



**Edebiyat Dilbilim Eğitim ve
Bilimsel Araştırmalar Dergisi**
*Journal of Literature Linguistics
Education and Scientific Research*

1/1
BAHAR
2022



İSTANBUL - BAŞAKŞEHİR
İLÇE MİLLİ EğİTİM MüDüRLüğü

SAHİBİ/Owner

Başakşehir İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Adına
Ahmet Çoşkun

GENEL YAYIN YÖNETMENİ/General Publication Director

Deniz Demiryakan

EDİTÖR/Editor

Aslıhan Haznedaroğlu

YAYIN DANIŞMANI/Publication Advisor

Doç. Dr. Erdem Uçar

ALAN EDİTÖRLERİ/Editorial Board

Doç. Dr. Erol Sözen

Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan Kuyumcu Vardar

Dr. Öğr. Üyesi Emine Nur Ünveren Bilgiç

Dr. Öğr. Üyesi Ufuk Güven

EDİTÖR YARDIMCILARI/Assistants of Editor

Neşe Mısırlıoğlu

Duru Haktanırlar

Emel Kaya

Fatih Özer

Hediye Taşkın

Hilal Okul

Kamer Kaya

Mustafa Türkmen

Naciye Akin

Safiye Emingil

Tuğba Demiryakan

Yasemin Karadeniz

BİLİM VE YAYIN KURULU/Science and Editorial Board

Prof. Dr. Ali Can, Karamanoglu Mehmetbey Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Alimcan İnyet, Ege Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Alparslan Açıkgenç, İstanbul İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Bahattin Acat, Kırkkale Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Bahri Aydın, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Bayram Baş, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Caner Kerimoğlu, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Cihangir Doğan, Marmara Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Ebubekir Ceylan, Ankara Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Ercan Karakoç, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Erkin Emet, Ankara Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Fethi Güngör, Yalova Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Giray Sayrun Derman, Marmara Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Hasan Akgündüz, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Türkiye ● Prof. Dr. İbrahim Erdoğan, Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. İbrahim Özdemir, İstanbul Üsküdar Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. İlhan Genç, Düzce Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Kadir Canatan, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Kadir Esmer, Marmara Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Kamil Veli Nerimanoğlu, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Mehmet Aça, Marmara Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Mehmet Dursun Erdem, Uluslararası Balkan Üniversitesi, N. Macedonia ● Prof. Dr. Mehmet Engin Deniz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Mehmet Fatih Köksal, İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Mehmet Kutalmış, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömlüksiz, Fırat Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Mehmet Zeki Aydın, Selçuk Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Metin Tülü, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Mevlüde Canlıca, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Muhammed Sarı, Aksaray Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Muharrem Kaya, Marmara Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Mukadder Boydak Ozan, Fırat Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Murat Başar, Uşak Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Murat Yıldız, Karamanoglu Mehmetbey Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Mustafa Demirci, Selçuk Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Mustafa Gündüz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Mustafa Güneş, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Mustafa Güntüz, MEB Talip Terbiye Kurulu ● Prof. Dr. Nadirhan Hasan, Ali Şir Nevai Dil ve Edebiyat Enstitüsü, Özbekistan ● Prof. Dr. Niyazi Kahveci, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Nuran Özlük, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Özcan Hıdır, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Ramazan Korkmaz, Maltepe Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Remzi Yıldırım, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Remziye Ceylan, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Rıdvan Canım, Trakya Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Sefa Bulut, İstanbul İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Sefa Saygılı, İstanbul Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Süleyman Berk, Yalova Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Şafak Ural, İstanbul İstinye Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Vahit Türk, İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Yaşar Baş, Bingöl Üniversitesi, Türkiye ● Doç. Dr. Ali Çaksu, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye ● Doç. Dr. Alpaslan Hamdi Kuzucuoğlu, Medeniyet Üniversitesi, Türkiye ● Doç. Dr. Ayhan Vergili, İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye ● Doç. Dr. Emek Üşenmez, İstanbul Üniversitesi, Türkiye ● Doç. Dr. Erdem Uçar, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Germany ● Doç. Dr. Ferhat Ensar, Uludağ Üniversitesi, Türkiye ● Doç. Dr. Hatice Güneş, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye ● Doç. Dr. İbrahim Usta, Bingöl Üniversitesi, Türkiye ● Doç. Dr. Kevser Özden Köklü, Yıldız Teknik Üniversitesi ● Doç. Dr. M. Lütfü İlgar, İstanbul Biruni Üniversitesi, Türkiye ● Doç. Dr. Mustafa Altun, Sakarya Üniversitesi, Türkiye ● Doç. Dr. Ömer Avcı, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye ● Doç. Dr. Sema Noyan, Karabük Üniversitesi, Türkiye ● Doç. Dr. Sultan Bilge Keskinkılıç Kara, İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye ● Doç. Dr. Süleyman Doğan, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye ● Doç. Dr. Taner Atmaca, Düzce Üniversitesi, Türkiye ● Doç. Dr. Veysel Şahin, Fırat Üniversitesi, Türkiye ● Doç. Dr. Yusuf Azmun, Emekli Akademisyen, Türkiye ● Dr. Öğretim Üyesi Feridun Ay, Bandırma On Yedi Eylül Üniversitesi, Türkiye ● Dr. Öğretim Üyesi Gökten Ay, İstanbul Teknik Üniversitesi, Türkiye ● Dr. Öğretim Üyesi Hanefi Yazıcı, Bandırma On Yedi Eylül Üniversitesi, Türkiye ● Dr. Öğretim Üyesi Kamil Arif Kırıkç, İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye ● Dr. Öğretim Üyesi Kayhan Şahan, İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye ● Dr. Öğretim Üyesi Lütfullah Çelikten, İstanbul Ayrınsaray Üniversitesi, Türkiye ● Dr. Öğretim Üyesi Mithat Usta, Düzce Üniversitesi, Türkiye ● Dr. Öğretim Üyesi Naime Doğru, İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye ● Dr. Öğretim Üyesi Yücel Atıla Şehirli, Trakya Üniversitesi, Türkiye ● Dr. Öğretim Üyesi, Aşşe Dişad Yakut, İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye ● Dr. Rüstem Aşimov, Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi, Kazakistan ● Dr. Metdursun Beytullah, Harvard University, USA

İLETİŞİM BİLGİLERİ/Correspondence Address

e-posta: baburdergi@gmail.com

web sayfası: <https://basaksehir.meb.gov.tr/>

Adres: Başak Mah. Ertuğrulgazi Cad. No 22/A Başakşehir/İstanbul

MİZANPAJ/Design by

Emre TEKİN

YAYIN TÜRÜ/Type of Publication

Ulusal Hakemli Süreli (Altı Aylık) Yayındır.

İçindekiler

Contents

Araştırma Makaleleri / Research Articles

- 1 Dede Qorqut Anlatmalarındaki Uruz Şahıs Adı Hakkında Bir Not** 1-7
A Note about Personal Name Uruz in Dede Qorqut Narratives
ERDEM UÇAR
- 2 Dünya Dillerinde Tanrı Kavramını Karşıl原因an Sözcüklerin Kökenine Dair Bir Deneme** 9-22
An Essay on the Origin of Words Used as the Concept of God in World Languages
DENİZ DEMİRYAKAN
- 3 Rusya İmparatorluğu Döneminde Türkmen Dilinin Öğretimi Bağlamında** 25-48
S. Agabekov'un "Uçebnik Tyurkmenskogo Nareçiya" Adlı Eseri
S. Agabekov's "Uçebnik Tyurkmenskogo Nareçiya" in the Context of Teaching the
Turkmen Language in the Period of the Russian Empire
TAHİR AŞIROV
- 4 Dede Korkut Hikâyelerinin Pedagojik Yönü ve Toplumsal-Kültürel** 51-61
Değerlerin Aktarımındaki Rolü
Pedagogical Aspects of Dede Korkut Stories and Their Role in Transferring Social-Cultural Values
TANER ATMACA
- 5 Digital Storytelling Overview: The Benefits of Digital Storytelling in Gifted Education** 63-75
Dijital Hikâye Anlatımına Genel Bakış: Özel Yeteneklilerin Eğitimindeki Faydaları
YAVUZ YAMAN - AFRA SELCEN TAŞDELEN
- 6 Lise Öğrencilerinin Deizm Algısına Dair Sosyolojik Bir Araştırma** 77-96
İstanbul / Başakşehir Örneği
A Sociological Study on High School Students' Perception of Deism
Istanbul / Basakşehir Example
GÜLTEN KOÇ
- 7 İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeylerinin İş Doyumuna Etkisi** 99-112
The Effect of Primary and Secondary School Teachers Organizational
Trust Levels on Job Satisfaction
ŞEYDA YILMAZ

- 8 Kaynaştırma Öğrencilerinin eTwinning Projelerine Dahil Edilmesi: Bir Fenomenoloji Çalışması
Inclusion of Inclusion Students in eTwinning Projects: A Phenomenology Study
BEKİR FAZLI 115-128
- 9 İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin ve Velilerinin Hârezmî Eğitim Modeli'ne İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi
Investigation of Primary School 3rd Grade Students and Parents' Views on the Harezmi Education Model
SERAP ÇİMŞİR - ROHAT DÜNYA POLAT - ŞENGÜL ÇAÇA - HANDAN KOCAMAN 131-144
- 10 Öz Belirleme Kuramı Perspektifinden Matematik Eğitiminde Motivasyon
Motivation in Mathematics Education from the Perspective of Self-Determination Theory
EMİNE FAZLI 147-159

Çeviri Makalalar / *Translations*

- 11 On Turkish Words about Dairy Products
Prof. Dr. Günay KARAAĞAÇ Çevirileri I
GÜNAY KARAAĞAÇ (ÇEV.: HEDİYE TAŞKIN) 163-167
- 12 Mitoloji ve Dilin Evrimi
ALAN BARNARD (ÇEV.: DENİZ DEMİRYAKAN) 169-176
- 13 Moğol Adının Kökeni
ÉTIENNE DE LA VAISSIÈRE (ÇEV.: HİLAL OKUL) 179-183
- 14 Pir of Turkestan Hodja Ahmet Yesevi
NECATİ KARADAĞ (ÇEV.: YASEMİN KARADENİZ) 185-189

Kitap Tanıtım / *Book Reviews*

- 15 King, C. (2015). Karadeniz. Çev. Kılıç, Z.
Kitap Yayınevi. İstanbul. ss. 346. ISBN: 978-975-6051-99-3
YUSUF ZİYA KARAGÖZ 193-196

Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi'nin Yayın Hayatına Başlaması Hakkında;

Yarım yüzyıllık bir geçmişe sahip *Millî Eğitim* dergisinin ülkemiz için ne kadar önemli olduğu bilinmektedir. Biz de bu öneme binaen akademik dergiciliğe yeni bir alan daha açmak gayretiyle Başakşehir İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü çatısı altında hakemli **Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi**'ni yayım hayatına kazandırdık.

Akademik dergicilik koşulları daha uygun olduğundan bu tür bilimsel çalışmaları yapmak açısından üniversitelerin daha çok ön plana çıktığı herkesin bildiği bir gerçekliktir. Hemen her üniversitenin rektörlük düzeyinde akademik dergi neşriyatı söz konusu olduğu gibi bu üniversitelerin fakültelerinin ve dahi bölümlerinin bile akademik dergileri bulunmaktadır.

Üniversite düzeyinde hal böyleyken içinde bulunduğumuz eğitim camiasında ise akademik dergi çalışmaları çok da yaygın değildir. Sayıları artık milyonlara yaklaşan bu büyük eğitim camiasının asıl uğraşı alanına koşut olarak sanattan, edebiyata, üretimden sanayiye pek çok alanda yakaladığı başarıyı akademik dergicilik alanında da elde etmesi genelde hem yaşadığımız çağın bilimsel hayatına özeldir ise kendi yüksek stratejik hedefi olan "2023 Eğitim Vizyonuna" göre değerlendirildiğinde ıskalanamaz bir zorunluluktur.

Bulduğumuz tüm mahfillerde ve bu tür çalışmaları icra ettiğimiz tüm etkinliklerimizde her zaman ifade ettiğimiz gibi "Akademik çalışmalar sadece üniversitelerin işi değildir, bu çalışmalar biz eğitim camiasının da ilgi göstermek, destek vermek zorunda olduğu önem derecesi yüksek işlerimizdir."

Bu bağlamdan hareketle Başakşehir İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü çatısı altında çıkarttığımız **Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi** temenni ediyorum ki, camiamızda örneğine çok az rastlanan bir dergi olarak alandaki önemli bir boşluğu dolduracak ve camiamızın diğer kurum-kuruluşlarına örnek olup benzer çalışmaların artmasını sağlayacaktır.

Dergimiz, on özgün makale, dört çeviri ve bir kitap eleştiri yazısıyla eğitim camiamızın huzuruna ilk sayısı ile çıkmış bulunmaktadır. Bilimsel yayıncılık ilkesiyle nitelikli eserleri okuyucusuyla buluşturacak olan akademik ve hakemli dergimize yayın hayatında başarılar diliyorum.

Ayrıca **Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi**'nin Kurucu Genel Yayın Yönetmeni-Editörü **Deniz Demiryakan'a**; editörü **Aslıhan Haznedaroğlu**'na; yayın ve tasarımı sorumlu editörü **Neşe Mısıroğlu**'na ve bu sayımıza yazılarını gönderen hepsi birbirinden değerli araştırmacılarımıza, bu eserlerin değerlendirme sürecinde bulunan tüm hakemlere teşekkürlerimi sunuyorum.

Ahmet Çoşkun
Başakşehir İlçe Millî Eğitim Müdürü

Genel Yayın Yönetmeni'nden

Son iki yıldır hem ülkemizdeki hem de yabancı bilim dünyasındaki önde gelen dergileri inceleyerek ön çalışmalarını yürüttüğüm ve geçtiğimiz Eylül ayının sonunda Başakşehir İlçe Millî Eğitim Müdürümüz Ahmet Çoşkun'un desteğiyle kurduğum **Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi**, dokuz ay süren uzun ve yorucu bir yayın döneminin sonunda nihayet ilk sayısını yayımlayabilmiştir.

Üniversite dışı eğitim kurumlarında akademik dergi yayınına neredeyse hiç rastlanmamaktadır. Bunun nedenleri arasında sürecin çok bileşenli olması, meşakkatli olması, bizdeki kurumsal birikimin üniversitelerin on yıllardır biriktirdiği eylem pratiğinden uzak olması gibi birçok şey sıralanabilir. Aslında üniversite ve üniversite dışı eğitim kurumlarının birbirlerinden uzak gibi görünmesi hayli ilginçtir. Örneğin Başakşehir'de 600'den fazla lisansüstü eğitim öğrencisi, mezunu bulunmaktadır. Bunu Türkiye örneğinde düşünürseniz söz konusu sayı çok daha fazla olacaktır. Lisans mezunlarını saymazsak binlerce öğretmen zaten halihazırda akademik dünyanın içindedir. Peki, bizimle akademik dünya arasındaki bağı koparan şey nedir? Bu soru, aynı zamanda derginin de kuruluş amacının ateşleyicisidir. Akademik dünya ile bizim aramızda bir bağ kuracak olan **Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi** bu sayısı ve gelecek sayılarıyla misafir bir ses değil; milyona yakın üyesiyle önemli bir başlangıcın ev sahibi olacaktır.

Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi ülkemizden ve dışarıdan 17 araştırmacı ile 10 makale, 4 çeviri ve 1 kitap eleştiri yazısıyla ilk sayısını yayımlarken daha bir o kadar yazıyı da derginin sınırlı hacminden dolayı gelecek sayılara bırakmak zorunda kalmıştır. Ulusal ve uluslararası bilim dünyasından birçok akademisyenin, araştırmacının ve kurumumuz öğretmenlerinin dergiye gösterdiği ilgi ayrı bir yazının konusu olup oldukça değerlidir.

Dergimizin bu sayısında yayımlanan birbirinden değerli yazıların tanıtımına geçmeden önce dergi kapağında, sayfalarında gördüğünüz ve bundan sonra birçok yerde fazlasıyla göreceğiniz **BABÜR** hakkında kısaca bilgi vermek isterim. Yukarıda değindiğim durumları eyleme geçirmek hak verirsiniz ki sadece akademik bir dergiyle olmaz. Bunun bir çok ayağı ve değişkeni vardır: akademik (yönetici, öğretmen ve öğrenciler için) eğitimler, makale yazma eğitimleri, sempozyumlar, kongreler, zirveler, projeler, çalıştaylar vd. Benim bunlar için

önerim, tek bir çatı altında ve üniversitemsi bir anlayışla çalışacak büroydu: **BABÜR** (*Bilimsel Araştırmalar Bürosu*). Akademik dergi önerimde olduğu gibi bu önerim de Başakşehir İlçe Millî Eğitim Müdürümüz Ahmet Çoşkun tarafından büyük bir beğeni ve hoşgörülle karşılandı ve çalışmalarına ivedilikle başlanarak sonuçlandırıldı. Böylece **BABÜR** hem akademik çalışmaların bir nevi kampüsü olacak hem de burada elde ettiğimiz metinlerin-verilerin-çalışmaların basılmasını-dağıtılmasını sağlayacaktır.

