğunu söyler. Şair, bir talebe gibi gönül levhasına yazılmış elif harfini okuyup durmaktadır:

Gönlümün levhinde **okurdum elif** kaddin revân

Ben dahi bir doğru **harf öğrenmedim üstâddan**

(Tarlan, 2005, G.234/3)

Nev'î aşağıdaki beytinde, üstat önünde ders anlatırken zorlanmadığını, çünkü aşk ayetini imtihanla öğrendiğini söylemektedir. Talebe olan şair aşkla imtihan olduğu için aşka dair hususiyetleri bilmektedir. Dolayısıyla üstadının yanında dersle ilgili sıkıntı çekmemektedir:

Üstâd önünde çekmez idüm **mihnet-i sebak**

Ma'lûm olundı âyet-i 'ışk **imtihan** ile

(Tulum-Tanyeri, 1997, G.447/5)

Hocaya seslendiği, talim ve nükte kelimelerine yer verdiği beyitte Nev'î, aşktan dolayı aşıkların delirip akıllarını kaybettiklerini fakat aşkla ilgili ince mânâları öğretmeye kabiliyetlerinin bulunduğunu ifade eder:

Meczûb-ı ‘ışkuz hîç bizüm **ey hâce** yokdur ‘aklumuz

Mihr ü mahabbet nüktesin **ta’lîme** ammâ kâbilüz

(Tulum-Tanyeri, 1997, G.195/2)

Klasik şiirde elif ve lam sevgilinin boyu üzerinden tevhide temsil eder (Pala, 2011, s. 137). Nev’î’ye ait beyitte, hocanın sevgilinin boyuna ve saçına sihir öğrettiği, âşığa ise elif ve lam harfinden başka bir eğitim vermediği anlatılır. Şiirde âşığa öğretilen lâm harfiyle sevgilinin saç, elif harfiyle de boyu kastedilir. Boy ve saçtan başka bir şey öğrenmeyen âşık, sevgilinin bu güzellik unsurlarına âşık olmuştur. Burada şair hâce, öğretmek, eliften lamdan gayri talim etmemek ve harf kelimeleriyle güzel bir tenasüp örneği vermiştir:

Kadünle zülfüne renâr ile sihr **öğreden hâce**

Bana **harf** itmemiş **ta’lîm elifden lamdan** gayrı
G.515/3)

(Tulum-Tanyeri, 1997,

Kadeh tasavvufta “manevî hal, cezbe, ruhî zevk, şevk, vecd” anlamlarındadır (Cebecioğlu, 2009, s. 142). Nev’î aşağıdaki beyitte, kadehin, Hakk’ın lütuflarının delillerini söylediğini, bu nedenle ne hoca minneti ne de ders zahmeti çektiğini anlatır:

Rumûz-ı sâbika-i lutf-ı Hakk’ı söyledi câm

Ne **hâce** minneti ne **zahmet-i sebak** çekdüm

(Tulum-Tanyeri, 1997, G.301/4)

Kahve içmenin insanda uyarıcı ve zihin açıcı özelliğinden hareketle Nev’î, müderrisin iki fincan kahve içmezse gece kitaba bakamayıp ertesi gün derse çıkamayacağı ifade eder. Şair, zamanındaki müderrislerin uykularını açmak için kahve içtiklerini söyleyerek zamanına ışık tutar:

İrte **derse** çıkamaz gice **kitaba bakamaz**

Eger içmezse **müderris** iki fincan kahve

(Tulum-Tanyeri, 1997, MUK.65.1,2)

Klasik Türk şiirinde sevgilinin yanağındaki ben noktaya benzetilir (Pala, 2011, s. 184). Nev’î, sevgilinin yanağındaki noktaya müptela olmakla ilim öğrenmeye istekli olmak arasında ilişki kurduğu beytinde, talebelerin mektepte ilim öğrenmeye noktadan başlamaları gibi gönlün de sevgilinin yanağındaki bene müptela olarak başlangıç yaptığını söyler:

Tıfl-ı mekteb gibi şimdi başlayup bir noktadan

Mübtelâ-yi hâl-i ruhsâr olmak ister gönlümüz
G.177/4)

(Tulum-Tanyeri, 1997,

Efsanevi aşk hikayelerinden olan Leyla ile Mecnun hikayesine telmihte bulunduğu beyitlerde Nev’î, talim ve taallümün yani öğretme ve öğrenmenin olmadığı zamanda, bir noktada Mecnunla ders arkadaşı olduğunu söyler. İkisinin de eğitim gördüğü yer olarak gam mektebi ve gam fenni tabirini kullanır. Şair burada kullandığı talim, taallüm, mekteb, fen, sebakdaş kelimeleriyle güzel bir tenasüp örneği vermiştir:

Ta’lîm ü ta’allüm yog iken **mekteb-i gamda**

Bir noktada Kays ile **sebak-dâşlaruz** biz

(Tulum-Tanyeri, 1997, G.193/3)

Sebak-dâş oldu dil fenn-i gamunda Kays-ile ammâ

Verâ-yı ‘akl imiş tavr-ı mahabbet bilmedük anı

(Tulum-Tanyeri, 1997, K.XLVII/3)

Visalî ise, Mecnunla aşk kitabında ders arkadaşı olduğunu dile getirmektedir:

Leylâ saçuna uyalı Mecnûn ile ey dût

Bu ışk **kitâbında sebakdaşlaruz** biz

(Köksal, 2017, G.1966/5)

Yaşadığı dönemde muallimliğin tayin ve seçimine dair geleneğe yer verdiği beyitte Müderris Yahya Efendi, bir muallimin gittiğinde onun yerine halefinin beklendiği ve âlimlerin bu kuralı hep bu şekilde sürdürdüğünü ifade eder:

Gitdükde her **mu'allim** bekler yirin **halife**

Bu resmi böyle sürdi âkil olup sürenler

(Tombul, 2014, G.22/6)

Dönemindeki mekteplerde okuyan öğrencilerin hallerinin pek de iç açıcı olmadığına yer verdiği beyitte Yahya, muallimin mektepteki talebeleri zapt etmezse öğrencilerin hâlinin kötü olabileceğini dile getirir:

Etfâli mekteb içre zabt itmese **mu'allim**

Mekteb uşaklarınun hâlin bilür bilenler

(Tombul, 2014, G.22/7)

Adet ve gelenek anlamına gelen örf, aynı zamanda şeyhülislâm, kazasker ve yüksek mevkili ulemanın giydiği kavuktur (Ayverdi, 2010, s. 967). Müderris Yahya, kendisine müderris diye seslendiği beytinde, örf kelimesinin anlamından hareketle, dünyevî şeyleri terk edip kalp gözünü açacak bir muallim (mürşit) bulması gerektiğini, böyle yaparsa arkada kalanların ondan övgüyle bahsedeceğini söyler:

Ko örfi gel Müderris bul bir **mu'allimi** kim

Aça senün gözüni tahsin kıla kalanlar

(Tombul, 2014, G.22/9)

Yahya aşağıdaki beytinde, kendisi üstattan bir sanat öğrenmediği hâlde makam verilenlerin çoğundan daha iyi olduğunu ifade eder. Şiirde dönemin eleştirisi yapıldığı gibi şairin müderris olmasından dolayı kendisini birçok kişiden daha fazla bu makama layık gördüğü anlaşılabılır:

Şimdi devlet virilenün ekserinden yig idüm

Ben dahı bir **sanatı öğrenmeden üstâddan**

(Tombul, 2014, G.69/5)

Yahya aşağıdaki beytinde, dostlarına seslenerek kendisini talebeler içerisinde en kötüsü olarak gördüğünü bundan dolayı tasavvuf ehli ve tasavvuf ilmi hakkında yorum yapmayı kendine yakıştırmadığını ifade eder:

Suâl eylemen ey yârân tasavvuf ehlinün hâlin

Müderris'den ki bu **fenn** içre o ne **sûhte** ednâdur

(Tombul, 2014, G.18/11)