Yeniden dergiye dönecek olursak:

Dede Qorqut Anlatmalarındaki Uruz Şahıs Adı Hakkında Bir Not adlı yazısıyla **Erdem Uçar**, Uruz adı hakkında şimdiye kadar ileri sürülen görüşleri listelerek bu adın kökeni konusunda yeni bir öneri sunmaya çalışmaktadır. **Tahir Aşirov** da *Rusya İmparatorluğu Döneminde Türkmen Dilinin Öğretimi Bağlamında S. Agabekov'un "Uçebnik Tyurkmenskogo Nareçiya" Adlı Eseri* konulu geniş ve kapsamlı yazısında Türkmen dili ve edebiyatı açısından değerli olan söz konusu kitap hakkında bilgiler vermektedir. Dergimizin bir başka Dede Korkut temalı yazısıyla **Taner Atmaca**, *Dede Korkut Hikâyelerinin Pedagojik Yönü ve Toplumsal-Kültürel Değerlerin Aktarımındaki Rolü* başlıklı makalesinde genellikle edebiyat, dilbilim çalışmalarında gördüğümüz Dede Korkut'u bu kez eğitim bilimleri açısından değerlendirmektedir. İki yazarlı *Digital Storytelling Overview: The Benefits of Digital Storytelling in Gifted Education* da ise **Yavuz Yaman** ve **Afra Selcen Taşdelen** dijital hikâye anlatımının öğrenme ortamlarındaki yeri ve etkisini detaylı bir biçimde ele almaktadır. **Gülten Koç**, gelişim psikolojisine göre ergen kategorisinde yer alan liseli gençlerin deizm algısını öğretmen ve öğrencilerin perspektifinden olmak üzere iki ayrı aşama ve yöntem ile *Lise Öğrencilerinin Deizm Algısına Dair Sosyolojik Bir Araştırma İstanbul / Başakşehir Örneği*'nde ele almıştır. *İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeylerinin İş Doyumuna Etkisi* adlı yazısıyla **Şeyda Yılmaz**, Şişli İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerde örgütsel güven düzeylerinin iş doyumuna etkisini incelemektedir. *Kaynaştırma Öğrencilerinin eTwinning Projelerine Dahil Edilmesi: Bir Fenomenoloji Çalışması*'yla **Bekir Fazlı**, proje tabanlı öğretim sürecinin hafif düzeyde zihinsel engelli bir kaynaştırma öğrencisinin üzerindeki gelişimini tüm yönleriyle ele almaktadır. Çok yazarlı çalışmalardan biri olan ve konusu itibarıyla çok az yayın bulabildiğimiz Hârezmî Eğitim Modeli'ni ele alan **Serap Çimşir**, **Rohat Dünya Polat**, **Şengül Çaça**, **Handan Kocaman** *İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin ve Velilerinin Hârezmî Eğitim Modeli'ne İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi* adlı yazılarıyla eğitim dünyasının şimdiden gelecek vadeden bu çağdaş modelini işlemektedir. **Emine Fazlı** son ayların eğitim gündeminde de kendisine yer bulan matematik eğitimi ve öğretimine, *Öz Belirleme Kuramı Perspektifinden Matematik Eğitiminde Motivasyon* adlı yazısıyla literatüre dayalı çıkarımlarda bulunarak eğitimcilere dönük çeşitli stratejik yaklaşımlar sunmayı amaçlamaktadır.

Çeviri bölümünün ilk yazısı ise **Prof. Dr. Günay KARAĞAÇ Çevirileri** üst başlığı altında **Hediye Taşkın**'ın **Günay Karağaç**'tan çevirdiği *On Turkish Words About Dairy Products* adlı önemli makaledir. Türklük bilimine, dilbilime ve daha birçok alana sayısız katkıları bulunan hocam **Prof. Dr. Günay Karağaç**, 8 Aralık 2021 tarihinde tüm dünyayı kasıp kavuran salgına yenik düşse de yazıları tüm

ömrünü verdiği diller dünyasının başka bir üyesiyle dergimizde bir dizi halinde yayımlanmaya devam edecektir.

Erken dönem Ortaçağ tarihçisi Fransız **Étienne de la Vaissière**'nin *Moğol Adının Kökeni* adlı makalesini çeviren **Hilal Okul**, bu çevirisiyle Moğolca konuşan Ruranlara alternatif ve daha eski bir ad olarak Moğolların adının beş yüz yıl öncesinden verilmiş olabileceğini **Vaissière**'den aktarmaktadır. Bir diğer çeviride ise **Yasemin Karadeniz**, **Necati Karadağ**'ın 1987 tarihli *Pir of Turkestan Hadja Ahmet Yesevi* yazısını okuyucuyla buluşturmuştur.

Dergimizin sınırlı hacminden ötürü sadece bir kitap tanıtımı-eleştirisini yazısı kabul edebildiğimiz bu sayıda **Yusuf Ziya Karagöz**, herhangi bir eser hakkındaki tanıtmanın doğru zamanda yapılması gerekir saptamasıyla başladığı yazısında **Charles King**'in 2004 yılında yayımladığı *Karadeniz* adlı kitabı okuyucunun beğenisine sunmaktadır.

Dergide ben de iki yazıyla yer alabildim. Bunlardan ilki insanlık tarihinin en eski ve en çok kullanılan sözcüklerinden birinin kökenine dair bir çalışırken (*Dünya Dillerinde Tanrı Kavramını Karşılayan Sözcüklerin Kökenine Dair Bir Deneme*) diğeri ise yazılarını her daim büyük bir keyifle okuduğum ünlü bilim insanı **Profesör Alan Barnard**'dan çevirdiğim *Mitoloji ve Dilin Evrimi* adlı önemli yazıdır.

Bu zorlu süreçte her sorunun yanıtı, her sorunun çözümü olan hocam **Doç. Dr. Erdem Uçar**'a, akademik desteklerinden ötürü hocam **Prof. Dr. Caner Kerimoğlu** ve **Profesör Dr. Mehmet Aça**'ya, merhum hocam **Prof. Dr. Günay Karaağaç**'ın yazılarının Türkçeden İngilizceye çevrilmesine onay veren **değerli ailesine**; yazısının çevrilmesi konusunda beni kırmayan ve hatta çalışma ortaklığı öneren **Profesör Alan Barnard**'a, daha yeni yayımlanan yazısının Türkçeye çevrilmesinden heyecan duyacağını ileterek izin veren **Profesör Étienne de la Vaissière**'ye desteklerinden ötürü çok teşekkür ederim. Ayrıca tüm bir yayın dönemi boyunca desteklerinden ötürü editör **Öğr. Gör. Aslıhan Haznedaroğlu**'na; çalışmalarını gönderen yazarlara ve onca yoğunluk arasında büyük bir titizlikle yazıları inceleyen hakemlerimize de teşekkürü borç bilirim.

Son olarak *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi*'nin kurulmasında, yayımlanmasında ve basımında çok değerli destekleri bulunan **Başakşehir İlçe Millî Eğitim Müdürümüz Ahmet Çoşkun**'a ve derginin basım ve tasarımıyla sorumlu editörü **Neşe Mısırlıoğlu**'na gönülden teşekkür eder *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi*'nin on yıllarca yaşayacak köklü bir dergi olmasını ve alana katkı sunmasını temenni ederim.

10.06.2022

Deniz DEMİRYAKAN

Kurucu Genel Yayın Yönetmeni-Editör

General Publication Director

Araştırma Makaleleri Research Article

Araştırma Makaleleri *Research Article*

Dede Qorqut Anlatmalarındaki Uruz Şahıs Adı Hakkında Bir Not

A Note about Personal Name Uruz in Dede Qorqut Narratives

Erdem Uçar

Jena/Germany

e-mail: erdem.ucar@uni-jena.de

orcid: 0000-0002-0039-9619

Öz

Dede Qorqut anlatmalarında *Uruz* adı beş anlatmada geçmektedir: *Salur Qazanın Evi Yağmalandığı Boy*, *Bay Bürç Beg Oğlu Bamsı Beyrek Boyu*, *Qazan Beg Oğlu Uruz Begün Tutsaq Olduğu Boy*, *Begil Oğlu Emren Boyu* ve *Salur Qazan Tutsaq Olup Oğlu Uruz Çıqardığı Boy*. Bunlardan *Qazan Beg Oğlu Uruz Begün Tutsaq Olduğu* boy ile *Salur Qazan Tutsaq Olup Oğlu Uruz Çıqardığı* başlıklı boylarda *Uruz* isimli kahraman anlatmanın şahıs kadrosunda ön plana çıkan bir şahsiyettir. Anlatmalarda *Uruz*, eserin iki yazmasında çoğunlukla sade *Uruz* şeklinde görülürken, bazen çeşitli nitelemelerle birlikte de karşımıza çıkmaktadır. *Dede Qorqut* anlatmalarındaki *Uruz* şahıs adının kaynağı ve kökeni konusunda şimdiye değin birkaç görüş ortaya konya da henüz kesin olarak bir çözümün bulunduğu bahsedilemez. Makalede *Uruz* adı hakkında şimdiye kadar ileri sürülen görüşler listelendikten sonra, adın kökeni konusunda yeni bir öneri sunulacaktır. **Anahtar Kelimeler:** Dede Qorqut anlatmaları, *Uruz*, adbilim.

Abstract

In *Dədə Qorqut* narratives, the name *Uruz* is mentioned in five narratives: *Salur Qazanın Evi Yağmalandığı Boy*, *Bay Bürç Beg Oğlu Bamsı Bähräk Boyu*, *Qazan Bäg Oğlu Uruz Bägün Tutsaq Olduğu Boy*, *Bägil Oğlu Ämrän Boyu* ve *Salur Qazan Tutsaq Olup Oğlu Uruz Çıqardığı Boy*. In two of these narratives (*Qazan Bäg Oğlu Uruz Bägün Tutsaq Olduğu* and *Salur Qazan Tutsaq Olup Oğlu Uruz Çıqardığı*), *Uruz* appears like spotlight character. While *Uruz* is mostly seen as simple *Uruz* in two manuscripts, it sometimes appears with various descriptions. Although there have been several proposals on the etymology of the name *Uruz* in the *Dədə Qorqut* narratives, it cannot be said that a definitive solution has been found for it yet. After listing the former proposals put forward about the name *Uruz* in the article, a new suggestion will be presented on the origin of the name. **Keyword:** *Dədə Qorqut* narratives, *Uruz*, Onomastics.

Atf

Citation

Uçar, Erdem (2022).
Dede Qorqut
Anlatmalarındaki
Uruz Şahıs Adı
Hakkında Bir Not.
Babür, 1: 1-7

Başvuru

Submitted

13.05.2022

Kabul

Accepted

02.06.2022

Yayın Tarihi

Publication Date

12.06.2022




Dede Qorqut anlatmalarında *Uruz* adı beş anlatmada geçmektedir: *Salur Qazanıñ Évi Yağmalandığı Boy*, *Bay Bürç Beg Oğlu Bamsı Beyrek Boyı*, *Qazan Beg Oğlu Uruz Begüñ Tutsaq Oldığı Boy*, *Begil Oğlu Emren Boyı* ve *Salur Qazan Tutsaq Olup Oğlu Uruz Çıqardığı Boy*. Bunlardan *Qazan Beg Oğlu Uruz Begüñ Tutsaq Oldığı boy* ile *Salur Qazan Tutsaq Olup Oğlu Uruz Çıqardığı* başlıklı boylarda *Uruz* isimli kahraman anlatmanın şahıs kadrosunda ön plana çıkan bir şahsiyettir. Anlatmalarda *Uruz*, eserin iki yazmasında çoğunlukla sade *Uruz* (Dresden 19b, 23a; Vatikan 86a, 92a) şeklinde görülürken, bazen çeşitli nitelemelerle birlikte de karşımıza çıkmaktadır: *Beg Uruz* (Vatikan 94a); *Hân Qazanıñ oğlu Uruz Beg* (Dresden 21a; Vatikan 84b); *Hân Uruz* (Vatikan 84a); *Qazan oğlu Uruz* (Vatikan 88b); *Qazan oğlu Uruz Beg* (Dresden 62a; Vatikan 67b); *Qazan beg oğlu Uruz* (Dresden 55b); *Uruz Hân* (Vatikan 89a).

İsmin kaynağı veya kökeni konusunda şimdiye değin birkaç görüş ortaya konmuştur. Rásonyi, *Dede Qorqut* anlatmalarındaki ve *Pagan Oğuznâme*'sindeki *Uruz* adının kelime sonunda /s/ > /z/ değişimi neticesinde Rus kavim adından kaynaklandığını ileri sürmüştür (1953: 340). Sümer, *Uruz* kelimesinin kaynağının kesin olarak bilinmediğini söylese de bu kelimenin Rus kavim adı ile ilgili olmasının ihtimal dâhilinde olabileceği fikrindedir. Aynı adın *Pagan Oğuznâme*'sinde de geçtiğini söyleyen Sümer, bu adın Selçuklular ve Memlûklüler döneminde de kullanıldığını belirttikten sonra Altun Ordu hükümdarlarından birinin bu adı taşıdığını, hatta *Toqtamış*'ın beylerinden birinin de *Urusçuq*, kumandanlarından birinin de *Urus Buğa* adında olduğuna ve *Urus Qoca* isimli bir emire sahip olduğuna dikkati çekmiştir. Sümer, daha sonra tarihî şahıs adlarını incelediği kitabında *Dede Qorqut* anlatmalarında geçen iki adet *Uruz*'a değinmiştir. İlki *Salur Qazan*'ın dayısı *Uruz*'dur. İkincisi *Salur Qazan*'ın oğlu olan *Uruz Beg*'tir. *Salur Qazan*, dayısı *Uruz*'u öldürdüğünden onun hatırasını yaşatmak için oğluna dayısının adını vermiş olabileceğini ileri sürmüştür (1959: 426, dip. 264; 1999: 19, 187). Özçelik, *Dede Qorqut* neşirlerinde şimdiye kadar adın *Uruz* şeklinde okunmasını doğru bulmamış, kelimeyi Farsça *rûze* ile ilişkilendirerek Farsça kelimenin Türkçede *oruç* şeklini almasına bakarak *Dede Qorqut* anlatmalarında da adın *Oruz* olarak okunabileceğini ileri sürmüştür. Ona göre, bugün özel ad olarak kullanılan *oruç*, anlatmalarda da aynı anlamda özel ad olarak kullanılmıştır (2016: 312). *Azerbaycan Şahısadları Sözlüğü*'nde *Uruz*'un kaynağının Türkçe olduğu söylenmiş ve kelimenin 'yücelik, üstünlük; 2. maksat, hedef' anlamında olduğu belirtilmiştir (Qurbanova 2019: 655). Wilkens, *Uigurisches Wörterbuch*'un alıntı sözler cildinde Uygur sivil belgelerinde geçen şahıs adı *Uruz*'a da yer vermiş ve bu ismin *Pagan Oğuznâme*'sini yeniden neşreden Danka'nın iddia ettiği gibi Rus kavim adıyla kesinlikle bir ilgisinin olamayacağını, etimolojisinin belli olmadığını, ama Yeni Farsça *ruz* 'Licht, Glück' kaynaklı olabileceğini söylemiştir (2021: 60).