Yahya'nın beytinde geçen tetimmat, medreselerin tamamlayıcı bölümü olan ve talebeliğin bir mertebesini ifade eder (Ayverdi, 2010, s. 1248) Şair, uzun yıllar boyunca alt seviyelerdeki medreselerde talebelik yaptığını, geçimini sağlamakta zorlandığını dile getirir. Ayrıca dönemindeki medrese mensuplarının ekonomik durumunu ile ilgili kendisi üzerinden tespitte bulunmuştur:

Sûht olup yatduk tetimmât-ı talebde niçe yıl

Mekel-i devr içre gam tâsını takbîl itmişüz

(Tombul, 2014, G.36/2)

Klasik Türk şiirinde sevgilinin yüzü kitaba benzetilerek ilahi güzelliğe vurgu yapılır (Pala, 2011, s. 117). Yahya aşağıdaki beytinde, sevgilinin güzellik kitabını gören müderris, sevgilinin yüzünde ilahî güzellikleri hatırlayınca ders anlatmayı bırakmış, o güzelliği seyretmek/okumak için talebe olmuştur, der:

Müderris görelî hüsnün **kitâbın**

Yeniden **sûhte** oldı gitdi **tedris**

(Tombul, 2014, G.41/5)

Sevgilinin özelliklerinden biri de âşığa sıkıntı çektirmesidir (Pala, 2008, s. 21). Nazı muallim, şîveyi mektep, sevgiliyi de talebe olarak yer verdiği beyitte Hamdullah Hamdî, cihanı cefa ile yıkan sevgilinin bunu daha çocukken işve mektebinde naz mualiminden öğrendiğini söyler:

Cihânı yıkdı cefâyile **tıfl** iken dil-ber

Mu'allim ana meger nâz u şîve **mektebdür**

(Özyıldırım, 2017, G.34/2)

Hamdullah Hamdî, bir diğer beytinde ise talebe olarak nitelendirdiği gönlünün, aşkı öğrenmede bir talebe iken, sevgilinin ona çok fazla sıkıntı çektirmesinden dolayı artık bu hususta üstat konumuna geldiğini vurgular:

Tavrını bilmekde 'ışkun dil henûz **şâgird** iken

Cevrini çekmekde dil-ber bizi **üstâd** eyledi

(Özyıldırım, 2017, G.176/3)

Mu'îdî, aşkı mürşit sevgilinin ayva tüylerini kitap gönlü de talebeye benzettiği beytinde, aşk mürşidinin, sanki bir çocuğa Kur'an öğretir gibi ayva tüylerinin kitabını okumayı öğrettiğini söyler:

Mürşîd-i ışk andurur hattun **kitâbın** gönlüme

Bir **muallimdür** sanasın **tıfla** Kur'ân **öğredür**
G.132/3)

(Tanrıbuyurdu, 2018,

Mecnun'un aşk hikayesine gönderme yaptığı beytinde Mu'îdî, kendisini aşk fenninin üstadı, Mecnun'u da talebe görür. Şair Mecnun'a seslenerek, aklın varsa bir üstattan yani kendisinden muhabbet ilmini öğrenmesini söyler:

Gel Mu'îdîden gör iy Mecnûn mahabbet **fenlerin**

Sanat **öğren** başda aklun var ise **üstâddan**

(Tanrıbuyurdu, 2018, G.326/7)

Mu'îdî, ruhunu kağıt gözyaşını da mürekkep şeklinde telakki ettiği beytinde, acınacak halini gözyaşlarıyla ruhuna yazdığını, gönlünün ise, bu dert risalesini ders olarak okuduğunu ifade eder. Şair burada varak ve sebak kelimelerin tekrar ederek anlam gücünü artırmıştır:

Yazdı ruhumda hâlûmi eşküm **varak varak**

Okudı gam **risâlesini** dil **sebak sebak**
G.223/1)

(Tanrıbuyurdu, 2018,

Mu'îdî aşağıdaki beyitte ise sevgilisinin gece gibi simsiyah saçlarının vasıflarını anlatmaya başladığından beri Mecnunla sınıf arkadaşı olduğunu söylemektedir:

Leylî saçunun vafına kim başlaruz biz

Mecnûn ile **mektebd e flaruz** biz

(Tanrıbuyurdu, 2018, G.168/1)

Kâinatı öğretmenlik eğitimi verilen bir mektebe benzeten Karamanlı Sabûhî, bu mektebin hocası olarak aşkı, talebesi olarak da gönlü gösterir. Gönül talebesi, aşk hocasından ders alarak muallim olacaktır:

Bir **mu'allim**-hâne olmışdur binâ-yı kâ'inât

Diller **etfâli** ana **şâkirddür üstâd** 'ışk

(Bal, 2018, G.84/2)

Fakihi eleştirdiği beyitte Sabûhî, aşk ilminin işaretlerini fakihin bilemeyeceğini, çünkü aşkla ilgili soruya ancak bu ilme vakıf olan âşıkların cevap verebileceği belirtilir. Şair, onun fıkıh hususunda ilim sahibi olsa da aşkın ilmine vakıf olamadığını söyler:

Rumûz-ı 'ışkı ne bilsün **fakîh** 'âşıka sor

Bu **fenne** 'âlim olanlar virür su'âle cevâb

(Bal, 2018, G. 23/3)

Talebeliğe nasıl başladığını, hangi dersleri gördüğünü anlattığı beytinde ise öğrenim görmek için ailesinden çocukken ayrıldığını, birçok ilim ve hüner elde etmek için ders gördüğünü şiir ve güzel yazı talimi yaptığını ifade eder:

Tıfl iken ayrılup **eb ü cedd**

Okudum bunda **ebced** ü Kur'ân

(Bal, 2018, K.6/9)

Hasıl itdüm nice **'ulûm u hüner**

Ders ü şi'r-i ter ü hat-ı reyhan

(Bal, 2018, K.6/10)

Memduhunu övdüğü kasidesinde yer alan beytinde İshak Çelebi, onunla ilimde zeki ve faziletli kişileri kıyaslar. Şair, memduhun yanında onların ilminin ancak okula yeni başlayan ve alfabeyi öğrenmeye çalışan bir çocuk (tıfl-ı ebced) (Turan&Çetin, 2025, s. 737-745) seviyesinde kalacağını belirtir:

Zîhî **fezâyil 'ilmi** ki **tıfl-ı ebced** olur

Gelüp makâm-ı ifadende **ezkiyâ vü fühûl**

(Yıldırım, 1991, K.14/9)

İshak Çelebi bir başka kasidesinde yer alan beyitte, gönlün sanat öğrenmeye istekli olduğunu, yetenekli talebenin de kendini belli ettiğini ifade eder. Dolayısıyla şair aşk konusunda istekli olmasını sanat öğrenmeye çalışan bir talebeyle ilişkilendirir:

Be-gâyet meyl ider ol **sanata dil**

Gögünmez mi begüm **şakird-i kâbil**

(Yıldırım, 1991, K.33/71)

Gönlü talebeye, sevgilinin ayva tüylerini Kur'an ayetlerine benzettiği aşağıdaki beyitte Selman, talebe olan gönlün sevgilinin ayva tüylerinden söz etmesini, bir müderrisin Kur'an ayetleriyle konuşması gibi olduğunu söyler:

Sûhte gönlüm kim eyler hatt-ı cânân ile bahs

Bir **müderrisdür** ider gûyâ ki Kur'ân ile bahs

(Köksal, 2017, G.630/1)

Medresede okuduğu ve okuttuğu derslerden bahsettiği beytinde Cafer Çelebi, uzun zaman hadis ve tefsir ilmiyle ilgilendiğini, fıkıh ilminde de fakihler arasında meşhur olduğunu söyler:

Kılmışam hayli **ehâdise tefûsire** nazar

Olmuşam **ashâb-ı fikh-ı din** arasında **benâm**

(Erünsal, 2018, K.14/86)

Usul, kelam ve felsefe ilmini öğrendiğini anlattığı beytinde Cafer Çelebi, Zorlansa da usul ilmini öğrendiğini, kelam ve felsefeye de önem verdiğini belirtmiştir:

Çekmişem **zahmet-i usûl** ile furû'a bi-hesâb

İtmişem **fenn-i kelâm u hikmete** çok ihtimâm

(Erünsal, 2018, K.14/87)

Aşkı muallime, sevgilinin cemalini mecmuaya canını da talebeye benzettiği beytinde ise Cafer Çelebi, aşk mualliminin sevgilinin cemalinin mecmuasını can talebesine yaprak yaprak açıp ders ders okuttuğunu söyler. Şair burada Osmanlı medreselerindeki ders okutma şekline gönderme yapmıştır:

Mecmû'a-i cemâlünü açıp **varak varak**

İşkun **mu'alliminden** okur cân **sebak sebak**

(Erünsal, 2018, G.91/1)

Cafer Çelebi gibi, Salih Çelebi de sevgilinin güzellik kitabını talebe olarak nitelendirdiği hayaline, Fahrî ise mushafa benzettiği sevgilinin güzelliğini gönül çocuğuna sayfa sayfa, ders ders okuttuğunu söyleyerek medreselerdeki ders okutma sistemine yer vermişlerdir:

Hüsnün **kitabın** açdı hayalüm **varak varak**

Gözden geçirdi anı zamirim **sebak sebak**

(Gündoğdu, 1997, K.2/1)

Dil-ber cemâli **mushafın** açmış **varak varak**

Dil **tıflı** tâ ki okur anı **sebak sebak**

(Köksal, 2017, G.2377/1)

Gubârî'ye ait beyitte, tevhidi kesrete tercih etmek gerektiğinden, bunun okumakla bilinecek bir ders olmadığından söz edilmiştir. Şair, kişinin tevhidi bilmesinin sadece okullarda olamayacağını ifade eder:

Tevhid-i zâtı kesret-i eşyâdan eyle derk

Yoksa bu okımakla bilinür **sebak** degül

(Gıynaş, 2017, G.4798/4)

Kâdirî, aşağıdaki beyitte, sevgilinin cefa kitabından ders okuttuğunu, sevgilisine hitaben gönle vefa gösterme ve *önceden anlattığın dersi hatırla* demiştir. Burada şair, sebak ve tezekkür kelimesin kullanarak ders öğrenmede tekrar etmeyi vurgulamıştır. Ayrıca *sebak* kelimesini *ders* ve *önceki* anlamında kullanarak cinas yapmıştır:

Şimdi **kitab-ı** cevri ü cefadan **sebak** didi

İtme dile vefâ vü **tezekkür li-ma sebak**

(Morkoç, 2003, G. 1164/3)

Nîmetî cahile laf anlatmanın zorluğundan bahsettiği beytinde, müderris olup ders vermektense kadı olup hüküm vermeyi tercih ettiğini belirtir. Ayrıca şair kim okur ve kim yazar diyerek toplumsal bir eleştiri de getirmiştir:

Kim **okır** kim **yazar** nâ-dâna müşkildür söz anlatmak

Mukarrer Nîmetî **tedrîsden** şimdi kazâ yegdür

(Kılıç, 2010, s. 380)

Hilmî, üstat talebe ilişkisi üzerine kurduğu beytinde Mecnun'ü üstat kendisini talebe olarak nitelemiş. Her ne kadar Mecnun aşk konusunda meşhur olsa da kendisinin bu hususta Mecnun'ü unutturacak kadar kabiliyetli olduğunu ifade etmiştir:

Gerçi Mecnûn başlamış işkun ezel bünyâdını

Kâbil-i şâkird olan unutturur **üstâdını**

(Köksal, 2017, G. 4905/1)

Hâverî Çelebi, Osmanlı'daki kadılık ve müderrislik mesleklerine yer verdiği beytinde, müderrisliği bırakıp kadılığa geçtiğini ancak bu durumdan memnun olmadığını belirtir. Şair burada, "bir kaşık aş" tabiriyle müderrislere verilenn maaşın azlığına dikkat çekmiştir:

Niçün **tedrîsi** koyup kâdı oldun

Sana yitmez mi sandun bir kaşık aş

(Kılıç, 2010, s.1512)

Klasik Türk şiirinde zahid, dindar olmasına karşılık şekile takılı kalan, hakikata ulaşamayan tiptir (Pala, 2011, s. 488). Zahidi eleştirdiği beytinde Kerîmî, zahidin bir ilimde allame olsa da aşk ilminde ebced okuyan bir talebe (Turan, Çetin, 2025, s. 734) bile olamayacağını söyler:

Fenn-i aşk içre degül **tıfl-sıfat ebced-hân**

Zahid-i şehîr ola ger ilm ile allâme gibi

(Gıynaş, 2017, G.7656/4)

Eğitim Mekânlarıyla İlgili Kavramlar

Şiirlerde eğitim mekânları olarak medrese, mektep ve dersane yer alır. Medreseler, Osmanlı'da ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyine denk gelen eğitim kurumlarıdır. Dershaneler de medrese içinde bulunur. Büyük bir oda ve kubbeyle örtülü olan dershane, öğrenciler minderler üzerinde oturur (Bozkurt, 2003, s. 327). Mektep de okul anlamında (Devellioğlu, 2003, s. 919) olup çocuklara temel eğitimin verildiği yerdir. Bazı divan şairleri eğitim mekânlarını klasik şiir geleneği çerçevesinde çeşitli anlam çağrışımlarıyla kullanmıştır.

Müderris Yahyâ bazı şiirlerinde dönemin medreselerin tutumuna dair eleştiriler getirir. Aşağıdaki şiirinde sultana seslenerek ilmin örf ile yıkıldığını günde yüz medrese bin küçük sınıf yapılırsa da eski önemine kavuşamayacağını söyler. Yaşadığı dönemin eğitime ve sosyolojisine dair eleştiri yapan şair, örfün ilme kıyasla ön planda tutulduğunu, böyle zamanlarda da medrese ve sınıf inşa etmenin anlamı olmadığını ifade eder:

Marifet çün örf ile yıkıldı yapılmaz dahı

Günde şâhâ sen gerek yüz **medrese** bin **hücre** yap

(Tombul, 2014, G.7/3)

Yahya'nın diğer şiirinde 'cahilliğin karanlığını kovup halkı irşat ederek Allah'a ulaştırmak ve sözü kuru kavga olan kişiyi de dershane den sürmek gereklidir' denilmektedir. Dolayısıyla şairin döneme dair eleştiri yaptığı gibi eğitim açısından yol haritası çizdiği ifade edilebilir:

Zalâm-ı cehli ref idüp Hak'a **irşâd ide** halkı

Süre **ders-hânedan** anı ki sözi kuru gavgâ[dur]

(Tombul, 2014, G.18/7)

Müderriş Yahya, aşığıdaki şiirinde ilim öğrenme isteğıyle medreseye gelip gittiklerini marifet dershanesinin tamamıyla dedikodu yeri hâline getirildiğini söyler. Medreselerin o zamanki durumuna eleştiri getiren Yahya, ilim öğretmek yerine dedikodu yapıldığını ifade eder:

Müstaid-i ilm olup kılduk **medâris** seyrini

Marifet **ders-hânesin** pür kâlile kıl itmişüz

(Tombul, 2014, G.36/3)

Yahya bazı şiirlerinde de medresenin gerekliliğini dile getirir. Aşığıdaki beytinde de herkese lazım olacak tıp ilminin öğrenilmesi için medresenin gerekli olduğunu vurgular¹:

İlm-i tıbb için gerekdür **medrese**

Ana himmet lâzım olur herkese

(Tombul, 2014, G.87/1)

Aşığıdaki beyitte de “Ey Müderriş sen emekliliğe erdin ise kardeşler için medrese lazımdır” (Otyakmaz, 2019, s.18) denilir:

Ey Müderriş irdünise nez’e sen

Bâkî ihvânçün gerekdür **medrese**

(Tombul, 2014, G.87/8)