Azmun, kelime hakkında şöyle bir açıklama yapmıştır:

(...) Türkmen ağızlarında *ireç* olmuş, *ireci gayra* 'bahtı kara, ters giden' demek ve günümüze kadar korunmuştur. Kırgızca ve Kazakçada *ırıs* olmuştur ve 'nasip, kısmet' anlamlarında kullanılıyor. Özbekçede *uroz* 'umut, tamah' demek. Bu sözün *Uraz* şekli çok yaygın olarak kullanılan insan adı. Bunun *Araz* şekli de var. Başka bir eski şekli de *Uruz*'dur. Bu Türkmenlerde eskiden beri kullanılan bir erkek adı. Sonra bu söz Farsçadan gelen *röze* ~ *rûze* > *orâza* sözüyle karışmıştır ve Türkmenler *orâz* ~ *arâz* 'Ramazan' ayında doğanlara *Orâz* ~ *Arâz* adı veriyorlar. Çünkü günümüzde, bu sözün *röze*'den türemiş olduğu sanılıyor. Ancak Türkmence olmayan herhangi bir

sözün sonundaki ünlünün düşmesinin bir anlamı yok. Demek bu söz aslında Soğdca kaynaklı olabilir. Çok geniş coğrafi alanda kullanılan Soğdca *rız* sözünden türeyen *Uraz*, *Araz*, *Aras*, *Uruz* gibi atlar karşımıza çıkıyor. Bu adların *Oraz* şekliyse yalnız Türkmencede var. Kısacası, *Oraz* sözü Soğdca *rız ~ rej* sözünden alınmıştır. Sonra çok uzun bir zaman sürecinde *Uruz*, *Uraz*, *Araz* sözleri ortaya çıkmıştır. *Oraz* ise Türkmenler Müslüman olduktan sonra dilimize giren *oraza* ‘oruç’ sözünün etkisiyle türemiş olmalı. Bu süreci şöyle gösterebiliriz: Soğdca *rız ~ rej* > *uruz* > *uraz* > *araz* > *oraz*. (2016: 182-183).

Eski Uygurca sivil belgelerde *Uruz* ismine rastlanmaktadır. U 5266 r12 [T II D 388] (Raschmann 2007: 133 [152-153]) numaralı parçada  *tanuq Uruz* (Radloff 1928: 114-115; Yamada 1993/II: 172-172) ve U 5321 r6 [T II D 388] (Raschmann 2007: 57 [74-75]) numaralı parçada da  *Uruz* (Radloff 1928: 127)¹ adının geçtiği görülüyor. *Pagan Oğuznâme*'sinde *Uruz* bir bey adı olarak geçmektedir:  (Bibliothèque nationale de France Supplément turc 1001, 10r/2, 3). Bu *Oğuzname*'de *Oğuz Qağan* cihan fethine giriştiği zaman, batıda *Urum Qağan* ile kardeşi *Uruz Beg*'i yenerek ülkelerini almıştır. Yazmada kelime <AWRWZ> şeklinde yazılmıştır, ancak *Danka* kelimeyi *Urus* olarak okuyup ismi Rus kavim adıyla ilişkilendirmiştir (2019: 350a). Aslında, *Bang* ve *Arat* [Rahmeti], *Pagan Oğuznâme*'sindeki kelimeyi *Uruz beg* olarak okumuş ve eğer burada gerçekten ‘Rus Beyi’ mevzubahis ise kelimenin *urus* şeklinde yazılması gerekirdi diyerek aslında şahıs adının Rus kavim adıyla bir alakasının olmadığını açıkça söylemiştir (1936: 44). Ayrıca krş. Ağca 2016: 82. Ancak son tahlilde *Pagan Oğuznâme*'sinde *Uruz Beg*'in adının Rus kavim adıyla bir ilgisinin olup olmadığı konusunda kesin bir şey söylemenin pek de kolay olmadığını kabul etmek gerekiyor. Aynı metinde *Urum Qağan* adının kaynağı kesin olarak tespit edilmediği sürece *Uruz Beg* adının da metinde Rus kavim adıyla ilişkilendirilmesi her zaman ihtimaller arasında kendisine yer bulabilecektir.

Dede Qorqut anlatmalarında *Salur Qazan*'ın dayısı *at ağızlı Aruz Qoca*'nın (Dresden 20v/3) adı erken dönem neşirlerde *Uruz* olarak okunmuştu, çünkü iki yazmada (mesela Dresden 150v/7; Vatikan 99r/9, 104r/9) onun adı bazen <AVRVZ> şeklinde yazılmıştı. Aslında bazı yerlerde (mesela Vatikan 93r/9) *Uruz Beg*'in adının da yanlışlıkla <ARVZ> şeklinde yazımına rastlanıyor. Bu duruma göre, iki şahıs adının en azından iki yazmanın müstensihisi tarafından kesin olarak bilinmediği söylenebilir. Bu nedenle, *Salur Qazan*'ın oğlu olan *Uruz Beg*'in adı ile *Salur Qazan*'ın dayısının adı olan *Aruz Qoca*'nın adı bazen birbirine karıştırılmıştır. Son dönemdeki neşirlerde artık *Aruz Qoca* adının <AVRVZ> şeklindeki yazımı yanlış olarak kabul edilip onun adı *Aruz Qoca* şeklinde okunmaktadır.

Topkapı Sarayı Oğuznâme'sinde (*Tevârih-i Âl-i Selçuk*, Topkapı Sarayı, Revan Bölümü, No: 1390) *Afrâsyâb*'in oğlu olarak *Alp Arız* isimli bir şahıstan bahsedilmektedir: *Alp Arız* [hürmetlü yédi hürmetin] vérsün (1r/21); *toqsan deriden kürk olsa topuğın örtmeyen toquz deriden şebkülâh olsa tülügün örtmeyen toqsan qoyun dovğalıq on qoyun öyünlük yétmeyen toquz yaşar çoñın silkip atan qıynağında gökde tutan ay başın yalamayup bir kez yudan Afrâsiyâb oğlu Alp Arız Beg* (2r/11-14). Bu kişi ile *Dede Qorqut* anlatmalarındaki *Aruz Qoca*'nın aynı şahıs olup olmadığı belli değildir, ancak bu kişi hakkında oldukça farklı fikirler ileri sürülmüştür. Togan, *Afrâsyâb*'in (= *Alp Er Tonga*) oğlu *Alp Arız*'ı Demirkapı'yı fetheden kişi olarak düşünmüş ve bunu *Dede Qorqut* anlatmalarındaki *Aruz Qoca* ile birleştirmiştir

¹ Radloff, şahıs adını *Orus* olarak okumuştur. *Drevnetyurkskiy Slovar*'da isim *Oruz* olarak maddeleştirilmiştir (Nadelyayev et al. 1969: 372a).

(1932: 852-854; 1981: 108, 441). İnan, *Topkapı Sarayı Oğuznâme*'sinde *Alp Arız* hakkındaki tasvirlerin Kazak, Kırgız ve Altay Türklerindeki şaman duaları ile benzerliğine dikkat çekmiştir (1937: 78-80). *Alp Arız* hakkında en sıra dışı tespiti Tezcan yapmıştır. Ona göre, *Alp Arız* adı Kaşgarî'deki *Alp Pars* (sic!) adının yanlış birleştirilmesi neticesinde meydana gelmiştir. Dolayısıyla *Topkapı Sarayı Oğuznâme*'sindeki *Alp Arız* ile Kaşgarî'nin kaydettiği *Afrāsyāb*'ın (= *Alp Er Tonga*) oğlu *Alp Pars* aynı kişi olmalıdır (2020: 177-187).

Şahıs adlarının kaynağı olarak kavim adlarının kullanılması Türk onomastiğinde yaygın olarak görülen bir durumdur. Rus kavim adının da yer (*Urusaba ~ Rusaba*) ve şahıs adı (*Urus Hān, Urus Buğa, Urus Bağatur, Urusqul*, vs.) olarak *Urus* şeklindeki kullanımına Orta Türkçe metinlerde, bilhassa Kıpçak sahasındaki metinlerde rastlanmaktadır.² Tanıklar hakkında daha geniş bilgi için bk. Rásonyi 1953: 339-345 ve Kakuk 1974: 34. Türk filolojisinde şimdiye değin hazırlanan en kapsamlı adbilim çalışması olan *Onomasticon Turcicum*'da (Rásonyi & Baski 2007/II: 588a) üç adet *Oruz* kaydedilmiştir: Eski Uygurca sivil belgelerinde karşımıza çıkan şahıs adı *Oruz* (I) maddesinde verilirken, Anadolu sahasında hem şahıs hem de yer adı olarak kullanılan kelime *Oruz* (II) maddesinde zikredilmiştir. *Oruz* (III) maddesinde ise hem 'Rus' hem 'oruç' anlamına gelen *Oruz* verilmiştir. Radloff, sözlüğünde 'baht, saadet, talih, neşe' anlamına gelen, Çağataycada ve bazı Türk dillerinde tanıklanan *uras ~ uraz* ve *uraslıq ~ urazlıq* (1893: 1655) sözlerini kaydetmiştir. *Onomasticon Turcicum*'da (Rásonyi & Baski 2007/II: 583a-584a) Radloff'un sözlüğündeki madde *Oraz ~ Uraz* maddesi altında zikredilmiştir. Türk dillerinde *Oraz ~ Uraz* adının çok yaygın olduğu malumdur. Bununla beraber Türk dillerinde şahıs adı olarak *Orazay*'ın da (< Orazay) yaygın olduğunu (Rásonyi & Baski 2007/II: 584b-585a) belirtmeliyim.

Soğdca *rwc* /rūç/ ~ /rōç/ 'gün' (Gharib 1995: 344b) ve Pehlevicede *rōz* 'gün', *rōzag* 'oruç' (Mackenzie 1971: 72) sözü Türkçeye birkaç şekilde geçmiş olmalıdır. Soğdçadaki *rwc* sözünün Orta Farsça (Pehlevicede) *roz ~ rōz* sözünden değil, Eski Farsça *rauçah*'dan geldiği tahmin edilmektedir (Sims-Williams & Halén 1980: 10; Yoshida & Gharib 2020). Dolayısıyla, Farsça *roz* 'a day, day-time; the sun; the face; good fortune, opportunity, the vernal equinox; power, strength, courage; open, manifest, clear, evident' (Steingass 1930: 594b) sözünün İranî diller içindeki durumu çok net değildir. Bugün kullandığımız *oruç* sözünün Türkçeye geçtiği daha önce açıklanmıştır (Tekin 1989), ancak hangi İranî dilden ve hangi İranî kelimeden evrilip Türkçede *oruç* şeklini aldığı konusu belirsizliğini hâlâ korumaktadır.

Dede Qorqut anlatmalarındaki *Uruz* şahıs adının Farsça *roz* 'a day, day-time; the sun; the face; good fortune, opportunity, the vernal equinox; power, strength, courage; open, manifest, clear, evident' (Steingass 1930: 594b) sözünden kaynaklandığını düşünüyorum. /r/ ile başlayan alıntılar önüne bir ünlü getirilmesi Türkçenin çok bilindik seslik özelliklerinden biridir. İkinci hecedeki yuvarlak ünlünün /o/ değil de /u/ olması da yine Türkçenin seslik kuralları ile açıklanabilmektedir. O hâlde, kelimenin Pehlevicede *roz ~ rōz* > Orta Türkçe **oroz* > *uruz* aşamalarından geçerek *Dede Qorqut* anlatmalarına ulaştığı tahmin edilebilir.

² IX. asırda Latin kaynaklarında görülmeye başlanan *Rus* kavim adı hakkında ayrıntılı bilgi için bk. Pritsak 1986: 45-65.

Dede Qorqut anlatmalarında *qut* kelimesi birkaç yerde geçmektedir: *qutlu olsun* (Dresden 75/12, vs.); *Qutlu Melek* ‘şahıs adı’ (Dresden 75/12) ve *qutsuz gelin* ‘uğursuz gelin’ (Dresden 262/2). Bunlar dışında *qut* kelimesi anlatmalarda geçmez. *Uruz* adındaki Farsça *roz ~ rōz*’un Türkçe karşılığının *qut* olabileceği tahmin edilebilir. İki kelimenin anlamları birbiriyile uyuşmaktadır. Eski Türkçeden beri *qut* ve türevlerinin şahıs adı şeklindeki kullanımının çok yaygın olduğu bilinmektedir. Bu konuda Bombaci’nin çalışmasına bakılabilir (1965, 1966). Bu çalışmada gösterildiği üzere Türkçe *qut* ‘fortune’ ve *qutluğ* ‘fortunate’ kelimesi anlamsal bakımdan bazı Farsça sözlerden etkilenmiştir, ancak Bombaci çalışmasında *qut* ve Farsça *roz ~ rōz* arasındaki ilişkiye değinmemiştir. Anlatmalarda *Uruz* şahıs adı için *qut* yerine neden Farsça *roz ~ rōz* kullanıldığına kesin bir cevap vermek pek kolay değildir, ancak *Dede Qorqut* anlatmalarının XI. yüzyılda Sır Derya boyu Oğuz Éli’ndeki Oğuz topluluğu arasında yaratıldığı teorisi kabul edilirse³, belki Oğuzların o bölgede komşusu olan Farsça *roz ~ rōz* kelimesini *qut*’a anlamsal bakımdan benzediği için yadırgamadan kullandığı tahmin edilebilir.

Kaynakça

- Ağca, F. (2016). *Uygur Harfli Oğuz Kağan Destanı-Metin, Aktarma, Notlar, Dizin, Tıpkıbasım*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Azmun, Ý. (2016). *Söz Kökümüz – Öz Kökümüz, Dürli Dillere Değişli Sözlerin Özara Semantiki Gamaşygy Boyunça Derñewler*. Stockholm: “Gün” Neşirýaty.
- Bang, W. & Rahmeti, G. R. (1936). *Oğuz Kağan Destanı*. İstanbul: Burhaneddin Basımevi.
- Bombaci, A. (1965). “Qutlug bolzun! A Contribution to the History of the Concept of ‘Fortune’ Among the Turks I”. *Ural-Altaysche Jahrbücher*. 36: 284-291.
- Bombaci, A. (1966). “Qutlug bolzun! A Contribution to the History of the Concept of ‘Fortune’ Among the Turks II”. *Ural-Altaysche Jahrbücher*. 38: 13-43, 181.
- Danka, B. (2019). *The ‘Pagan’ Oyuz-nāmā, a Philological and Linguistic Analysis*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Eliyarov, S. (1991). “Kitab-ı Dedem Korkut Kitap Olmuş mu?”. *Türk Kültürü Araştırmaları, Prof. Dr. Muharrem Ergin’e Armağan*. 28/1-2: 81-101.
- Gharib, B. (1995). *Sogdian Dictionary (Sogdian-Persian-English)*. Tahran: Farhang Publications.
- İnan, A. (1937). “Dede Korkut Kitabındaki Bazı Motiflere ve Kelimelere Ait Notlar”. *Ülkü*. 10/55: 78-80.
- Kakuk, S. (1974). “Quelques Catégories de Noms de Personne Turcs”. *Acta Orientalia Academiae Scientiarum Hungaricae*. 28/1: 1-35.

³ *Dede Qorqut* anlatmalarının yaratılış zamanı ve yeri konusunda henüz kesin bir neticeye ulaşılmış değildir. Anlatmaların XI. yüzyılda Sır Derya boyu Oğuz Éli’ndeki Oğuz topluluğu arasında yaratıldığı hususunda Sümer’in (1972: 379-382) tespitinin oldukça isabetli olduğunu düşünüyorum. Ancak Sümer’in XI. yüzyılda anlatmaların yazıya geçirildiği tahmini şimdilik ispatı güç bir iddia gibi gözüktüyor, zira Eliyarov’un vurguladığı üzere (1991: 82) *Dede Qorqut* anlatmaları, XIV. yüzyıl öncesinde sadece sözlü gelenekte yaşamıyordu, anlatmalar kitabî metin olarak da mevcuttu. XIV. yüzyılda İbnü’l-Devādārî’nin kaleme aldığı Arapça *Kanzu’l-Durar* ve *Câmi’u’l-Gurar*’da zikredilen Türklere ait “hurafeleri” barındıran *Oğuznâme* belki de *Dede Qorqut* anlatmalarının ilk tabakasını teşkil ediyordu. Daha önce bir yazımda kısaca bahsettiğim üzere (2019: 28-33), anlatmaların çeşitli tabakaları aşarak elimize ulaştığı açıkça anlaşılmaktadır.

Mackenzie, D. N. (1971). *A Concise Pahlavi Dictionary*. London: Oxford University Press.

Nadelyayev, V. M. et al. (1969). *Drevnetyurkskiy Slovar'*. Leningrad: İzdatel'stvo Akademii Nauk SSSR.

Özçelik, S. (2016). *Dede Korkut, Dresden Nüshası, Giriş, Notlar*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Pritsak, O. (1986). "The Origin of the Name Rūs/Rus". *Passé Turco-Tatar Présent Soviétique Études offertes à Alexandre Bennigsen*. Eds. Yeinstein, G. & Wimbush, S. E. Éditions PEETERS. Leuven: 45-65.

Qurbanova, F. (2019). *Azərbaycan Şəxs Adları, İzhahlı Lüğət*. Bakı: Bakı Slavyan Universiteti Neşriyatı.

Radloff, W. (1893). *Versuch eines Wörterbuches der Türk-Dialecte I*. St. Petersburg: Tipografiya İmperatorskoy Akademii Nauk.

Radloff, W. (1928). *Uigurische Sprachdenkmäler Materialien, nach dem Tode des Verfassers mit Ergänzungen von S. Malov herausgegeben*. Leningrad: Verlag der Akademie der Wissenschaften der USSR.

Raschmann, S. Chr. (2007). *Alt türkische Handschriften: Dokumente I. Verzeichnis der Orientalischen Handschriften in Deutschland*. Band 13/21. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Rásonyi, L. & Baski, İ. (2007). *Onomasticon Turcicum, Turkic Personal Names I-II*. Indiana: Indiana University.

Rásonyi, L. (1953). "Sur Quelques Catégories de Noms de Personnes en Turc". *Acta Linguistica Academiae Scientiarum Hungaricae*. 3/3: 323-351.

Sims-Williams, N. & Halén, H. (1980). "The Middle Iranian Fragments in Sogdian Script from the Mannerheim Collection". *Studia Orientalia*. 51/13: 3-11.

Steingass, F. J. (1930). *A Comprehensive Persian-English Dictionary, Including the Arabic Words and Phrases to be Met with in Persian Literature*. Second Impression. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co. Ltd.

Sümer, F. (1959). "Oğuzlar'a Ait Destanî Mahiyette Eserler I. Reşîdüddîn Oğuznâmesi". *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*. 17/3-4: 359-455.

Sümer, F. (1972). *Oğuzlar (Türkmenler), Tarihleri-Boy Teşkilatı-Destanları*. II. Baskı. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Sümer, F. (1999). *Türk Devletleri Tarihinde Şahıs Adları I*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.

Tekin, Ş. (1989). "İlk Defa Müslüman Olan Türkler Oğuzlardı: Yabancı Kelimelerin Türkçeye Giriş Yolları ve Oruç Kelimesinin Hikâyesi". *Tarih ve Toplum*. 72: 9-11.

Tezcan, S. (2020). *Topkapı Sarayı Oğuznâmesi, İnceleme*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Togan, Z. V. (1981). *Umumi Türk Tarihine Giriş*. 3. Baskı. İstanbul: Enderun Kitabevi.

Uçar, E. (2019). "Dede Korkut Anlatmalarındaki Ban Üzerine". *Anasay*. 3/10: 21-42.

Validi, A. Z. (1932). “On Mubarakshah Ghuri”. *Bulletin of the School of Oriental Studies*. 6/4: 847-858.

Wilkens, J. (2021). *Uigurisches Wörterbuch, Sprachmaterial der vorislamischen türkischen Texte aus Zentralasien III/1: ec – bodis(a)v(a)tv*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Yamada, N. (1993). ウイグル文契約文書集成 II [Sammlung uigurischer Kontrakte II]. Hrsg. von J. Oda et al. Osaka: Osaka Daigaku Shuppankai.

Yoshida, Y. & Gharib, B. “Sogdian Language”. *Encyclopaedia Iranica*. (Online, Erste Online-Publikation: 2020)

Dünya Dillerinde Tanrı Kavramını Karşıl原因an Sözcüklerin Kökenine Dair Bir Deneme

An Essay on the Origin of Words Used as the Concept of God in World Languages

Deniz Demiryakan

İstanbul/Türkiye

e-mail: demiryakan@hotmail.com

orcid: 0000-0002-3565-3314

Öz

Bu araştırma, dünya dillerindeki tanrı kavramını karşılayan sözcüklerin kökenine dair bir deneme özelliği taşımaktadır. Toplamda yüzden fazla dil araştırmaya konu edilmiş ve bu dillerdeki tanrı kavramını karşılayan sözcükler için genel ağ arama motorunun sağladığı çeviri programında kullanım sıklığı açısından ilk sırada olan sözcük baz alınmıştır. Elde edilen sözcükler önce tam liste halinde verilmiş, daha sonra ise biçim yapısı-ses yapısı özelliklerine göre yedi grupta sınıflandırılmıştır. Devamında her bir grup için bazı etimolojik değerlendirmeler verilmiş ve son aşamada da söz konusu yedi gruptaki sözcükler tek bir kökene (istisnalar hariç) anlamsal gönderimleri de dikkate alınarak indirgenmeye çalışılmıştır. Böylece bin yılları alan inançsal söylemin tekil bir varsıllığı da gözler önüne serilebilmiştir. Araştırmada bahsi geçen sözcükler, etimolojik açıdan incelendiğinden bu sözcüklerin kültürel ve mitolojik derinliklerine doğal olarak inil(e)memiştir.

Anahtar Sözcükler: tanrı kavramı, etimoloji, sözcük değişimi, inanç

Abstract

This research has the feature of an experiment on the origin of the words that correspond to the concept of god in world languages. In total, more than a hundred languages have been the subject of the research, and for the words that meet the concept of god in these languages, the word that is in the first place in terms of frequency of use in the translation program provided by the general web search engine is taken as a basis. The obtained words were first given as a complete list, and then they were classified into seven groups according to their morphological structure - sound structure characteristics. Afterwards, some etymological evaluations were given for each group, and in the last step, the words in the seven groups were tried to be reduced to a single origin (with exceptions) by taking into account their semantic references. Thus, a singular wealth of religious discourse, which took thousands of years, was also revealed. Since the words mentioned in the research were analyzed from an etymological point of view, the cultural and mythological depths of these words could not naturally be delved into.

Keywords: concept of god, etymology, word change, faith

Atf

Citation

Demiryakan, Deniz
(2022). Dünya
Dillerinde Tanrı
Kavramını Karşıl原因an
Sözcüklerin Kökenine
Dair Bir Deneme.
Babür, 1: 9-22

Başvuru

Submitted

22.03.2022

Kabul

Accepted

23.04.2022

Yayın Tarihi

Publication Date

12.06.2022

0. Giriş

Dil bir iletişim aracı olmasının yanında, aynı zamanda kültür ve mitlerin, toplumsal zihniyet ve belleğin de taşıyıcısı konumundadır. Bu haliyle dil, sadece çağının bilgisini değil; her şeyin bilgisini bünyesinde barındırır. Özellikle yazı öncesi dönemler ve yazının olduğu ancak etkin kullanılmadığı dönemler için dilin bu taşıyıcılık konumu çok önemlidir. Bu durumu somutlaştırmak için dili yüzlerce vagonlu ve milyonlarca koltuklu bir tren olarak düşünelim. Bu tren her yerden geçer ve hiç durmaz. Sürekli değişir, yeni vagonlara bölünür; o vagonlardaki koltuklar da bölünerek yeni koltukları ortaya çıkarır. Bazen de tren ve/veya onu oluşturan diğer birimler bölünür. Bölünenler iç ve dış koşullara bağlı yeniden biçimlenir, bölünür. Ancak bilinmelidir ki her bir bölünme bir öncekinin izini taşır. Bu durum dilin, aynı zamanda maddesel bir gerçekliğini de düşündürür. Bir şeyin yarısı ya da aynı şeyin yarısının yarısı tümün varlıksal gerçekliğinin izlerini taşımak zorundadır. Yukarıdaki metafor üzerinden gidilecek olunursa *vagon: dil; koltuk: sözcük* denkliliği söz konusu olacaktır. Peki tren bu örnekte neyi temsil edecektir? Bu sorunun cevabı olarak tren için maddesel devinimin bizzat kendisini taşıyıcılık konumuyla somutlaştırmıştır, demek yanlış olmayacaktır. Tren, her yerden; bazen tekil bir bazen de eş zamanlama ile aldığı-topladığı yolculardır. Bu yolcular, sözcük ve temsil ettiği varlık/kavram arasında nedenli-nedensiz bir ilişkinin olup olmadığı tartışmasından çok daha değerlidir. Çünkü önümüzdedir ve hazır bir dil malzemesi olarak işlenmeyi beklemektedir. Diğer bir taraftan da yolcuların kendisinden çok yanında veya daha geniş bir söylemle çevresinde oturanlar önemlidir. Böylece bir bilgi farklı biçimlerde vagon vagon taşınacaktır. Taşınmaya konu olan varlık veya kavram eğer kültürel ve/veya mitsel arıyapı ile ilişkiliyse vagonların farklı yolcularının bir varlığı ya da kavramı nasıl benzer biçimde anlamlandırdıkları da açık bir biçimde gözlemlenebilecektir. Araştırma için seçilen ve tanrı kavramını karşılayan sözcükler bu nedenle burada konu edilmiştir. Tüm insanlığın böyle soyut bir sözcüğe kültürlerarası bir etkileşimle nasıl katkıda bulunacağı da dikkat çekici bir husus olup bu durum yukarıda verilen tren metaforuyla ilgilidir. Çünkü tren kalkmak için bir eyleme ihtiyaç duyar. Bunu çoğu kez tek bir makinist yapar. O makinist, bu soyutluğu ilk kez tasarlayan ve sesbirimlerle ifade edendir. Gerisi ise vagonlar, koltuklar, koltuklara oturan yolcular ve hayal gücünün hem zenginliği hem de ne kadar sıradan oluşuyla ilgilidir.

Bundan sonraki bölümde, yüzden fazla dildeki tanrı kavramını karşılayan ve kullanım sıklığı açısından ilk sırada bulunan sözcüklerinin incelenmesine geçilecektir.¹

<i>Afrika Dili</i>	God	<i>Cava Dili</i>	Gusti Allah	<i>Fransızca</i>	Dieu
<i>Almanca</i>	Gott	<i>Cebuno</i>	Dios	<i>Frizon Dili</i>	God
<i>Arapça</i>	Allah	<i>Chicheva</i>	Mulungu	<i>Galce</i>	Duw
<i>Arnavutça</i>	Zoti	<i>Çekçe</i>	Bůh	<i>Galiçyaca</i>	Deus
<i>*Azerice</i>	Allah	<i>Çince</i>	上帝 (Shàngdì)	<i>Gücerat Dili</i>	भगवन् (Bhagavāna)
<i>Baskça</i>	Jainkoa	<i>Danca</i>	Gud	<i>Gürcüce</i>	ღმერთი (ghmerto)
<i>Belarusça</i>	Божа! (Bože)	<i>Endonezya Dili</i>	Tuhan	<i>Haiti Creole Dili</i>	Bondye
<i>Bengalce</i>	স্বষ্টিকর্ত্তা	<i>Ermenice</i>	Աստված	<i>Hausa Dili</i>	Allah
	(Sṛṣṭikartā)	<i>*Espretantoca</i>	Dio (yapay dil)	<i>Havai Dili</i>	Ke Akua
<i>Boşnakça</i>	Bože	<i>Estonyaca</i>	Jumal	<i>Hırvatça</i>	Bog
<i>Bulgarca</i>	Бог (Bog)	<i>Farsça</i>	دندوادخ	<i>Hintçe</i>	परमेश्वर
<i>Burmaca</i>	ဘုရားသခ	<i>Felemenkçe</i>	God		(parameshva)
	(bhurarrshk)	<i>Filipince</i>	Dios	<i>Hosa</i>	Kamata
		<i>Fince</i>	Jumala		

¹ Google Çeviri: <https://translate.google.com.tr/> baz alınmıştır.

<i>İbranice</i>	אלהים (Elohim)	<i>Makedonca</i>	Боже (Bože)	<i>Slovençe</i>	Bog
<i>İgbo Dili</i>	Chineke	<i>Malayam</i>	ദൈവം (daivam)	<i>Somalice</i>	Ilaah
<i>İngilizce</i>	God	<i>Malezya Dili</i>	Tuhan	<i>Sundanizce</i>	Gusti
<i>İrlandaca</i>	Dia	<i>Malta Dili</i>	Alla	<i>Svahili Dili</i>	Mungu
<i>İspanyolca</i>	Dios	<i>Maori Dili</i>	Atua	<i>Tacikçe</i>	Худо (Xudo)
<i>İsveççe</i>	Gud	<i>Marathi</i>	देव (Dēva)	<i>Tamil</i>	இறைவன் (Iraivan)
<i>İtalyanca</i>	Dio	<i>Moğolca</i>	Бурхан (Burkhan)	<i>Tatarca</i>	Алла
<i>İzlandaca</i>	Guð	<i>Nepalce</i>	भगवान (Bhagavāna)	<i>Tay Dili</i>	พระเจ้า (Phracēā)
<i>Japonca</i>	神 (Kami)	<i>Norveççe</i>	Gud	<i>Telugu Dili</i>	దేవుడు (Dēvuḍu)
<i>Kamboçyaca</i>	ព្រះ (Preah)	<i>Odiya</i>	ଭଗବାନ (Bhagaban)	<i>*Türkmençe</i>	Hudaý
<i>Kannada</i>	ದೇವರು (Dēvaru)	<i>Özbekçe</i>	Xudo	<i>Ukraynaca</i>	Боже (Bozhe)
<i>Katalanca</i>	Déu	<i>Pencap Dili</i>	ਰੱਬ (Raba)	<i>Urduca</i>	ادخ
<i>*Kazakça</i>	Құдай (Quday)	<i>Peştuca</i>	دئو (Deu)	<i>Uygurca</i>	ادخ
<i>*Kırgızca</i>	Құдай (Kuday)	<i>Portekizce</i>	Deus	<i>Vietnamca</i>	Chúa Trời
<i>Korece</i>	하느님 (Hancunim)	<i>Romence</i>	Dumnezeu, Zeu?	<i>Yidce</i>	גוֹט (Got)
<i>Korsika Dili</i>	Diu	<i>Ruandaca</i>	Mana	<i>Yoruba</i>	Ọlọrun
<i>Kuzey İskoç Dili</i>	Dia	<i>Ruşça</i>	Бог (Bog)	<i>Yunanca</i>	Θεός (Theós)
<i>Kürtçe</i>	Xwedê	<i>Samoaca</i>	Atua	<i>Zulu</i>	UNKulunkulu
<i>Laoca</i>	ພຣະຈຳ (phrachao)	<i>Sesotho Dili</i>	Molimo		
<i>Latince</i>	Deus	<i>Seylanca</i>	දේවී (devi)		
<i>Lehçe</i>	Bóg	<i>Shona</i>	Mwari		
<i>Letonca</i>	Dievs	<i>Sırpça</i>	Бог (Bog)		
<i>Litvanca</i>	Dieve	<i>Sint</i>	ادخ		
<i>Lüksemburgca</i>	Gott	<i>Slovakça</i>	Bože		
<i>Macarca</i>	Isten	<i>Slovençe</i>	Bog		
<i>Madagaskar Dili</i>	Andriamanitra	<i>Somalice</i>	Ilaah		

Tablo 1’de yüzden fazla dildeki tanrı kavramını karşılıyan sözcükler listelenmiş olup bu sözcükler yalnızca biçim ve ses yapısı bakımından benzerliklerine göre Tablo 2-8’de yüzeysel bir biçimde sınıflandırılmıştır.

A Grubu

<i>Afrika Dili</i>	God
<i>Almanca</i>	Gott
<i>Danca</i>	Gud
<i>Felemenkçe</i>	God
<i>İngilizce</i>	God
<i>İsveççe</i>	Gud
<i>İzlandaca</i>	Guð
<i>Lüksemburgca</i>	Gott
<i>Norveççe</i>	Gud
<i>Sundanizce</i>	Gusti
<i>Yidce</i>	גוֹט (Got)

Tablo 2. $g((o)x)d/t(t)$ biçiminde dizilim gösterenler

A grubunda yer alan on bir sözcük genellikle $g((o)x)d/t(t)$ biçiminde bir dizilim göstermektedir. Bu gruptaki sözcükler hem de fonetik özellikleri bakımından görüldüğü üzere büyük ölçüde benzeşmektedir.

<i>B grubu</i>	
<i>Belarusça</i>	Божа! (Bože)
<i>Boşnakça</i>	Bože! Ünlem.
<i>Slovakça</i>	Bože
<i>Ukraynaca</i>	Боже (Bozhe)
<i>Makedonca</i>	Боже (Bože)

Tablo 3. B/(b)ож/ž/a/e biçiminde dizilim gösterenler

B grubunda yer alan 5 sözcük **B/(b)ож/ž/a/e** biçiminde bir dizilim göstermekle birlikte yalnızca kullandıkları alfabeden kaynaklanan sesbirim farklılıklarına sahiptir. Ayrıca bu grup rahatlıkla C grubu ile birleştirilebilir.