Müderriş Yahya bazı şiirlerinde dünyayı ders verilen veya ibret alınan bir mektep olarak değerlendirerek şiirinin atmosferini bu bağlamda oluşturur. Aşığıdaki beytinde feleğin kubbesinin daima dolup boşaldığı için bunu görenler de bu mekânı mektep diye adlandırır. Feleğin kubbesi olarak istiarelenen dünyanın daima dolup boşalması ile doğum ve ölümün kastedildiği söylenebilir. Dolayısıyla bu döngü ibret alan insan için bir ders, bir mektep niteliğindedir:

Bu kubbe-i felek çün dâyim tolup boşanur

Mülk-i Hudâ’da **mekteb-hâne** didi görenler

(Tombul, 2014, G.22/2)

Müderriş Yahya’nın bir başka beytinde, artık ay devrinde Âdem’in evlatlarıyla mektebin aydınlık olduğu, bundan dolayı bunu görenler şükretmelidir denilir. Şair yaşadığı dönemi, devr-i kamer tamlamasıyla parlak, aydınlık, güzel olarak niteler. Bu dönemde evlâd-ı Âdem ile yani o zamanın insanlarıyla mektebin dolu olduğu belirtilir. Bunu görenlerin de bu hâle şükretmeleri istenir. Mektebin dolmasını sevinçle karşılayan şair aynı zamanda önceki dönemlerde böyle bir manzara olmadığını da akla getirmektedir. Böyle bir durum herkes tarafından mutlulukla karşılanır:

Evlâd-ı Âdem ile devr-i kamerde şimdi

Pür oldı **mektebümüz** şükr eylesün görenler

(Tombul, 2014, G.22/3)

Yahya’nın diğer beytinde, peygamberlerin din anlatmak için gelen öğretmenler, erenlerin de onları edeple dinleyen öğrenciler olduğu ifade edilir. Dolayısıyla bu beyitlerde, dünyanın mektebe benzetildiği, Hz. Âdem

¹Otyakmaz çalışmasında (Otyakmaz, 2019, s. 18), (Ayvansarâyî ve diğerleri 2001: 515; Âşık Çelebi 2010: 2/798)’den aldığı bilgilerde Yahyâ Efendi’nin Beşiktaş’taki külliyesinden başka, İstanbul’da dört medrese daha yaptırdığı aktarır. Tabip olması hasebiyle de tıp medresesi de inşa ettirdiğini belirtir.

neslinden gelenlerin mektebi şenlendirdiği, peygamberlerin bu mektepte din anlattığı ve erenlerin de burada edebiyat bulundukları anlatılır:

Ta'lim-i dîne geldi bu **mektebe** nebîler

Âdâb-ı erbayıla tedîb ider **erenler**

(Tombul, 2014, G.22/4)

Fatih Sultan Mehmed tarafından İstanbul'da kurulan ve yüksek dereceli eğitim kurumlarından olan Sahn-ı Seman medreselerine (Unan, 2008, 532-534) yer verdiği beyitte Yahya Efendi, aşk dersini, müderrislik yaptığı ve zahîrî ilimlerin okutulduğu Semaniyye Medresesi'nde tekmiil etmediğini, fenâ gibi bâtînî ilimlerle ancak aşk dersini tekâmüle erdirdiğini söylemektedir (Otyakmaz, 2019, s. 38):

Ders-i ışkî biz fenâ **sahnında** tekmiil itmişüz

Sanmanuz **seyr-i Semâniyye'yle tahsîl itmişüz**

(Tombul, 2014, G.36/1)

Kur'an-ı Kerim başta olmak üzere bazı kitaplardan tefeül edilmesi âdetine yer verdiği beyitte Ahmet Paşa, talebe olan gönlüne güzellik mektebinde kitap açtığını, bu kitapta ilk önce karşısına talih anlamında olan ve dal harfine benzeyen zülûf çıktığını söyler. Sevgilinin güzelliğinin mektebe, mushafın da yanağa benzetildiği bu şiirde, şairin yanağa bakınca ilk karşılaştığı dal harfi de sevgilinin saçını andırır:

Mushaf açtım **mekteb-i hüsnünde** gönlüm **tıflına**

Evvelinde geldi zülfün dâlı devlet dâlidir

(Tarlan, 2005, G.49/3)

Hikmet ve hekimliğin verildiği peygamberlerden olan Lokman'a (Pala, 2011, s. 290) yer verdiği beyitte Ahmet Paşa, gönül talebesinin hikmet konusunda Lokman ile konuşabilmesi için aşk mektebinde ders görmesi gerektiğini vurgular:

Tıfl-dil çün **mekteb-i aşkından** almıştır **sebak**

Eylesin hikmet-i makâlâtında Lokman ile bahs

(Tarlan, 2005, G.22/7)

Bâkî, aşağıdaki beyitte ömrünün medreselerde geçtiğini ve bu yolda zahmetler çektiğini söyler:

Bu tarîkun nice yıl **künc-i medârisde** yatup

Elemin çekmiş iken her birümüz nice zamân

(Küçük, 2017, K.2/43)

Bahârî Efendi'ye ait aşağıdaki beyitte âşık, aşkın göstergesi olan şarabın sırlarıyla ilgilenip dedikodu medresesine gelmezler. Bâde tasavvufta ilahi aşk anlamındadır (Cebecioğlu, 2009, s. 28) olup şiirde esrâr-ı bâde ile istiarelenen ilahi aşktır. Bu aşkın sırlarına vakıf olmaya çalışanlar, dedikodu üreten medreseye gitmezler. Şiirde tekke veya diğer tasavvuf mekânlarının medreseden ön planda tutulduğu, önceliğin ilahi aşka varmak olduğunun vurgulandığı söylenebilir. Bununla birlikte yine bir dönem eleştirisi söz konusudur. Çünkü şair medreselerde dedikodudan başka bir şey olmadığını iddia etmektedir:

Var iken esrâr-ı bâdeyle rümûz- 'ışk-ı yâr

Kâl u kıl **medresesiyle** n'eylesün kallâşlar

(Köksal, 2017, G.1103/4)

İshak Çelebi de medrese dedikodusunun sadece kuru kavgadan ibaret olduğunu söyler. Böylece medresede işlenen derslerin ve buradaki ortamın dedikodudan öteye geçmediğini vurgular. Hatta bu

durumu pekiştirmek için ikinci mısradaki sürahiden su dökülürkenki çıkardığı kulkul sesini örnek verir. Şair aynı kökten türeyen kıyl, kal, kul kelimelerini bir arada kullanarak ıstikak sanatına güzel bir örnek vermiştir:

Kıyl u kâl **medrese** mahza kuru gavgadur

Söz sürahi sözi devir eylese kulkul vaktidür

(Yıldırım, 1991, G.77/3)

Mu'âdî'nin şiirinde, cefayı meslek edinen nazlı sevgilinin kimden ders aldığı sorularak onun güzellik mektebinde aldığı bu dersin neticesinde cefa ilmini öğrendiği ifade edilir. Şair klasik şiirde sevgilinin cefa eden özelliğine göndermede bulunarak bunu kimden öğrendiğini sorgular.