<i>C Grubu</i>	
<i>Bulgarca</i>	Бор (Bog)
<i>Çekçe</i>	Bůh
<i>Hırvatça</i>	Bog
<i>Lehçe</i>	Bóg
<i>Rusça</i>	Бор (Bog)
<i>Slovençe</i>	Bog

Tablo 4. b(B)o/(x)z/(g(h)) biçiminde dizilim gösterenler

Toplamda altı sözcük bulunan C grubunda **b(B)o/(x)z/(g(h))** dizilimi söz konusudur.

<i>D Grubu</i>	
<i>Cebuno</i>	Dios
<i>*Esprentantoca</i>	Dio (yapay dil)
<i>Filipince</i>	Dios
<i>Galce</i>	Duw
<i>Galiçyaca</i>	Deus
<i>İrlandaca</i>	Dia
<i>İspanyolca</i>	Dios
<i>İtalyanca</i>	Dio
<i>Katalanca</i>	Déu
<i>Korsika Dili</i>	Diu
<i>Kuzey İskoç Dili</i>	Dia
<i>Latince</i>	Deus
<i>Letonca</i>	Dievs
<i>Litvanca</i>	Dieve
<i>Deus</i>	Deus
<i>Dumnezeu, Zeu?</i>	Dumnezeu, Zeu?
<i>Seylanca</i>	දිව් (devi)
<i>Telugu Dili</i>	దేవుడు (Dēvuḍu)
<i>Yunanca</i>	Θεός (Theós)
<i>Arnavutça</i>	Zoti

Tablo 5. d(z)i/(x)(x)s/(v)(x) biçiminde dizilim gösterenler

En çok sözcüğe sahip D grubunda ise yirmi sözcük bulunmaktadır. Dizilim örüntüsü de üye sayısından ötürü zordur. Birtakım ses olayları bu çeşitlenmenin ilk nedenlerindedir. İstisnalar dışında dizilim genel hatlarıyla şu şekildedir: **d(z)i/(x)(x)s/(v)(x)**

E Grubu

<i>Arapça</i>	Allah
<i>*Azerice</i>	Allah
<i>Cava Dili</i>	Gusti Allah
<i>Hausa Dili</i>	Allah
<i>İbranice</i>	אלהים (Elohim)
<i>Malta Dili</i>	Alla
<i>Somalice</i>	Ilaah
<i>Tatarca</i>	Алла
<i>Tamil</i>	இறைவன் (Iraivan)

Tablo 6. a(i)lla(x)h/(0) biçiminde dizilim gösterenler

Arapçanın da içinde bulunduğu E grubunda toplam dokuz sözcük bulunmaktadır. Ayrıca hem bu grupta hem de diğer gruplarda Türkçenin çağdaş lehçelerine ‘*’ işareti konularak sözcüğün alıntı olduğu vurgulanmak istenmiştir. Türk diline ait olan tanrı sözcüğü için etimolojik bir değerlendirme ise başka bir araştırmanın konusu olmalıdır. Bu gruptaki sözcüklerin dizilimi a(i)lla(x)h/(0) bu şekildedir.

F Grubu

<i>*Özbekçe</i>	Xudo
<i>Sint</i>	ادخ
<i>Tacikçe</i>	Худо (Xudo)
<i>*Türkmençe</i>	Hudaý
<i>*Uygurca</i>	ادوخ
<i>*Kazakça</i>	Құдай (Quday)
<i>*Kırgızca</i>	Құдай (Quday)
<i>Farsça</i>	دین و ادخ
<i>Peştuca</i>	دی ادخ
<i>Kürtçe</i>	Xwedê

Tablo 7. X(k)udo/(a(x))(x) biçiminde dizilim gösterenler

F grubunda Özbekçe, Türkmençe, Kazakça ve Kırgızca görüleceği üzere bu alıntı sözcikle tanrı kavramını karşılamaktadır. Bu sözcüklerin Latin alfabesine aktarılırken yazının başında bahsedilen genel ağ sayfasının transkriptine tamamen uyulmuştur. Gruptaki sözcükler X(k)udo/(a(x))(x) biçiminde bir dizilim sergilemektedir.

G Grubu (Diğer Sözcükler)

<i>Baskça</i>	Jainkoa	<i>Gürcüce</i>	ღმერთი (ghmertio)	<i>Malezya Dili</i>	Tuhan (kautan)
<i>Bengalce</i>	স্বষ্টিকর্তা (Sṛṣṭikartā)	<i>Haiti Creole Dili</i>	Bondye	<i>Maori Dili</i>	Atua (kuatan)
<i>Burmaca</i>	ဘုရားဘုရား (bhurarrshk)	<i>Havai Dili</i>	Ke Akua	<i>Moğolca</i>	Бурхан (Burkhan)
<i>Chicheva</i>	Mulungu	<i>Hintçe</i>	परमेश्वर (paramesh- hva)	<i>Nepalce</i>	भगवान (Bhagavāna)
<i>Çince</i>	上帝 (Shàngdì)	<i>Hosa</i>	Kamata	<i>Odiya</i>	ଭଗବାନ (Bhaga- ban)
<i>Endonezya Dili</i>	Tuhan	<i>İgbo Dili</i>	Chineke	<i>Ruandaca</i>	Mana
<i>Ermenice</i>	Աստված (Astvats) ;Asur	<i>Japonca</i>	神 (Kami)	<i>Samoaca</i>	Atua
<i>Estonyaca</i>	Jumal	<i>Kamboçyaca</i>	ព្រះ (Preah)	<i>Shona</i>	Mwari
<i>Fince</i>	Jumala	<i>Korece</i>	하나님 (Haneunim)	<i>Svahili Dili</i>	Mungu
<i>Gücerat Dili</i>	ભગવાન (Bhaga- vāna)	<i>Laoca</i>	ພະບາດ (phrachao)	<i>Tay Dili</i>	พระเจ้า (Phracēā)
		<i>Macarca</i>	Isten	<i>Vietnamca</i>	Chúa Trời
		<i>Madagaskar Dili</i>	Andriamanitra	<i>Yoruba</i>	Ọlọrun
				<i>Zulu</i>	UNkulunkulu
				<i>Sesotho Dili</i>	Molimo

Tablo 8. A, B, C, D, E ve F gruplarından herhangi birine yerleştirilemeyenler

G grubunda yer alan otuz altı sözcüğe yüzeysel bir şekilde yaklaşıldığında bu sözcüklerin A, B, C, D, E ve F gruplarından herhangi birine yerleştirilemeyeceği anlaşılmaktadır. Araştırmanın giriş bölümünde de değinilen sözcüklerin bölünmesi ve bu bölünme sonrası yeni bilgilere ad olması meselesi ne kadar eskiyse sözcüğün temel kökenden o denli uzaklaşmış olabileceği de önemli bir gerçektir. Zaten, bu grupta yer alan sözcüklerin önemli bir bölümünün A, B, C, D, E ve F gruplarından birisinin üyesi olduğu yazının ilerleyen bölümlerindeki etimolojik değerlendirmeler sonrasında rahatlıkla görülebilecektir.

1. A, B, C, D, E ve F Gruplarının Sesbirim Diziliminin Etimolojisi

Bu başlık altında, tanrı sözcüklerinin sınıflandırılmasından oluşan beş grubun sesbirim dizilimleri çerçevesinde etimolojisi yapılacaktır. Bu eylem sırasında grupların benzerliği veya farklılığı görmezden gelinecek olup bu tip değerlendirmeler 2. başlık altında yapılacaktır.

1.1. g(o)x/d/t(t) diziliminin etimolojisi

Bu dizilim için aşağıda birbirleriyle büyük ölçüde benzerlik gösteren etimolojik açıklamalardan dört alıntı yapılmıştır:

Webster: \God\ (g[o^]d), n. [AS. god; akin to OS. & D. god, OHG. got, G. gott, Icel. gu[eth], go[eth], Sw. & Dan. gud, Goth. gup, prob. orig. a p. p. from a root appearing in Skr. h[=u], p. p. h[=u]ta, to call upon, invoke, implore. [root]30. Cf. Goodbye, Gospel, Gossip.]

1. A being conceived of as possessing supernatural power, and to be propitiated by sacrifice, worship, etc.; a divinity; a deity; an object of worship; an idol..
2. The Supreme Being; the eternal and infinite Spirit, the Creator, and the Sovereign of the universe; Jehovah (e-DİC).

Catholic Encyclopedia: (Anglo-Saxon God; German Gott; akin to Persian khoda ...)The root-meaning of the name (from Gothic root gheu; Sanskrit hub or emu, "to invoke or to sacrifice to") is either "the one invoked" or "the one sacrificed to." From different Indo-Germanic roots (div, "to shine" or "give light"; thes in thesasthai "to implore") come the Indo-Iranian deva, Sanskrit dyaus (gen. divas), Latin deus, Greek theos, Irish and Gaelic dia, all of which are generic names; also Greek Zeus (gen. Dios, Latin Jupiter (jovpater), Old Teutonic Tiu or Tiw (surviving in Tuesday), Latin Janus, Diana, and other proper names of pagan deities. The common name most widely used in Semitic occurs as 'el in Hebrew, 'ilu in Babylonian, 'ilah in Arabic, etc.; and though scholars are not agreed on the point, the root-meaning most probably is "the strong or mighty one" (e-NEW).

Oxford English Dictionary: "god (gpd). Also 3-4 godd. [Com. Teut.: OE. god (masc. in sing.; pl. godu, godo neut., godas masc.) corresponds to OFris., OS., Du. god masc., OHG. got, cot (MHG. got, mod.Ger. gott) masc., ON. goð, guð neut. and masc., pl. goð, guð neut. (later Icel. pl. guðir masc.; Sw., Da. gud), Goth. guþ (masc. in sing.; pl. guþa, guda neut.). The Goth. and ON. words always follow the neuter declension, though when used in the Christian sense they are syntactically masc. The OTeut. type is therefore *gudom neut., the adoption of the masculine concord being presumably due to the Christian use of the word. The neuter sb., in its original heathen use, would answer rather to L. numen than to L. deus. Another approximate equivalent of deus in OTeut. was

*ansu-z (Goth. in latinized pl. form anses, ON. pss, OE. Ós- in personal names, ésa genit. pl.); but this seems to have been applied only to the higher deities of the native pantheon, never to foreign gods; and it never came into Christian use.

The ulterior etymology is disputed. Apart from the unlikely hypothesis of adoption from some foreign tongue, the OTeut. *gubom implies as its pre-Teut. type either *ghudho-m or *ghutó-m. The former does not appear to admit of explanation; but the latter would represent the neut. of the passive pple. of a root *gheu-. There are two Aryan roots of the required form (both *glheu, with palatal aspirate): one meaning ‘to invoke’ (Skr. hū), the other ‘to pour, to offer sacrifice’ (Skr. hu, Gr. χέειν, OE. yéotan YETE v.). Hence *glhutó-m has been variously interpreted as ‘what is invoked’ (cf. Skr. puru-hūta ‘much-invoked’, an epithet of Indra) and as ‘what is worshipped by sacrifice’ (cf. Skr. hutá, which occurs in the sense ‘sacrificed to’ as well as in that of ‘offered in sacrifice’). Either of these conjectures is fairly plausible, as they both yield a sense practically coincident with the most obvious definition deducible from the actual use of the word, ‘an object of worship’.

Some scholars, accepting the derivation from the root *glheu- to pour, have supposed the etymological sense to be ‘molten image’ (= Gr. χρυόν), but the assumed development of meaning seems very unlikely (e-OX).

Amerikan Heritage Dictionary: NOUN: 1. God a. A being conceived as the perfect, omnipotent, omniscient originator and ruler of the universe, the principal object of faith and worship in monotheistic religions. b. The force, effect, or a manifestation or aspect of this being. 2. A being of supernatural powers or attributes, believed in and worshiped by a people, especially a male deity thought to control some part of nature or reality. 3. An image of a supernatural being; an idol. 4. One that is worshiped, idealized, or followed: Money was their god. 5. A very handsome man. 6. A powerful ruler or despot.

ETYMOLOGY: Middle English, from Old English. See gheu-: in APPENDIX I
APPENDIX I: ENTRY: gheu()-

DEFINITION: To call, invoke. Oldest form *heu()-, becoming *gheu()- in centum languages. Suffixed zero-grade form *ghu-to-, “the invoked,” god. a. god, from Old English god, god; b. giddy, from Old English gydig, gidig, possessed, insane, from Germanic *gud-iga-, possessed by a god; c. götterdämmerung, from Old High German got, god. a-c all from Germanic *gudam, god. (Pokorny hau- 413.) (e-BAR).

Yukarıdaki alıntılarda *g((o)x)d/t(t)* diziliminin etimolojisi için ortaklık gösteren iki köken bulunmaktadır. Bunlardan ilki *gheu-* “çağırarak, istemek”; “kurban etmek için istemek” eylemidir. Diğeri ise yine Hint-Avrupa dil ailesinin ortak köklerinden *ghu-to-* “dökmek” eylemidir. Yukarıdaki alıntılama bakılırsa ikinci öneri Hint-Avrupa dilcilerince pek de rağbet görmemiştir. A grubundaki sözcüklerin “çağırarak ve istemek yoluyla bir şey dilemek”, “yüce bir varlığa itaat etmek”, “ona bağlılığını göstermek için kurbanlar armağan etmek” anlamları söz konusudur. “dökmek” anlamıyla bağlantısı ise büyük bir olasılıkla erimiş bir anlamsal kaymanın sonucudur. Bu madde için buraya kadar olan bölümde yalnızca *g((o)x)d/t(t)* diziliminin kendi etimolojisi yapılmış olup temel kökenle bağlantısı ilerleyen bölümlerde ele alınacaktır.

1.2. Б/(b)оѡе/ѡа/е ve б(Б)о/(x)ѡ/(g(h)) dizilimlerinin etimolojisi

Daha önce de dile getirildiği üzere bu iki dizilim aynı başlık altında değerlendirilecektir: Her iki dizilimin de etimolojik kökeni, Farsça? *baga* “iyilik, zenginlik ve doğaüstülük” sözcüğünün Slav tanrısı ile ilişkilendirilmiş biçimidir. Son dönemlerde yapılan dilbilimsel çalışmalar dillerdeki tanrı sözcüklerinin varsıl, varsıllık sunan; lider, üst gibi bir anlam alanı çerçevesinde dini terminolojide bir dizi İskit-İran alıntı kelimelerinin varlığını doğrulamıştır (Gieyszor 1982:35). Bu sözcüğe ek olarak Slav dillerindeki diğer bir tanrı adı *Swaroga* “parıltı, gökyüzü, mavi ışık; güneş” Farsçadan alınmış bir sözcük gibi görünmektedir (Blelawski 1986:449). “parıltı”, “gökyüzü”, “mavi ışık” ve “güneş” gibi anlamların tanrı kavramına karşılık gelen sözcüklerin önemli bir bölümünde bulunması ayrıca dikkat çekidir.

Aleksander Brückner de *Słownik Etymologiczny Języka Polskiego*'da bu dizilimlerle ilgili sunları yazmıştır:

Tanrı sözcüğü, başlangıçta “mutluluk, refah” (Hintçe *bhagas*, aynı kökende *bhajati* “bağışlar”); dolayısıyla “zengin” anlamına gelmekteydi. Buna ek olarak bu sözcük *Mukaddes Kitap*'ta “tahılların büyük miktarına sahip olmaktan doğan zenginlik” ile tüm “gelir, mülk” vb. sözcüklerin de kaynağıdır. Hintçede *bhagas*, tanrılar için takma ad olarak da kullanılmaktaydı. Halihazırda Persçede *baga* “tanrı” sözcüğü bulunmaktaydı. Slav dillerindeki bu sözcük iddia edildiği gibi Farsçadan alıntı değildir. Çünkü Pers ve Slavlar arasında bilinen bir bağlantı söz konusu değildir. Büyük olasılıkla aynı kökten doğan ve birbirinden habersiz gelişen bir sözcük olmalıdır (1927:350).

Brückner'in verdiği anlamlara bakarak bu dizilimlerdeki sözcüklerin oldukça eski bir kökene ait olduklarını söylemek araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Özellikle inançlar tarihi açısından bakılacak olunursa Hintçedeki kanıtlar ayrıca dikkat çekmektedir. *bhagas* sözcüğünün biçimsel ve sesbirimsel değerlendirilmesi ayrıca ilerleyen bölümlerde yapılacaktır.

1.3. d(z)i/(x)(x)s/(v)(x) diziliminin etimolojisi

Bu dizilimin Proto-Hint-Avrupa dillerindeki kökeni *dyeu-* “parlamak, ışık saçmak”tır. Yine bu kökenden türeyen “gökyüzü”, “cennet” anlamındaki sözcükler ile tanrı kavramına karşılık gelen sözcükler kullanım sıklığı en çok olan sözcükler arasındadır. Dizilimin etimolojik incelemesini biraz daha derinleştirmek gerekirse genel kabule göre kökeni Sanskritçede *deva* “tanrı” (aslında kelimenin tam anlamıyla “parlayan tanrı”); *diva* “süren, süregelen”; Avestan dilinde *dava-* “ruh, iblis”; Latince “gün”; *deus* “tanrı”, Galcede *diw*, “gün”; Ermenicede *tiv* “gün”; Litvanya dilinde *dievas*, “tanrı” *diena* “gün”; Eski Kilise Slav dininde (Old Church Slavonic) ve Lehçede *dni*, Rusçada aynı anlamla “gün”; Eski İskandinav dillerinde *tivar* “tanrılar”; Eski İngilizcede *tig*, “bir tanrı adı” (e-ETY).

1.4. a(t-i)lla(x)h/(0) diziliminin etimolojisi

Bu dizilimin etimolojisi için İSAM'dan alıntılanan bölüm aşağıdaki gibidir.

Allah kelimesinin etimolojisi üzerinde İslâm bilginleri, Arap dili uzmanları ve müsteşrikler tarafından farklı görüşler ileri sürülmüştür. Kelimenin herhangi bir kökten türemiş olmayıp sözlük mânası taşımadığı ve gerçek mâbudun özel adını teşkil ettiği, yahut sözlükte bir anlamı olsa bile gerçek mâbuda ad olunca bu anlamı kaybettiği genellikle benimsenmektedir. Bununla birlikte onun çeşitli köklerden türemiş olabileceğini söyleyenler de vardır. Bu ikinci grubun görüşleri şöyle özetlenebilir:

a) **İlâh** kelimesinden türemiş olup başına harf-i ta'rif getirilmiş, bir

taraftan **el-ilâh** şeklinde dildeki yerini almışken diğer taraftan kullanım sırasında dile kolaylık sağlamak amacıyla asıl kelimenin hemzesi kaldırılmış, lâmlar birleştirilmiş (idgam) ve azamet ifade eden kalın bir ses verilerek **Allah** tarzında okunmuştur. İlâh kelimesi ise “kulluk etmek” mânâsındaki **elehe-ye’lehu** veya “hayret ve şaşkınlık içinde kalmak, gönülden bağlanıp sığınmak” anlamındaki **elihe-ye’lehu** ve **velihe-yevlehu** kökünden ism-i mef’ûl mânâsında bir masdar olup “tapınılan, yüceliğinin karşısında hayrete düşülen, gönülden bağlanılıp sığınılan” mânâlarını ifade eder. Ancak ilâh, hak mâbud için olduğu gibi bâtil tanrılar için de kullanılmıştır.

b) “Gizlenmek, duyu idrakinin fevkinde olmak” anlamındaki **lâhe-yelfihu** kökünden **leyh** → **lâh** kelimesinden türemiş olup “duyu idrakinin ötesinde bulunan” demektir. Lâh kelimesinin başına harf-i ta’rif getirilerek lâmlar birleştirilmiş ve Allah kelimesi elde edilmiştir.

c) Daha çok yabancı yazarların gösterdiği bir temayüle göre Allah lafzı, Câhiliye Arapları’nın putlarından olan el-Lât (لات) veya Ârâmîce **elâhâ** (الاله) kelimelerinden alınmıştır (e-İSAM).

Britanica’daki etimolojik çözümlere ise şu şekildedir:

Etymologically, the name Allah is probably a contraction of the Arabic al-Ilâh, “the God.” The name’s origin can be traced to the earliest Semitic writings in which the word for god was il, el, or eloah, the latter two used in the Hebrew Bible (Old Testament). Allah is the standard Arabic word for God and is used by Arabic-speaking Christians and Jews as well as by Muslims. The association of the word specifically with Islam comes from the special status of Arabic as the language of Islam’s holy scripture, the Qur’ân: since the Qur’ân in its original language is considered to be the literal word of God, it is believed that God described himself in the Arabic language as Allâh. The Arabic word thus holds special significance for Muslims, regardless of their native tongue, because the Arabic word was spoken by God himself. Allah is the pivot of the Muslim faith. The Qur’ân stresses above all Allah’s singularity and sole sovereignty, a doctrinal tenet indicated by the Arabic term tawhîd (“oneness”). He never sleeps or tires, and, while transcendent, he perceives and reacts to everything in every place through the omnipresence of his divine knowledge. He creates ex nihilo and is in no need of a consort, nor does he have offspring. Three themes preponderate in the Qur’ân: (1) Allah is the Creator, Judge, and Rewarder; (2) he is unique (wâhîd) and inherently one (aḥad); and (3) he is omnipotent and all-merciful. Allah is the “Lord of the Worlds,” the Most High; “nothing is like unto him,” and this in itself is to the believer a request to adore Allah as the Protector and to glorify his powers of compassion and forgiveness (e-BRT).

Diğer bir taraftan, **elohim** sözcüğünün etimolojisi ile ilgili görüşler şu biçimdedir:

A name of God in the Bible, c. 1600, from Hebrew, plural (of majesty?) of Eloh “God” (cognate with Allah), a word of unknown etymology, perhaps an augmentation of El “God,” also of unknown origin. Generally taken as singular, the use of this word instead of Yahveh is taken by biblical scholars as an important clue to authorship in the Old Testament, hence Elohist (1830; Elohist is from 1841), title of the supposed writer of passages of the Pentateuch where the word is used (e-ETY1).

allah sözcüğünün kökeni hakkında daha etkili bir değerlendirme yapılabilmesi için *elohim* sözcüğünün etimolojik çözümlemesinin yapılması gerekmektedir. Genel olarak *elohim* sözcüğünün *eloah* sözcüğünden türetildiği düşünülmektedir. *eloah* sözcüğü, Kuzeybatı Semitik dillerindeki *el* kökünün genişletilmiş bir biçimidir. *eloah* (אֱלֹהִים) ve *el* (אֵל) sözcükleri tür adı olabilecekleri gibi aynı zamanda özel ad (bir tanrı özel adı) da olabilir. *elohim* sözcüğünün etimolojik kökeniyle ilgili İbranice dışında tam bir akrabalık Ugaritik dillerde *'Ihm* sesbirim diziliminde görülebilmektedir. *el* kökünün sözcük ailesinde Aramice *'elāhā* ve Süryanice *alaha* “tanrı” ve Arapça *ilāh* “tanrı, tanrısıl” (veya tanrı olarak Allah) bulunur. Bu kökenden doğan sözcükler genellikle “güçlü olmak” ve/veya “önde olmak” anlamlarına gelirler (Van der Toorn vd. 1999:274, 352-353).

1.5. *X(k)udo/(a(x))(x)* diziliminin etimolojisi

Kuzey Mezopotamya'dan gelen Hurri metinlerinde (MÖ 3.yy.ın 2. yarısında), “övmek, yüceltmek” anlamına gelen **xud*, *ħud* <*ħu-u-tu-*> fiilinin *khoda* ile ilgili olduğunu görülmektedir (Fournet & Allan 2010:89). Bu açıklamalar çerçevesinde yaklaşıldığında bu dizilimin kökeni Proto-Hint-Avrupa *gǵ^hua-u* (**gǵ^huehu-*) “aramak, çağırmak” eylem kökleri ile ilgili olduğu görülmektedir. Farsçada (*huda*) خد “kral” veya “tanrı” anlamına gelen, önceleri Ahura Mazda (Farsçada “tanrı” anlamında kullanılan bir sözcük) için kullanılan bu dizilim, bugün yalnızca Farsça konuşanlar tarafından İslam'da *Tanrı* için kullanılan Bengalceden veya Urducadan alıntılanmış bir dizilimdir. Bu dizilimde de diğerlerinde olduğu gibi “kral, üstün, en üstün” vb. anlamları bulunmaktadır.

1.6. Tanrı kavramını karşılayan diğerleri grubundaki sözcüklerin bazıları üzerine kısa etimolojik değerlendirmeler

Bu başlık altında G grubunda yer alan sözcükleri tek olarak veya ilişkili olduğu diğer sözcüklerle birlikte değerlendirerek bu sözcüklerin etimolojisi hakkında kısaca değerlendirmeler yapılacaktır:

Tuhan, Ke Akua, Tuhan, Atua: Maori, Hawaii, Samoalar gibi halkların tanrı ve tanrıya ait ruhları anlatmak için kullandıkları sözcüklerdir. Buradaki sözcüklerin kavramsal olarak karşılığı güç veya “gücün sahibi olan kimse”dir. Bugün, bu sözcükler aynı zamanda kavramsal olarak tek tanrılı dinler için kullanılmaya devam etmektedir (George 2008:22-23)

Bu sözcüklerin *X(k)udo/(a(x))(x)* dizilimiyle ilişki olduğu hem biçimsel hem de anlamsal açıdan gözlemlenebildiğinden F grubunda yer almalıdır.

Jainkoa, Jumal, Jumala: Tanrı sözcüğünün Fin-Ural dil ailesinde *juma* ortak kökünden türetildiği genellikle kabul edilir. Bu kökenden doğan ve benzer anlamlar taşıyan sözcüklere Ural dillerinin bazı lehçelerinde de rastlanır: *ѣндол (jondol)* “yıldırım, ateş, aydınlık vb.” Yine aynı lehçelerde 17. yüzyıla tarihlendirebileceğimiz kaynakta Hristiyanlık öncesi bir tanrı adı olarak *Jumishipas* bahsedilir. Bunun tam anlamı belirsiz olsa da sözcük kök ve eklerine ayırıldığında şu birimler ortaya çıkmaktadır: ши (jī) “güneş”, пас(pas) “yaşam” (SSAES).

Bu sözcüklerin kökeniyle ilgili diğer bir yaklaşım ise şudur: Sanskritçe *dyumān* “göksel; parlayan” (Vainik 2014:1-34).

Her iki köken denemesinde de ortak olan şey sözcüklerin anlamsal alanıdır. Araştırmanın sınırları açısından fonetik değişimlere uzun uzun değinmek mümkün olmayacağından sözcük; ister Sanskritçe bir kökten isterse de Fin-Ural dillerine ait bir kökten gelmiş olsun, bu

sözcüklerin $d(z)i/(x)(x)s/(v)(x)$ diziliminde olduğu düşünülebilir.

Molimo: *mo-* “kişi, insan” anlamı veren ön ek ile (*h*)*olimo* sözcüğünün birleşiminden oluşmuştur: “gökyüzünde olan kişi”. Bu dile özgü bir kural olarak orta hecedeki /l/ sesbirimi /d/ türevindedir (e-LEX 13.04.2021). Bu bilgiler ışığında sözcüğün diziliminin $h(k)udo/(a(x))(x)$ biçiminde olduğu varsayılabilir.

하느님 (Haneunim): 하늘 (*haneul* “gökyüzü, yukarı”) + 님 (*nim* “kral, üstün kişi”)

Bu bilgiler ışığında sözcük diziliminin $h(k)udo/(a(x))(x)$ biçiminde olduğu yorumu daha önceki sözcüklerden ötürü yapılabilir.

Bu sözcüğe benzer bir şekilde *olurun*’da şu biçim söz konusudur: *olu* “kral, efendi” + *lurun* “gökteki”. Ayrıca *Chúa Tròi* de benzer durum dikkat çekmektedir: *chúa* “kral, efendi”; *tròi* “gökyüzü” (e-LEX1).

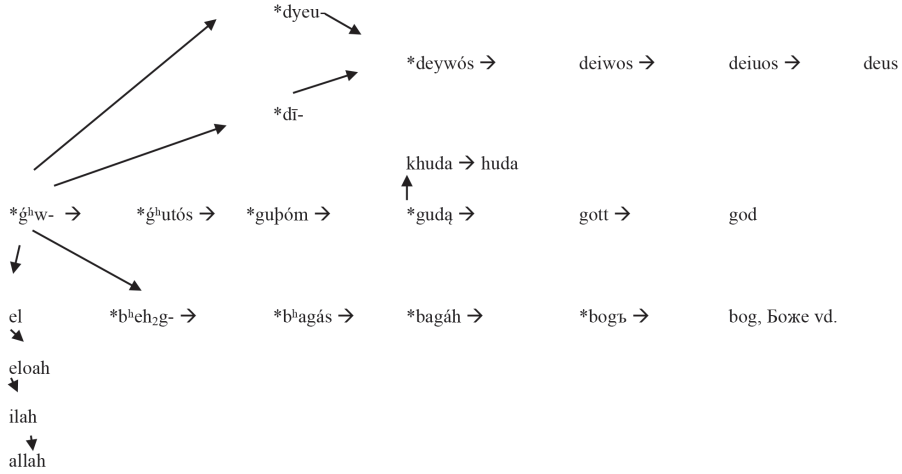
Бурхан (Burkhan), भगवान (Bhagavāna), ଭଗବାନ, (Bhagaban) भगवान (Bhagavāna), Andriamanitra, परमेश्वर (parameshva), พระเจ้า (Phracêā), ພຣະເຈົ້າ (phrachao) ဘုရားသခဲ (bhurarrshk) সৃষ্টিকর্তা (Sṛṣṭīkartā), ព្រះ (Preah) : Çeşitli fonetik geçmişlere sahip olsalar da aynı kökten türeyen bu on bir sözcüğün etimolojik değerlendirmesinde *bhagvan*, *bhagwan* veya *bhagavan* sözcükleri dikkat çekmektedir. *bhagvan*, *bhagwan* veya *bhagavan*, Hintçede “kutsanmış, yüceltilmiş”; “kral”, “üstün kişi”; “tanrı” gibi anlamlar taşıyan bir sözcüktür. Hinduizm’de *bhagvan*, tarih boyunca ruhani bir kavram olarak kullanılmıştır. Aynı zamanda Budizm’de, *bhagvan*, *buda*’nın statüsünü gösteren ilk sözcüksel kullanımdır (Daniélou 2000: 36). Doğal olarak bu tanrı adlarının kökenini yalnızca bu sözcüğe indirgemek eksik olacaktır. Hem kökensel hem de anlamsal olarak buradaki dizilimin $B/(b)oj/ža/e$ ve $b(B)o/(x)z/(g(h))$ biçiminde olduğu görülmektedir.

2. A, B, C, D, E ve F Gruplarının Sesbirim Dizilimlerinin Anlam Alanları ve Bu Dizilimler İçin Tek Köken Denemesi

Grup	Dizilim	Anlam Alanı
A	$g((o)x)d/t(t)$	çağırarak; istemek, kurban etmek için istemek; baba; üstün kişi vb.
B	$B/(b)oj/ža/e$	kral; üstün kişi; kutsanmış; yüceltilmiş; parlıt; iyilik; zenginlik; parlıt; gökyüzü; mavi ışık; güneş vb.
C	$b(B)o/(x)r/(g(h))$	kral; üstün kişi; kutsanmış; yüceltilmiş; parlıt; gökyüzü; mavi ışık; güneş vb.
D	$d(z)i/(x)(x)s/(v)(x)$	parlamak; ışık saçmak; gün, yirmi dört saat; yüksek(te olan); dev? vb.
E	$a(i-i)lla(x)h/(0)$	gök; gökteki; üstün kişi vb.
F	$h(k)udo/(a(x))(x)$	aramak; çağırarak; kral; üstün; en üstün vb.