Kimden **sebak** almışdur ol şûh-ı cefâ-pîşe

Kim **mekteb-i hüsn** içre cevri ana **fen** olmuşdur

(Tanrıbuyurdu, 2018, G.87/5)

Ulvî'nin beytinde, ilim yolunda hoca olup iyi bir dereceye ulaşanların, aşk üstadının mektebinde (ancak) talebe olabileceği ifade edilir:

Pîr olup **kesb-i ma'ârifde** geçenler müntehî

Mekteb-i üstâd-ı ıskun tıfı-ı ebced-hânıdur

(Kılıç, 2010, s. 1102)

Cafer Çelebi'nin aşağıdaki şiirinde, âlemde harfe ve sese dair bir eser yokken sevgilinin dert mektebinde gönlün nüktedan olarak bulunduğunu söyler:

‘Âlem-i savt ü **harf** eseri yog iken dahi

Dil **mekteb-i gamunda** senün nüktedân idi

(Erünsal, 2018, G.204/4)

Karamanlı Sabûhî'nin şiirinde, kiminin müderris ve kadı olduğu kimilerinin de ahirette mekân tuttuğu belirtilir (Bal, 2019, s. 141):

Kimi oldı **müderris ü kâzi**

Kimisi âhiretde tutdı mekân

(Bal, 2019, K.6/15)

2.3. Medresede Okutulan İlimler ve Kitaplar

Medreselerde okutulan ilimler ve kitaplar da müderris şairlerin şiirlerinde tespit edilmiştir. Bunlar arasında nahiv, sarf, mantık, belagat, kelâm gibi bazı ilimler yer alır. Ayrıca *Kânûn-ı Şifâ*, *Şerh-i Metâli*, *Gülistân*, *Mantiku't-Tayr* gibi bazı ders kitaplarının da medreselerde okutulduğu anlaşılmaktadır.

Osmanlıda medreselerde okutulan derslere dair müderrislik de yapmış olan Müderris Yahya Efendi'nin şiirlerinde rastlanmaktadır. Bir gazelinde medresede okutulan birçok dersin yer aldığı görülmektedir. Yahyâ, “şekil bilgisi” anlamına gelen *sarf* (Kılıç, 2009, s. 136), cümle bilgisi demek olan *nahv* (Durmuş, 2006, s. 300) ve örnek şahıs olarak yer verilen *Zeyd* kelimelerini kullandığı aşağıdaki beytinde, gramer öğretilirken yaşanan zorluğu ifade etmiştir:

Kasd eyledündi **nahvün nahvine sarf** okurken

Bir **câe zeydun²** için çekdün niçe melâle

(Tombul, 2014, G.79/3)

² (Zeyd, filanca geldi).

Mantık ilmine yer verdiği beytinde Yahya, gönül kuşu, mantık ilmiyle ilgili konuşurken birdenbire üç sözle tuzağa düşürülmüştür. Böylece bu ilimde konuşamaz hale gelmiştir der. Burada şairin *üç makale* tabiriyle mantık ilminin üç ana bölümü olan tasavvurat, tasdikat ve kıyasa gönderme yaptığı söylenebilir:

Dil murgı nutka geldi **mantıkda** oldu nâtık

Lâkin düşürdi dâma anı ol üç **makâle** (Tombul, 2014, G.79/4)

Belagat medreselerde okutulan temel derslerden birisidir. Yahya, belagat ilminin üç disiplini olan meânî, beyan ve bedî'e yer verdiği beytinde ise bu ilmi bilmenin önemi üzerinde durmuştur:

Fenn-i belâgat içre bâb-ı beyân **bedide**

Bilmedün maânî kıl bâri âh u nâle (Tombul, 2014, G.79/5)

İlm-i kelam, vefk, iksir ve cifr ilminin geçtiği beyitte şair, bu ilimleri öğrenmek için epey çaba harcadığını söyler:

İlm-i kelâm u vefk u iksîr ü fenn-i cifrün

Aslına irmekçiün çekdün niçe itâle (Tombul, 2014, G.79/6)

Tıp ve cifr ilminin geçtiği beyitte şair, bu ilimlerin öğrenilmesinin zor olduğunu, bir ömür boyu çalışılsa da tam manasıyla öğrenilemeyeceğini belirtir:

Tıbb ilmi ile **cifre** virdün bu ömri cümle

İrişdürem sanurdun **ilmi** tamâm kemâle (Tombul, 2014, G.79/7)

Fıkıh ve usul-i fıkıhın yanında fıkıh konuları olan şirket ve kefaletle yer verdiği beyitte şair, bu ilimleri öğrenmek için uzun zaman çaba sarf ettiğini ifade eder:

Fıkıh u usûl-ı fıkha niçe zamân dürişdün

Giderdi dânişüni **şirket** ile **kefâle** (Tombul, 2014, G. 79/8)

Burhaneddin el-Merginânî'nin Hanefi fıkına ait olan *El-Hidâye* isimli eseri, büyük ilgi görmüş ve medreselerde ders kitabı olarak okutulmuştur (Kallek, 1998, s. 471). Buradan hareketle şair, Allah hidayet etmediği sürece *El-Hidâye* dersini okumanın önemli olmadığını, derslerin hidayete ermek için bir yol olduğunu belirtir:

Hâdî Hakk olmayacak **ders-i hidâye** necidür

Biz gerek medresede dersleri minhâc idelüm (Tombul, 2014, G.55/11)

İlm-i tefsire yer verdiği beytinde şair, ayva tüylerinin âyet, yüzün de mushaf olarak tasavvurundan hareketle (Sefercioğlu, 2001, s. 186) iki yanağa uzanan zülfü Kur'an okumaya çalışan cahillere benzetmektedir:

'Arz idersin âyet-i hatt-ı ruhun zülfeynüne

'İlm-i tefsir öğredürsin bir bölük câhillere (Tulum-Tanyeri, 1997, G.457/3)

Gönül, sevgilinin *kitâb-ı hatt-ı la'linden* ihya okuyan bir talebedir. Burada şair Gazzâlî'nin başta tasavvuf ve ahlak olmak üzere fıkıh, kelam gibi ilimlere bilhassa amaçları bakımından yeni yaklaşımlar getirdiği İhyâü Ulûmu'd-Dîn isimli serine (Çağrı, 2000, s. 10-13) gönderme yapmıştır:

Sebak-hân oldu dil **tıflı** kitâb-ı hatt-ı la'linden

İdüp mihnet şebîn **ihyâ okur** anı revân eyler

(Tulum-Tanyeri, 1997, G.123/4)

Mevlânâ'nın eserleri de medreselerde okunan kitaplar arasında yer alır. Mevlânâ ve ney ilişkisine vurgu yaptığı beyitte Nev'î, neyin vahdet kitabını okumaya/üflemeye eliften, yani ilk harften başladığını ve Mevlânâ'nın ilminin sırlarını ezbere okuduğunu ifade eder:

Elifden başlamış gerçi henüz vahdet kitâbın nây

Okur ezber rumûz-ı '**ilm-i Mevlânâ**'yı söyletsen

(Tulum-Tanyeri, 1997, G.240/3)

Feridüddin Attâr'ın tasavvufî mesnevisi olan *Mantıku't-tayr*'a (Sevgi, 2003, s. 29) ve 15. yüzyılda yaşamış mutasavvıf şairlerden olan *Kâsimu'l-Envâr*'a (Karaismailoğlu, 2001, s. 542) yer verdiği Nev'î'nin beytinde bülbül, gül yaprağına yazılmış *Attâr'ın Mantıku't-tayr*'ı okur. Gül de *Kâsimu'l-Envâr*'ın şiirlerindeki mazmunu arz eder. Şiirde bu eserler üzerinden bülbül ve gülün konuşmasına şahit olunmaktadır. Bülbül bir öğretmen gibi *Mantıku't-tayr*'ı okur. Şairin müderris olması adı geçen eserlerin medresede ders olarak okutulmuş olma ihtimalini göz önüne getirmektedir:

Mantık-ı 'Attâr okur evrâk-ı gülden 'andelîb

'Arz ider mazmûn-ı **şî'r-i Kâsimu'l-Envâr** gül

(Tulum-Tanyeri, 1997, K. 31/11)

Medreselerde ders kitabı olarak okutulan İbn-i Sînâ'nın *Kitabü's-Şifâ* ve *El-Kânûn Fi't-Tıb* isimli eserlerine (Alper, 1999, s. 321) yer verdiği beyitte Nev'î, nokta kadar ağzı olan sevgilinin *Kânûn-ı Şifâ* 'yı ezber etmesine şaşırılmayacağı ifade edilir. Şair, Hz. İsa ve şifa kelimelerinin yan yana kullanarak İsa peygamberin mucizesine telmihte bulunmuştur:

Ol nutk-ı Mesîhâ ile bir nokta-i mevhûm

Kânûn-ı Şifâ'yı ide ezber ne dimekdür

(Tulum-Tanyeri, 1997, G.127/2)