Tablo 9. Sesbirim dizilimlerinin anlam alanları

Buraya kadar olan etimolojik değerlendirmeler sonrasında olası ortak kökene dair varsayımsal grafik aşağıdaki gibidir:



Tablo 10. Tek köken denemesi

Yukarıdaki altı dizilimin anlam alanları bir arada düşünüldüğünde çok küçük farklılıklar dışında neredeyse benzer bir anlam alanına sahip oldukları görülmektedir. Anlam ve onun tipolojik özellikleri, ilgili sözcükler hakkında bilgi elde etme açısından oldukça önemlidir. Öyle ki anlam, maddesel olarak sözcük kökeninin (hatta tek tek sesbirimlerinin) izlerini taşır. Bu izler, yazının olmadığı dönemler için metinlerde izlenemeyen sözcük gelişimlerinin yorumlanabilmesinde oldukça işlevseldir. Bu araştırmada da en başından beri izlenen yol anlam ve onun alanıyla biçimlendirilmeye çalışılmıştır. Doğal olarak, anlam izlerini takip etmek bir yandan da evrensel fonetik değişimleri işe katmayı gerektirecektir. Konuşma dili, yazı diline göre oldukça savruk ve kuralsızdır. Bu savrukluk ve kuralsızlık fonetik değişikliklerle aynı sözcük kökeninin onlarca türevine neden olacaktır. Tablo 10'da örneklendirilen durum bunun bir örneğidir. Dil biriminin bu duruma gelmesi birdenbire olmaz. Bu değişim aşama aşama olur ve söz konusu dil birimi başlangıçtaki anlamından süreç içinde uzaklaşır. Bu uzaklaşma, dil biriminin başlangıçtaki anlamıyla ilişkisinin bulanıklaşmasına neden olur. Dili konuşanlar, şu anda kullandığı dil biriminin-birimlerinin hep aynı olduğu algısına kapılır. Oysa dilin bu birimleri, süreç içinde farklı yer ve zamanlarda birçok etken ile birlikte anlam yapılarında, anlam alanlarında bazı değişikliklere uğramıştır. Değişiklikler de dil birimlerinin eğretilmeli anlamlara ulaşmasını sağlamıştır. Tüm bu karmaşık sürece odaklanan bu araştırmada da tanrı kavramını karşılayan sözcüklerin başlangıçta “gökyüzü” ve “yukarı” ile ilgili olması, devamında bu kavramların “baba”; “kral”; “üstün kişi” vb. anlamlarına ulaşarak nihayetinde tanrı anlamına gelmeleri bundandır. Bu kökenin anlamlarından biri de kuşkusuz “çağırma”; “istemek”; “dilemek” vb.dir. Hatta ilgili maddelerde bu kökenin bir anlamının da “dökmek; bir şeyin akışı” olduğu dile getirilmişti. Her ikisinde de kökenin birincil anlamı üzerine kurulmuş eğretilmeli yorumlar olmalıdır. Bir tanrıdan bir şey dilemek, istemek ve ona kurban keserek kan akıtmak! tanrı kavramını karşılayan sözcüklerin temel kökeni olmayacaktır.

Son olarak, araştırmanın başında öne sürdüğümüz metafora yeniden dönecek olursak; tren kalkmak için bir eyleme ihtiyaç duyar. Bunu çoğu kez tek bir makinist yapar. O makinist, bu soyutluğu ilk kez tasarlayan ve sesbirimlerle ifade edendir. Gerisi ise vagonlar, koltuklar, koltuklara oturan yolcular ve o yolcuların hayal gücünün hem zenginliği hem de ne kadar sıradan oluşuyla ilgilidir. Bu sıradanlık, anlam tipolojisi için düşünüldüğünde olumsuz bir çıkarım yapmak için değil; anlamın ne denli evrensel değerler üzerine oturduğunu gözlemlemek için bu çalışmada betimlenmeye çalışıldığı gibi birebirdir. Benzerlikler, özellikle dilbilim temelinde düşünülecek olunursa farklılıklardan çok daha önemli bir varsılığı işaret etmektedir. Böylece anlamlandırma; sözcüğün hem biçimsel hem de anlamsal kökenine inildiğinde, insanlığın ortak tarihinin bir santraç oyun tahtası üzerinde, sadece vezir ve şahın değil; piyonlar dahil olmak üzere tüm taşların altmış dört karelik zeminde sonsuz sayıdaki hareketlerinin sonucudur.

3. Kaynakça

- AHDEL: The American Heritage Dictionary Of The English Language. Ed. Morris, W. (1973). New York: American Heritage Publishing Co.
- Birnbaum, H. & Merrill, P. T. (1971-1982). *Recent Advances In The Reconstruction Of Common Slavic*. Columbus: Slavica Publishers.
- Brückner, A. (1927). *Słownik Etymologiczny Języka Polskiego*. Kraków: Krakowska Spółka Wydawnicza.
- Bosworth, J. (1983). *An Anglo-Saxon Dictionary* Ed. Toller, T. N. Oxford: Oxford University Press.
- Derksen, R. (2008). *Etymological Dictionary Of The Slavic Inherited Lexicon*. Boston: Brill.
- Ed. George, A. Vd. (2008). *Paths To The Divine: Ancient And Indian, Indian Philosophical Studies*. : Council For Research In Values & Philosophy
- Finch, G. (1988). *Linguistic Terms And Concepts*. New York: Palgrave.
- Forchheimer, P. (1953). *The Category Of Person In Language*. Berlin: Walter De Gruyter & Co.
- Hoad, T. (1993). *The Concise Dictionary Of English Etymology*. Oxford: Oxford University Press.
- Karaağaç, G. (2013). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ed. Toorn, K. V. Der Vd. (1999). *Dictionary Of Deities And Demons In The Bible* (Revised 2nd Edition) Boston: Brill.
- Liberman, A. (2007). *An Analytic Dictionary Of English Etymology*. London: University Of Minnesota Press
- Penney, J. (2004). *Indo-European Perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Partridge, E. (2006). *A Short Etymological Dictionary Of Modern English*. London And New York: Routledge.
- Jakobson, R. (2002). *The Sound Shape Of Language*. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Schuessler, A. (2007). *ABC Etymological Dictionary*. New York: University Of Hawai'i Press.
- Siddiqi, D. (2009). *Syntax within the Word economy, allomorphy, and argument selection in Distributed Morphology*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Siddiqi, D. & Harley, H. (2016). *Morphological Metatheory*. Amsterdam/Philadelphia:

John Benjamins Publishing Company.

Vainik, E. (2014). “Jumala jälgi ajamas” [Tracing back the word jumal ‘god’]. Mäetagused 58: 1-34

Genel Ağ Tabanlı Kaynakça

e-DİC = Dictionary (2021). <http://dictionary.reference.com/search?q=god>

(Erişim Tarihi: 07.04.2021)

e-NEW = Newadvent (2021). <http://www.newadvent.org/cathen/06608x.htm>

(Erişim Tarihi: 08.04.2021)

e-OX= Oxford (2021). <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/god?q=god>

(Erişim Tarihi: 08.04.2021)

e-BAR = Barleby (2021). <http://www.bartleby.com/61/21/G0172100.htm>

(Erişim Tarihi: 09.04.2021)

e-ETY = Etymonline (2021). https://www.etymonline.com/word/*dyeu?ref=etymonline_crossreference

(Erişim Tarihi: 09.04.2021)

e-İSAM = İslam Ansiklopedisi (2021). <https://islamansiklopedisi.org.tr/allah>

(Erişim Tarihi: 10.04.2021)

e-BRT = Brintannica (2021). <https://www.britannica.com/topic/Allah>

(erişim: 12.04.2021)

e-ETY1=Etymonline(2021).https://www.etymonline.com/word/Elohim?ref=etymonline_crossreference

(Erişim Tarihi: 13.04.2021)

e-LEX = Lexico (2021). <https://www.lexico.com/definition/molimo>

(Erişim Tarihi: 13.04.2021)

e-LEX1 = Lexico (2021). <https://www.lexico.com/definition/molimo>

(Erişim Tarihi: 13.04.2021)

Rusya İmparatorluğu Döneminde Türkmen Dilinin Öğretimi Bağlamında S. Agabekov'un "Uçebnik Tyurkmenskogo Nareçiya" Adlı Eseri

S. Agabekov's "Uçebnik Tyurkmenskogo Nareçiya" in the Context of Teaching the
Turkmen Language in the Period of the Russian Empire

Tahir Aşirov

İstanbul/Türkiye

e-mail: tahirashirov@gmail.com

orcid: 0000-0002-9684-0834

Öz

1865/6-1944 yılları arasında yaşamış olan Muhammed Sadıkbek Ağabeyzade veya Agabekov tarafından kaleme alınan ve 1904 yılında Aşkabat'ta "Uçebnik Tyurkmenskogo Nareçiya s Prilojeniyem Sbornika Poslovits i Pogovorok Tyurkmen Zakaspiyskoy Oblasti" (Türkmen Zakaspiy Bölgesi'nin Atasözleri ve Deyimleri Derlemesiyle Türkmen Lehçesi/Dili Ders Kitabı) adıyla yayımlanan kitap, Türkmen dili ve edebiyatı açısından değerli bir çalışmadır. Agabekov'un kitabı, dil bilgisi ve atasözleri olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Eserin ilk kısmı, Türkmen dil bilgisini içermekte olup giriş ve ana iki bölümden ibarettir. Esere, "Prilojeniyem" (Ek) yazısıyla "Sbornika Poslovits i Pogovorok" (Atasözleri ve Deyimleri Derlemesi) adıyla Türkmen atasözleri ve deyimleri bölümü ikinci kısmı olarak eklenmiştir. Eserin ilk bölümü alfabe temelli olup ikinci bölümü ise dokuz ana başlıktan oluşmaktadır: 1. "İmya Suşçestvitelnoye" (İsim), 2. "İmya Prilagatelnoye" (Sıfat), 3. "İmya Çislitelnoye" (Sayı), 4. "Mestoimeniye" (Zamir), 5. "Glagol" (Fiil), 6. "Nareçiyem" (Zarflar/Belirteç), 7. "Poslelog" (Edat), 8. "Soyuz" (Bağlaçlar) ve 9. "Mejdometiye" (Ünlemler). Kitaba ek olarak alınan 160 nakil ve atasözü de bulunmaktadır. Bu kitap, Türkmen dilinin tarihi açısından önemli yayınlardan biridir. **Anahtar Kelimeler:** Türkmen dili, Türkmen edebiyatı, Agabekov, okul kitabı

Abstract

Written by Muhammed Sadıkbek Ağabeyzade or Agabekov who lived between 1865/6-1944 and published in Ashgabat in 1904, "Uçebnik Tyurkmenskogo Nareçiya s Prilojeniyem Sbornika Poslovits i Pogovorok Tyurkmen Zakaspiyskoy Oblast" (Diction of Turkmen Zakaspiyskoy Turkmen Dialects and Dialects) / Language Textbook) is a valuable work in terms of Turkmen language and literature. Agabekov's book consists of two parts, grammar and proverbs. The first part of the work includes Turkmen linguistics and consists of an introduction and a main part. The second part of the compilation of Turkmen proverbs and idioms with the name of "Sbornika Poslovits i Pogovorok" (Compilation of Proverbs and

Atf

Citation

Aşirov, Tahir (2022).
Rusya İmparatorluğu
Döneminde Türkmen
Dilinin Öğretimi
Bağlamında S.
Agabekov'un "Uçebnik
Tyurkmenskogo Nareçiya"
Adlı Eseri. *Babür*, 1: 25-48

Başvuru

Submitted

26.05.2022

Kabul

Accepted

04.06.2022

Yayın Tarihi

Publication Date

12.06.2022

Idioms) with the inscription “Prilojeniye” (Appendix) has been added to the work. The first part of the work is alphabet-based, and the second part consists of nine main titles: 1. “Imya Sutşestvitelnoye” (Name), 2. “Imya Prilagatelnoye” (Adjective), 3. “Imya Suşestvitelnoye” (Number), 4. “Mestoimeniye” (Pronouns), 5. “Glagol” (Verb), 6. “Nareçiyey” (Adverbs/ Indicator), 7. “Poslelog” (Preposition), 8. “Soyuz” (Conjunctions) and 9. “Mejdometiye” (Interjection). There are 160 quotes and proverbs added in addition to the book. This book is one of the historical publications in terms of Turkmen language.

Keywords: Turkmen Language, Turkmen Literature, Agabekov, school book

0. Giriş

Rusya İmparatorluğu döneminde Türkmen dili, edebiyatı, tarihi ve kültürü ile ilgili önemli çalışmalar ve araştırmalar yapılmış, farklı yerlerde çeşitli yazılar yayımlanmaya başlamıştır. Nitekim Rus oryantalist, filolog, misyoner Nikolay İvanoviç İliminski'nin (1822-1891) 29 Aralık 1859 yılında Orenburg'dan A. Sciefner'a gönderdiği “Ueber die Sprache der Turkmenen. Aus einem Briefe des Herrn Ilminsky an A. Sciefner” (Türkmenlerin Dili Hakkında. Bay İliminski'nin A. Sciefner'a Yazdığı Bir Mektuptan) adıyla yayımlanan mektubu, bunun örneklerinden biridir (İliminskiy 1860: 63-74). Bununla birlikte Türkmen dil bilimi ile ilgili ilk kapsamlı çalışmalardan birine imza atan Pavel Polikarpoviç Şimkeviç'in (1856-1900) XIX. yüzyılın son çeyreğinde yayımlanan “Praktičeskoye Rukovodstvo Dlya Oznamleniya S Nareçiyem Turkmen Zakaspiyskoy Oblasti” (Hazar Ötesi Bölgesi Türkmenlerinin Dilini/Lehçesini Öğrenmek İçin Pratik Kılavuz) adlı kitabıdır (Aşirov 2021: 133-139). XX. yüzyılın ilk yıllarında Türkmen dili ve edebiyatı üzerine değerli çalışma yayımlayanlardan biri de S. Agabekov'dur.

1. Agabekov ve Türkmen Dili

1865/6-1944 yılları arasında yaşamış olan Muhammed Sadıkbek Ağabeyzade/Agabekov tarafından kaleme alınan ve 1904 yılında Aşkabat'ta yayımlanan “Uçebnik Tyurkmenskogo Nareçiya s Prilojeniyem Sbornika Poslovits i Pogovorok Tyurkmen Zakaspiyskoy Oblasti” (Türkmen Zakaspiy Bölgesi'nin Atasözleri ve Deyimleri Derlemesiyle Türkmen Lehçesi/ Dili Ders Kitabı) adlı kitap, Türkmen dili ve edebiyatı açısından tarihî bir metindir. Eser, iki kısımdan oluşmaktadır. Eserin ilk kısmı, Türkmen dil bilimi içermekte olup giriş ve ana iki bölümden ibarettir. Esere, “Prilojeniye” (Ek) yazısıyla “Sbornika Poslovits i Pogovorok” (Atasözleri ve Deyimleri Derlemesi) adıyla Türkmen atasözleri ve deyimlerinin derlemesini ikinci kısmı olarak eklenmiştir.

Agabekov eserinin girişinde, ilk olarak Türkmenlerin okuryazarlık durumunu ele almaktadır. Özellikle Türkmenler eğitimi bakımından Hive ve Buhara medreselerinin önemini belirtmektedir (Agabekov 1904: I-II). Hive ve Buhara medreselerinin Türkmen eğitim tarihinde ayrı bir yerinin olduğunu görmek mümkündür (Bilgin & Aşirov 2020: 163-185).

Agabekov'un Türkmen dilbilimi üzerine kaleme aldığı eserini hazırlarken St. Petersburg'daki Doğu dilleri kurslarında görevli profesörlerin yazılarına gönderme yapmaktadır. Özellikle bu dönemde Türkmen dili ile ilgili önemli çalışmalara imza atan

Samoyloviç'in 1903 yılında hazırladığı "Opıt Lengvistiçeskogo İssledovaniya Tekinskogo Govora Turkmenskogo Dialekta" (Türkmen Dilinin Teke Lehçesinin Dilbilimsel Araştırma Denemesi) adlı çalışması, bunlardan biridir (Samoyloviç 1903). Bununla birlikte "İmlâ-i Osmanî" (1306/1889), "Yeni Usul Muallim-i Sarf" (1306/1889), "Sarf-ı İptidai" (1308/1891), "Muhtasar Sarf-ı Türki" adlı eserlerin yazarı olan Ahmet Rasim'in (1864/5-1932) kitaplarına müracaat ettiği, girişte dilcinin ismini zikretmesinden anlaşılmaktadır (Agabekov 1904: II). Ayrıca yazar, Sultan Mecid Ganîzâde'nin/Ganiyev'in (1866-1938) dilbilim eserinden faydalandığını belirtmektedir. Ganiyev'in 1889 yılında yayımlanmaya başlayan "Polneyşiy Samouçitel Tatarskogo Yazıka" başlığı altında dört ciltten oluşan "İstîlâh-i Azerbaycan" (C. I-II. Cild 1889), "Lügati-Rusi ve Türki" (C. III. 1890), "Rusi ve Türki Dilmanc" (C. IV. 1894) isimleri ile neşredilmiştir. Agabekov, Ganiyev'in "Polneyşiy Samouçitel Tatarskogo Yazıka Kavkazskogo- Azerbaydjanskogo Nareçiya - İstîlâh-i Azerbaycan: Türk Kafkaz dilini Öğrenmekden Ötri Burhan ve Düstavizdir" başlıklı dilbilim eserinden faydalandığı söylenebilir (Agabekov 1904: II). Ancak Ganiyev eserinin düzeltilmiş ve genişletilmiş baskısını 1922 yılında "Grammatika Tyurkskogo Yazıka Kavkazsko-Azerbaycanskogo Nareçiya - İstîlâh-i Azerbaycan: Türk Kafkaz Dilini Öğrenmekden Ötri Destavizdir" (Kafkas-Azerbaycan Lehçesinin Türk Dilinin Grameri) adıyla yayımlamıştır (Ganiyev 1922). Ganiyev'in eserinin ilk baskılarıyla 1922 yılındaki düzeltilmiş ve genişletilmiş baskısı arasında isim bakımından farklılık görülebilir (Ganiyev 1922). Bu bağlamda Neriman Nerimanov'un 1899 yılında Bakü'de "Türk-Azerbaycan Diliniñ Muhtasar Sarf-Nahivi" (Azerbaycan Türkçesinin Kısa Dil bilgisi) adıyla yayımlandığı kitabında, Türk dil bilgisi kavramlarının Rusça karşılığını vermesi bakımından önemli bir çalışmadır (Nerimanov 1899).