Medreselerde ders kitabı olarak okutulan Mahmûd b. Abdurrahman el-İsfahânî (ö. 749/1349) tarafından Beyzâvî'nin *Ṭavâli'u'l-envâr* adlı kelâm kitabına yazılan şerh olan *Metâliu'l-Enzâr*'a (Yavuz, 2011, s. 180-181) yer verdiği beyitte Nev'î, inceliği sebebiyle murakıba benzettiği kaşların, zar ve nahif olmasını Metâlî şerhiyle meşgul olmasına bağlar. Şair burada metnin zorluğunu da ima etmektedir:

Sanasın **Şerh-i Metâlî** ' dersine meşguldür

Fikr ile zâr ü nahîf olmuş murâkib kaşların

(Tulum-Tanyeri, 1997, G.246/4)

Sâdî'nin *Gülistan* isimli eseri (Yazıcı, 1996, s. 240) de medreselerde okutulan kitaplar arasındadır. Sevgilinin güzelliğinin kitaba benzetildiği beyitte Nev'î, aşıklar, sevgilinin güzellik kitabını öğrenmekle meşgul olduğundan hocalar *Gülistan*'ı öğrencilere okutsa şaşırılmaması gerektiğini vurgular:

Senün hüsnün kitabın bilmege meşgul olurlar hep

'Aceb mi hâceler okutsalar cânâ **Gülistân**'ı

(Tulum-Tanyeri, 1997, G.516/2)

13. yüzyılda yaşamış dil âlimi olan Zencânî (Özel, 2013, s. 253), Orta Çağda yaşamış önemli bir dil bilgini ve edebiyatçı olan Cürcânî'ye (Gümüş, 1993, s. 134) yer verdiği beyitte Ulvî, müderris Zencânî'nin gramer ilmi karşısında aciz kaldığı halde kendisini Cürcânî sanmasını eliştirir:

Sarf-ı Zencânî'de âcizdür **müderris** gerçi kim

Kendü zu'm-ı fâsidince **Seyyid-i Cürcânî'dür**

(Kılıç, 2010, s.1102-1103)

2.4. Eğitimle İlgili Diğer Kavramlar

Eğitimle ilgili yukarıdaki başlıkların dışında kalan *ezber yapmak, su gibi ezberlemek, dersi tekrar etmek, imtihan etmek, cerr* gibi bazı tabirler de şiirlerde yer almaktadır.

Güzelliği fenne, şiveyi, nazı da kitaba benzettiği beyitte Nev'î, güzellerin naz kitabını ezber yaptıklarını. Lakin güzellik ilminde vefa kapısının kapalı olduğunu ifade etmiştir. Burada şair bab kelimesini konu, muğlak kelimesini ise açık ve net olmayan, anlaşılmasın anlamına gelecek şekilde kullanmıştır:

Hûblar **eylediler** şîve kitabın **ezber**

Fenn-i hüsn içre velî bâb-ı vefa muğlâkdur

(Tulum-Tanyeri, 1977, G.103/2)

Su gibi ezbere okumak hatasız, takılmadan okumak anlamına gelmektedir. Bu deymi kullandığı beyitte Nev'î, sevgilinin hasretiyle öldüğünde mezarı üzerinde yetişen çimenlerin, kendisi gibi sevgilinin övgüsünü su gibi ezbere okuyacağını söyler:

Tenüm hâk olsa hâkümde çemenler

Okıya medhüni **su gibi ezber**

(Tulum-Tanyeri, 1977, K.20/26)

Nev'î aşağıdaki beytinde, yüzü dolunay gibi parlayan sevgilinin ayva tüylerinin gelip güzellik sayfasını açarak sadık aşıkları imtihan ettiğini söyler. Şair burada medreselerde talebelerin kitap üzerinden imtihan edilmelerine gönderme yapmıştır:

Gelüp hattı kitâb-ı hüsnin açdı ol kamer-tal'at

Bu yüzden 'âşık-ı sâdıklarını **imtihân eyler**

(Tulum-Tanyeri, 1977, G.123/3)

Müderris Yahyâ'nın bir gazelinde yer alan bazı beyitler ilim talebesinin nasıl çalışması gerektiği üzerinde durur. Şair aşağıdaki beyitte, ilme talip olan kişiye ezber yapmanın azap olmadığı ve ezber yapmanın o kişiyi mutlu edeceğini söyler:

Tâlib-i ilm olana olmaz azâb **ezberlemek**

Bilmiş ol ider kişiyi kâm-yâb **ezberlemek**

(Tombul, 2014, G.48/1)

Bir diğer beyitte, ilim talebesinin dersini tekrar etmesi gerektiği, ezber yapmak bağrını kebab edip yaksa da ezberi elden bırakmaması gerektiğini belirtir:

Döne döne yan yakıl **tekrâr eyle dersünü**

Koma elden ger ide bagrun kebâb **ez[berlemek]**

(Tombul, 2014, G.48/2)

Osmanlı medreselerindeki ilim öğrenme metodunu ortaya koyduğu beyitte ise âlemdeki ilimlere sahip olmak isteyen kişinin her ilimden bir kitap ezberlemesi gerektiğini ifade eder:

Kim dilerse ki ola sâhib-fünûnı âlemün

Ana her **fenden** gerekdür bir **kitâb ezber[lemek]**

(Tombul, 2014, G.48/3)

Cerre çıkma, medrese talebelerinin üç aylarda (Recep, Şâban, Ramazan) köylerde imamlık ve vâizlik yaparak bir yıllık geçimlerini sağlayacak para ve erzâkı toplamaları işidir (Devellioğlu, 2003, s. 153). Kimya ilmi ise, bakır kurşun vb. adi madenler üzerinde iksir denilen maddeyi kullanarak gümüş veya altına dönüştürme ilmidir (Dölen, 2002, s. 26-30). Müderris Yahya, talebelerin geçimlerini sağlayabilmek için cerre çıkmalarına yer verdiği ve kimya ilmini bilmeyen müderrisi eleştirdiği beytinde, müderrise yalanı ortaya çıkmaması için talebeleri cerre göndermesini tavsiye eder:

Müderris sûhte cerr eyle medâris bâb-ı hikmetçün

Yalan olmasun anlar kim seni kimyâ bilür dirler

(Tombul, 2014, G.14/5)

Aydınlı Visâlî, aşkı mushafa, canı ise talebeye benzettiği beytinde, kendisinin okumayı öğrenmek için üstada gitmeden aşkın mushafını ezberlediğini belirtir:

Cân itmiş idi mushafını ‘aşkunun **ezber**

Üstâda beni **okumağa** virmeden **ebced**³

(Mermer, 2006, G.12/6)

Sonuç

16. yüzyıl tezkirelerinde yapılan taramalar sonucu 96 müderris şair tespit edilmiştir. Bu şairler arasında 21 farklı ismin şiirinde eğitimle ilgili mesleki kavram saptanmıştır. Şiirlerinde en çok mesleki terimlere yer veren şairler; Müderris Yahyâ ve Nev’î’dir. Bu iki şairin ardından Kalkandelenli Mu’îdî, Bâkî, Sabûhî gelmektedir. Gubârî, Kadîrî, Visâlî, Kerîmî gibi şairler de bu bağlamda şiirler kaleme almıştır. Divanı olan şairlerden Mânî, Hecrî, Sevdayî’de müderrislikle ilgili unsur tespit edilememiştir.

Eğitimcilerle ilgili kavramlar arasında *müderris*, *üstat*, *muallim*, *hâce* yer alır. Üstat ve muallimin kullanımı diğer kavramlara kıyasla daha fazladır. Şiirlerde özellikle sevgili muallim âşık da talebe olarak ilişkilendirilir. Bunun dışında eğitimcilerin bazı dersleri yasaklaması, çeşitli ilimlerde kendini üstün tutması, muallimin gidince yerine hemen başkasının gelmesi, hocanın talebeleri kontrol etmesi gerektiği, hangi ilimleri öğrendiğinden ve öğrettiğinden söz etmesi, bazen de mizahi olarak kahve içmeden müderrisin ders yapamayacağını ifade edilmesi klasik şiir bağlamında işlenir. Ayrıca *Zencânî* ve *Cürcânî* gibi dil âlimleri de bazı şiirlerde yer alır.

Müderris şairlerin öğrencilikle ilgili kullandığı mesleki tabirler arasında *kitap*, *varak*, *sebak*, *sebakdaş*, *tıfl*, *suhte*, *fen*, *öğrenmek*, *şâkird*, *ebcedhan* gibi kavramlar bulunur. “Sebakdaş, tıfl, şakirt, ebcedhan” talebeye karşılık gelen terimlerdir. Öğrencilik bağlamında gönül bazen talebe olur ve sevgilinin güzelliği unsurlarını sayfa sayfa, ders ders okur. Hatta sevgilinin bu güzelliği gören müderris onları tekrar okumak için öğrenci olur. Bazen de aşk ilminde kendisini o kadar geliştirmiştir ki hocanın önünde bu dersi vermekte zorlanmaz. Âşık talebe olarak maşuğun özelliklerini veya sıkıntı ilmini öğrenirken Mecnunla sıra arkadaşı olur. Çoğu zaman bu ilimde Mecnun’dan daha iyi olduğunu söyleyen şair onun kendisini ders almasını söyler.

³“Okumaya başlamak, bir şeyin anlamını çözmek” anlamına geldiği anlaşılan ebced okumak tabirine, 16. yüzyıl şairlerinden Edirneli Nazmî, Ravzî, Saruhanlı Gülşenî ve 18. yüzyıl ediplerinden Rusçuklu Zarîfî, şiirlerinde yer vermiştir (Turan&Çetin, 2025, s. 731-732).

Eğitim mekânlarıyla ilgili kavramlar arasında *medrese*, *mektep*, *dershane* gibi ders verilen mekânlar ağırlıktadır. “Mektep” ve “medrese” kavramı daha çok, “dershane” tabirine ise daha az rastlanmıştır. Bununla birlikte, *Semaniye* medreseleri de eğitim mekânı olarak bir şiirde geçer. Ayrıca hücre de bu bağlamda kullanılan bir eğitim mekânıdır. Şairler uzun yıllar medresede kaldıklarını ve buralarda yetiştiklerini ifade eder. Dostlar için ve tıp ilminin öğrenilmesi maksadıyla medrese yapılması gerektiğinden söz edilir. Özellikle medrese üzerinden dönemin eleştirisi de yapılmaktadır. Eğitime önem verilmeyen zamanlarda medrese yapmanın gereksizliği vurgulanır. Ayrıca medreselerin dedikodu ve kuru söz üreten bir mekâna döndüğü belirtilir.

Medresede *nahiv*, *mantık*, *belagat*, *kelâm*, *cifir*, *tıp*, *fıkıh* gibi ilimlerle birlikte *Kânûn-ı Şifâ*, *Şerh-i Metâli*, *Gülistân*, *Mantiku't-Tayr*, *el Hidâye*, *İhyâü Ulûmi'd-dîn* gibi eserler de okutulan ders kitaplarıdır.

Diğer kavramlar başlığı altında; *ezber etmek*, *su gibi ezberlemek*, *dersi tekrar etmek*, *imtihan etmek*, *kitap açmak*, *cerr eylemek* vb. kavramlar da müderris şairlerin kullandığı mesleki terimlerdir. Güzeller bir öğrenci gibi şive kitabını ezberler. Bazen de sevgili bir muallim olarak âşıklarını imtihan eder. İlme talip olanların bağrını kebab edecek kadar ezber yapması gerektiği de ifade edilir. Bunun dışında cerr eylemek kavramı üzerinden medrese talebelerinin civar hâneleri gezmesine atıfta bulunulur.

Bu makalede, 15 ve 16. yüzyıllarda yaşamış müderris şairlerin şiirlerinde, meslekleriyle bağlantılı olarak eğitimle ilgili kavramlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Müderris şairlerin böylece Klasik Türk şiirinin anlam ve hayal dünyasını zenginleştirdiğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte şairlerin müderrislik yaparken çektiği zorluklara dair bilgi vermesi, okutulan kitaplardan söz etmesi de şiir ve toplum ilişkisini ortaya koymaktadır. Bu tarz çalışmaların artmasıyla klasik Türk şiiri farklı bakış açılarıyla okumak ve şiire dair yeni anlam dünyaları keşfetmek mümkündür.

Beyanlar

Yazarların Katkıları: Birinci yazar: Yazım, orijinal taslak, Metodoloji, Araştırma, Veri düzenleme, Analiz, Kavramsallaştırma.

İkinci yazar: Yazım, inceleme ve düzenleme, Metodoloji, Analiz, Veri düzenleme.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Telif Hakkı Beyanı: Bu makale, CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayınlanmıştır.

Etik Onay ve Katılımcı Onayı: Araştırma, edebî ürünlerin doküman analizine dayandığı için Etik Kurul Onayı gerektirmemektedir.

İntihal Beyanı: Bu makale intihal açısından incelenmiştir. İntihal tespit edilmemiştir.

Veri ve Materyallerin Kullanılabilirliği: Bu çalışma sırasında oluşturulan ve analiz edilen veri setleri, talep üzerine sorumlu yazardan temin edilebilir.

AI Araçlarının Kullanımı: Yazarlar, bu makalenin oluşturulmasında Yapay Zeka (AI) araçları kullanmadıklarını beyan ederler.

Kaynakça

Adorno, W.T. (2004). *Edebiyat yazıları*. Metis Yayınları.

Akün, Ö. F. (1994). *Divan edebiyatı*. DİA, TDV Yayınları, c. 9, s. 389-427.

Akturan, U., & Baş, T. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri. NVivo 7.0 ile nitel veri analizi*. Seçkin Yayınları.

- Akalın, H. Ş. (2019). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Alper, Ö.M. (1999). *İbni Sina*. DİA, TDV Yayınları, c. 20, s. 321.
- Aytaç, G. (1999). *Genel edebiyat bilimi*. Papirüs Yayınları.
- Atik-Gürbüz, İ. (2018). *Mecmû'atü'l-Letâif ve Sandûkatü'l-Maârif*, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Ayverdi, İ. (2010). *Kubbealtı Lugatı. Misalli büyük Türkçe sözlük*. Kubbealtı Yayınları.
- Bal, E. (2019). *Karamanlı Sabûhî divanı*. (Tez No. 609388). [Yüksek Lisans Tezi. 29 Mayıs Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bozkurt, N. (1995). *Sanat ve estetik kuramları*. Sarmal Yayınevi.
- Bozkurt, N., İpşirli, M. (2020). *Müderres*. DİA, TDV Yayınları, c. 31, s. 465-468.
- (2003). *Medrese*. DİA, TDV Yayınları, c. 28, s. 327.
- Canım, R. (2017). *Tezkiretü'ş-Şu'arâ ve Tabsiratü'n-Nuzamâ*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Cebecioğlu, E. (2009). *Tasavvuf terimleri ve deyimleri sözlüğü*. 5. Baskı. Ağaç Kitabevi Yayınları.
- Çağrı, M. (2000). *İhyâü Ulûmî'd-dîn*. DİA, TDV Yayınları, c. 20, s. 10-13
- Çetinkaya, Ü. (2009). Divan şiirinde sosyal hayattan yansımalar Necatî ve Hayretî'nin arpa kıtlığını anlatan iki manzumesi. *Türkbilig*. 17, ss. 47-55.
- Devellioğlu, F. (2003). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lûgat*. Aydın Kitabevi.
- DİA, (1998). *Hoca*. DİA, TDV Yayınları, c. 18, s. 186-187.
- Dilçin, C. (1999). Türk kültürü kaynağı olarak divan şiiri. *Türk Dili*, s. 571.
- Dolat, M. (2012). Divan şiirinde meslekler. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi, International Journal of Social and Economic Sciences* 2/1, ss. 19-21.
- Dölen, Emre (2002), *Kimya*. DİA, TDV Yayınları, c. 26, s. 26-30.
- Durmuş, İ. (2010). *Nahv*. DİA, TDV Yayınları, c.32, s. 300-306
- Eagleton, T. (2011). *Şiir Nasıl Okunur*. Agora Kitaplığı.
- Erdoğan, M. (2008). *Kabûlî İbrahim Efendi, hayatı, edebi kişiliği ve divanı (İnceleme- Tenkitli Metin-Dizin)*. (Tez No. 218953). [Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erünsal, E. İ. (2018). *Tâcî-Zâde Ca'fer Çelebi Dîvânı*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Ertek-Morkoç, Y. (2003), *Eğridirli Hacı Kemal'in Camiü'n-Nezâir'i (Metin ve Mecmua Geleneği Üzerine Bir İnceleme)*. (Tez No. 135154). [Doktora Tezi, c.1, T.C. Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gıynaş, K. A. (2017). *Pervâne Bey Mecmuası*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yayınları.

- Gökçe, G. (2017). *Âşık Ömer (17.yy) Divanı'nda askerlik ile ilgili unsurlar*. (Tez No. 481378). [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gündoğdu, E. (1997). *Divan-ı Sâlih Çelebi ve Dürer-i Nesâyih tenkidli metin-inceleme divanı*. (Tez No. 367364). [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürbüz, İ. A. (2018). *Mecmû'atü'l-Letâif ve Sandûkatü'l-Maârif*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Hacımüftüoğlu, N. (1998). *Cürcânî*. DİA, TDV Yayınları, c.1, s.247.
- <http://www.musellem.net/kitap/metaliul-enzar-fi-serh-i-tavaliul-envar-el-isfahani/> (, (e.t. 31.01.2019).
- İpekten, H. (2021). *Bâkî hayatı-sanatı-eserleri bazı şiirlerinin açıklamaları*. 15. Baskı. Akçağ Yayınları.
- İpekten, H., & Kut, G. (2017). *Sehi Beg Tezkiresi Heşt Bihişt*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yayınları.
- İsen, M. (1999). *Latîfî Tezkiresi*. Akçağ Yayınları.
- Kallek, C. (1998). *El-Hidâye*. DİA, TDV Yayınları, c.17, s. 471-473.
- Karakoç, S. (2007). *Edebiyat yazıları II*. Diriliş Yayınları.
- Karaismailoğlu, A. (2001). *Kâsım-ı Envâr*. DİA. TDV Yayınları, c. 24, s. 542-543.
- Keklik, M. (2014). *Üsküplü İshak Çelebi divan (Metin-çeviri-açıklamalar-dizin)*. (Tez No. 367364). [Doktora Tezi, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi-Kırgızistan]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kılıç, F. (2018). *Meşâirü's-Şuara, İnceleme-Metin*, İstanbul Araştırmaları Enstitüsü Yayınları.
- Kılıç, H. (2009). *Sarf*. DİA, TDV Yayınları, c. 36, s. 136.
- Köksal, M. F. (2017). *Mecmau'n-Nezâir*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Küçük, S. (2017). *Bâkî Dîvânı*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Levend, A. S. (1984). *Kelimeler ve Remizler, Mazmunlar ve Mefhumlar*. Dergâh Yayınları.
- Macakoğlu, A.Z. (2017). *Antepli Aynî Dîvânı'nda toplumsal hayat*. (Tez No. 469309). [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Mermer, A. (2006). *Türkî-i Basît ve Aydınî Visâlî'nin şiirleri*. Akçağ Yayınları.
- Otyakmaz, H. (2019). *Beşiktaşlı Yahyâ Efendi Dîvânı'nda muhabbet kavramı*. (Tez No. 578613). [Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, H. (2001). *Osmanlı Devletinde bürokrasi*. Okumuş Adam Yayınları.
- Özel, A. (2013). *Zencânî*. DİA, TDV Yayınları. c. 44, s.253.
- Özyıldırım, A. E. (2017). *Hamdullah Hamdî Divanı*, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yayınları.

- Pala, İ. (2011). *Ansiklopedik divan şiiri sözlüğü*. Kapı Yayınları.
- Pala, İ. (2008). *Divan edebiyatı*. Kapı Yayınları.
- Paz, O. (1996). *Çamurdan doğanlar*. Can Yayınları.
- Peçenek, O. (2019). *Klâsik Türk edebiyatı şairlerinin gerçek meslekleri ve bu mesleklerin şiirlerine yansıması (15.ve 16. yüzyıl)*. (Tez No. 581423). [Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi-Isparta]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sefercioğlu, N. (2001). *Nev'î Divanı'nın tahlili*. 2. Baskı. Akçağ Yayınları.
- Sevgi, H.A. (2003). *Mantıku't-Tayr*. DİA, TDV Yayınları. c. 28, s. 29-30.
- Sevim, O. (1992). *Tâcizâde Cafer Çelebi'nin Dîvânı'nda maddi kültür*. (Tez No.24182). [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sungurhan, A. (2017). *Kınalızade Hasan Çelebi Tezkiretü's-Şu'arâ*, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara.
- Şen, F.M. (2007). Eski Türk edebiyatında sosyal hayat çalışmaları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*. 5/9. ss.467-506.
- Tanrıbuyurdu, G. (2018). *Kalkandelenli Mu'îdî Divânı*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Tarlan, A. N. (2005). *Ahmed Paşa Divanı*. MEB Yayınları.
- Taşkesenlioğlu, L. (2016), Toplumun bir parçası olarak divan şairleri ve meslekleri. *Uluslararası Edebiyat ve Toplum Sempozyumu*, Bartın ss.1-8.
- Tolasa, H. (1971). *Ahmet Paşa'nın şiir dünyası*. Sevinç Matbaası.
- Tombul, E. (2014). *Beşiktaşlı Yahya Efendi*. (Tez No. 376508). [Yüksek Lisans Tezi, T.C. Boğaziçi Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tökel, D.A. (2019). *Divan şairi diyor ki*. Ketebe Yayınları.
- Tuğluk, H. İ. (2009), Edebiyat-toplum ilişkisi, Lâmekânî'nin bir gazeline göre 17. yüzyıl Osmanlı toplumu, *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 81-90.
- Tulum, M.-Tanyeri, Ali. (1977). *Nev'î Divânı*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Turan, S., & Çetin, K. (2010). Biyografik bilgi bakımından divanlar: Nâbî Divanı örneği. *Prof. Dr. Mustafa İsen Adına Uluslararası Klâsik Türk Edebiyatında Biyografi Sempozyumu Bildirileri*. AKM Yayınları, ss. 609-628.
- Turan, S., Çetin, K. (2025). Klasik Türk şiirinde ebcedle ilgili tabirler ve kullanımı, *Lehçediz Söz Varlığı Armağanı*, Paradigma Akademi Yayınları.
- Unan, F. (2008). *Sahn-ı Seman*. DİA, TDV Yayınları, c. 35, s. 532-534.
- Varişoğlu, M. C. (2003), Türk-İslam sanatlarının felsefesi bağlamında müzik-şiir yaklaşması ve Hâtem Divanı'nda musiki. *Tübar*, XIV, 187-218.

- Yakut, E. (2022). Klasik Şiiri Kierkegaard'la Okumak: Varoluş Evreleri ve Tipler. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi* 28, İstanbul 2022, 649-690.
- Yavuz, Yusuf Şevki (2011), *Tavâliu'l-Envâr*. DİA, TDV Yayınları, c. 40, s. 180-181.
- Yazıcı, T. (1996). *Gülîstan*. DİA, TDV Yayınları, c. 14, s. 240-241.
- Yıldırım, A. (1991). *İshak Çelebi (Hayatı, Eserleri, Edebi Kişiliği ve Divanının Edisyon Kritiği)*. [Yüksek Lisans Tezi-Fırat Üniversitesi, Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.