Agabekov eserinin girişinde, Türkmen dil bilimi ile ilgili ilk çalışmalardan birine imza atan Şimkeviç'in "Praktiçeskoye Rukovodstvo Dlya Oznakomleniya S Nareçiyem Turkmen Zakaspiyskoy Oblasti" adıyla yayımladığı kitabından bahsetmektedir (Aşirov 2021: 133-139). Onun eserinin Türkmen diline yeni başlayanlar için karmaşık olduğunu, ancak ileri düzeyler için ise faydalı olabileceğini belirtmektedir (Agabekov 1904: II-III).

Agabekov'un Türkmen dil bilimi üzerine kaleme aldığı eser, yayımlanmasından itibaren ilgi görmüştür. Nitekim Aleksandr Aleksandroviç Semyonov (1873-1958) tarafından Agabekov'un eseri ile ilgili 1905 yılında "Etnografiçeskoye Obozreniye" dergisinde, "S. Agabekov (sostavil). Uçebnik Tyurkmenskogo (sic!) Nareçiya s Prilojeniyem Sbornika Poslovits i Pogovorok Tyurkmen (sic!) Zakaspiyskoy Oblasti. Ashabad 1904 g. (str. IV+100+25)" adıyla bir tanıtım yazısı kaleme alınmıştır (Semyonov 1905: 169-172). Aynı şekilde bu dönemde Aleksandr Nikolayeviç Samoyloviç (1880-1938) 1905 yılında Agabekov'un "Uçebnik Tyurkmenskogo Nareçiya" kitabı üzerine yazı kaleme almış ve 1907 yılında "Zapiski Vostoçnogo Otdeleniya İmperatorskogo Russkogo Arheologiçeskogo Obtşestva" (İmparatorluk Rus Arkeoloji Cemiyeti'nin Doğu Bölümü'nün Notları) dergisinde yayımlanmıştır (1907: 0184—0188). Ayrıca Türkmen bilgisi Miratgeldi Söyegov 1993 yılında Aşkabat'ta yayımlanan "On Çınar: İlkinci Türkmen Dilcileri ve Edebiyatçıları Hakkında Oçerkler" adlı eserinde, Agabekov'dan ve onun söz konusu kitabından bahsetmektedir (1993: 8-11).

Semyonov'un Agabekov'un eseri üzerine kaleme aldığı tanıtım değerli bir yazıdır. Şimkeviç'in çalışmasından sonra Türkmen dili ile ilgili ikinci ders kitabı olduğunu vurgulayan Semyonov, Agabekov'un eserinin dil bilim konularıyla birlikte 160 atasözü ihtiva ettiğini belirtmektedir (1905: 169-170). Aynı şekilde Semyonov, Agabekov'un eserinin Ahal-Teke Türkmenlerinin lehçesinin dil bilimini ele aldığını, ancak Şimkeviç'in

ise genel olarak, aidiyet sorunu olduğunu ifade etmektedir (1905: 170). Semyonov, Türkmen dilinin kendine özgü telaffuzunun olduğunu belirtmektedir. Bu özelliklerin Türkmen dilini öğrenmeye çalışan oryantalistlerin dikkat etmesi gereken konulardan biri olduğunu ifade etmektedir. Bundan dolayı Agabekov ve Şimkeviç'in ders kitaplarındakiler dahil gerçek telaffuzdan çok uzak olmasının şaşırtıcı olmadığını altını çizmektedir (1905: 170-171). Aynı şekilde Semyonov, Agabekov'un Türkmen atasözleri ile ilgili topladığı bölümü şöyle değerlendirmektedir: "Karşılaştırmalı olarak büyük bir koleksiyon (şimdiye kadar neredeyse tek olan), Türkmenlerin sosyal dünya görüşü hakkında zengin materyal içerir" (1905: 171). Semyonov, atasözlerinin insan yaşamının karakterini yansıtan önemli bir yapıt olduğunu vurgulamaktadır (1905: 171-172).

Semoyloviç'in tanıtımı, özellikle Türkmen dili üzerine yapılan araştırmaların seyri açısından ayrı bir önem taşımaktadır. Nitekim Samoyloviç bu tanıtım yazısında, Türkmen dili araştırmalarının Batılılar tarafından araştırılmadığını veya çok az ele alındığını belirtmektedir. (1907: 0184-0188). Samoyloviç Türkmen dili ile ilgili çalışmalar arasında Agabekov'un eserinin önemine işaret etmeye çalıştığı görülebilir. Bunlardan Rus Oryantalist İlya Nikolayeviç Berezin'in (1818-1896) "Godičnyy Otčet Puteşestvuyutşego po Vostoku" adlı yazısına atıf yapmaktadır (Berezin 1845). Rus oryantalist, filolog, misyoner Nikolay İvanoviç İlminski'nin (1822-1891) 29 Aralık 1859 yılında Orenburg'dan A. Sciefner'a gönderdiği "Ueber die Sprache der Turkmenen. Aus einem Briefe des Herrn Ilminsky an A. Sciefner" (Türkmenlerin Dili Hakkında. Bay İlminski'nin A. Sciefner'a Yazdığı Bir Mektuptan) adlı mektubundan bahsetmektedir (1860: 63-74). Arminius Vambery'nin (1832-1913) "Die Sprache der Turkomanen und der Diwan Machdumkuli's" adlı mektubuna atıfta bulunmaktadır (Aşirov 2016: 661-673). Aynı şekilde Samoyloviç, konunun Doğu dilbilimcileri için de geçerli olduğunu, Platon Mihayloviç Melioranski'nin (1968-1906) 1900 yılında yayımladığı "Arab Filolog o Turetskom Yazıke" (Arap Filologu Türk Dili Hakkında) adlı çalışmasına atıf yaparak ifade etmektedir (Melioranskiy 1900). Bununla birlikte Türkmen diline ait masal, şarkı, atasözü, bilmece gibi türlerin farklı kişiler tarafından derlenmesinin, Türkoloji alanına önemli bir hizmet olduğu ifade etmektedir. Bu dönemde Samoyloviç, Şimkeviç'in çalışmasına zikretmekle birlikte onun eseri hakkında söyledikleri Agabekov'un değerlendirmesini onaylar niteliktedir (1907: 0184-0185).

Samoyloviç Rusya İmparatorluğu'nun Türkmenistan'ı işgal etmesinden sonra Türkmen araştırmalarının merkezinin Aşkabat olduğunu belirtmektedir. Özellikle "Oryantalistler Cemiyeti'nin Aşkabat Bölümü'nün açılmasında ayrı bir etkisi olduğunu belirtmektedir (1907:0185). Bununla birlikte Samoyloviç yazısında, Agabekov'un eserinin okul kitabı olduğunu da hatırlatmaktadır. Bundan sonra Samoyloviç Agabekov'un eserini Şimkeviç'in eseri ile kıyaslayarak değerlendirmeye çalışmaktadır. Şimkeviç'in dil bilgisine (etimolojiye), Agabekov ise alıştırılmalara, konuşma ifadelerine ve sözlüğe önem verdiklerini belirtmekte ve iki eserin birbirlerini tamamlayan eserler olduğunu ifade etmektedir. Ancak Samoyloviç'e göre ikincisinin avantajı "Ahal-Teke halkı tarafından kullanılan Türkmen lehçesi" olmasıdır. Samoyloviç, bu iki eserin Türkmen dili açısından dört ana eksikliğin olduğunu belirtmektedir. Son olarak Agabekov'un atasözleri ve deyimler bölümünü değerlendirmektedir. Bu bağlamda Samoyloviç Agabekov'un eserinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır (1907:0184-0185).

Söyegov "On Çınar" adlı eserinde, Agabekov'un "Uçebnik Tyurkmenskogo Nareçiya" (Türkmen Lehçesi/Dili Ders Kitabı) adlı eserinde, "Tyurkmen" ve "Nareçiyе" kelimelerini kullanmasıyla ilgili şöyle bir değerlendirme yapmaktadır: "M. S. Agabekov'un okul kitabının

adının denemenin başında verilen asıl nüshasından görüldüğü üzere yazar *dil* (yazık) kavramı yerine *lehçe* (nareçiya) sözünü kullanıyor. Türkmen adını ise Rusça *Tyurkmen* şeklinde yazıyor. Bizim düşüncemize göre o böyle yapmakla yakın akraba Türk dilleri bir temel dilin ayrı ayrı lehçeleri kabul ediyor demektir. Bu durum yukarıda söz konusu edilen P.P. Şimkeviç'in el kitabı için de geçerlidir. Türkmen sözünün Rusça *Tyurkmen* şeklinde yazılmasına ise yazarın ana dili etki etmiş olmalıdır. Çünkü Azerbaycan sözlerindeki "ü" sesi Rusça yazı dilinde, çoğunlukla "yu" harfi ile veriliyor" (Söyegov 1993: 9). Agabekov eserinde, "ترکمان" kelimesinin transkriptini "Türkmen" ve Rusça anlamı verirken ise "Tyurkmen" olarak yazmaktadır (Agabekov 1904: 7). Bu da Söyegov'u doğrular niteliktedir.

Aynı şekilde Alişbek Süleymanoğlu Aliyev'in (1883-1933) 1913 yılında yayımladığı "Yengi Usul Türkmen Mektebi" adlı eseri, Türkmen dili üzerine yapılan çalışmalar seyrinde yeni usul okullar için değerli bir başlangıç olmuştur. Ayrıca Türkmen dili üzerine yapılan çalışmalar arasında İvan Aleksandroviç Belyayev (1882-1920) tarafından 1915 yılında Aşkabat'ta yayımlanan "Grammatika Turkmenskogo Yazıka" (Türkmen Dilinin Dil bilgisi) adlı eseri de bu süreçte ayrı bir öneme sahiptir (Aşirov 2020: 114-121).

Rusya İmparatorluğu döneminde Türkmen dili ile ilgili çalışmaları, genel olarak ikiye ayırmak mümkündür. Bunlardan ilki Rus dilbilgisi temelinde inceleme, ikincisi ise yeni usul bağlamında öğrenmedir. Agabekov'un çalışmasının Rus dil bilgisi temelinde öğrenme alanına girdiği görülmektedir.

2. Uçebnik Tyurkmenskogo Nareçiya

2.1. Birinci Bölüm

Agabekov'un "Uçebnik Tyurkmenskogo Nareçiya" adlı eserin birinci cildinin alfabe üzerine olan ilk bölümünün içeriği şu şekildedir:

2.1.1. Ob Alfavit

Eserin ilk bölümü "Ob Alfavit" (Alfabe Üzerine) başlığını taşımakta ve 1. paragrafta ele alınmaktadır (s. 1-2).

№	Alfabenin Yazılışı	Harflerin İsimleri	Rus Alfabeti
1	ا [Elif]	alif	А
2	ب [be]	bey	Б
3	پ [pe]	pey	П
4	ت [te]	Tey	Т
5	ث [se]	Sey	С
6	ج [cim]	Cim	Дж
7	چ [çim]	Çim	Ч
8	ح [ha]	Hey	Н Х (немецкое)
9	خ [hı]	Hey	Х
10	د [dal]	Dal	Д
11	ذ [zal]	Zal	З

12	ر [ra]	Rey	Р
13	ز [ze]	zey	З
14	ژ [je]	jey	Ж
15	س [sin]	sin	С
16	ش [şın]	şın	Ш
17	ص [sad]	sadt	С
18	ض [zad]	zadt	З
19	ط [tı]	tay	Т
20	ظ [zı]	zay	З
21	ع [ayn]	eyn	ЫИ или ЭЭ
22	غ [ğayn]	geyn	Г
23	ف [fe]	fey	Ф
24	ق [kaf]	kaf	К
25	ك [kef]	kyaf	К или Q (французское)
26	گ [gef]	giyaf	Г
27	کاف [sağır kef]	Sagır-nun	Н (носовой)
28	ل [lam]	lam	Л
29	م [mim]	mim	М
30	ن [nun]	nun	Н
31	و [vav]	vov	В
32	ه [he]	hey	Н Х (немецкое)
33	ی [ye]	yey	Е

2.1.2. Osnovniye Znaki

Eserin ikinci başlığı “Osnovniye Znaki” (Temel İşaretler) olup eserde 2. paragrafta işlenmektedir (s. 3). Agabekov, Türkmen alfabesinde 33 harfin olduğunu ve onun 17 temel (ا، ب، ح، د، ر، س، ص، ط، ع، ف، گ، ل، م، ن، و، ه، ی) belgiden/harften oluştuğunu ifade etmektedir. Bunun noktalama işareti ile çoğaltıldığını anlatmaktadır.

2.1.3. Proiznoşeniye Bukv

“Proiznoşeniye Bukv” (Harflerin Telaffuzu) başlığını taşıyan harflerin telaffuzu konusu, eserde 3. paragrafta yer almaktadır (s. 3-5). Agabekov “Müslüman harfleri” şeklinde ifade ettiği alfabenin Batı/Latin alfabesine transkriptinin zorluğundan bahsetmekte ve “ط” ile “ت” harflerinin Rus alfabesinde “т” (t) ile transkriptinin yapılabildiğini ve diğer benzer harflerin de aynı şekilde olduğunu açıklamaya çalışmaktadır (s. 3-5).

2.1.4. Glasniya Bukvi i Drugiye Glasniye, Soglasniye i Bezglasniye Znaki

“Glasniya Bukvi i Drugiye Glasniye, Soglasniye i Bezglasniye Znaki” (Ünlü Harfler ve Diğer Ünlüler, Ünsüzler ve Ünsüz İşaretler [Harfler]) başlığı, eserin 4-6. paragraflarında ele

alınmaktadır (s. 5-9).

4. paragrafta, Türkmen alfabesinde "ه" ve "و.و.ی" (hey) ile birlikte "fetha" (üstün), "kesre" (astın) ve "zamma" (ötre) olmak üzere üç hareketin olduğunu belirtmektedir. Fetha hareketinin "e" ve "ä" seslerini verdiğini "بش" (baş), kesre hareketinin "i" ve "ı" seslerini verdiğini "بر" (bir), "أغر" (agır) ve "أغز" (agız) ve zamma hareketinin ise "u" ve "yu" (ü) seslerini verdiğini "ترك" (Turk) [Türk], "تركمان" (Tyurkmen) [Türkmen] görmek mümkündür (s. 5-7).

5. paragrafta, a) okutma işaretlerinden, harfi iki defa okutan "teşdit" işaretini anlatmaktadır: "یدی" (yeddi) [yedi], "سکز" (sekkiz) [sekiz]. b) elif harfi üzerinde uzatma "medd" işaretini anlatmaktadır: "آد" (aad) [at], "آدم" (aadam) [adam], "آغا" (aaga) [aga]. c) "Hemze elif" olarak işaretini anlatmaktadır: "تاكيد" (täkid / te'kid). d) "cezm" veya "sükün" işaretini anlatmaktadır: "داغ" (dag), "اوج" (üç), "بال" (bal).

6. paragrafta, 4.- 5. paragraflarda konuları bağlamında yazım işaretlerini ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.

2.1.5. Proiznoşeniye Glasnıh Bukv "و.و.ی" ve Poluglasnoy "ه" (hey)

"Proiznoşeniye Glasnıh Bukv "و.و.ی" ve Poluglasnoy "ه" (hey)" (Ünlü Harflerinin Telaffuzu "و.و.ی" ve Yarım Ünlü "ه" (hey) başlığı, 7. paragrafta ele alınmaktadır (s. 9-11). Agabekov bu paragrafta, a) "elif" harfini ele almakta ve örnekleri ile açıklamaktadır: "باغ" (bag), "باش" (baş), "جای" (cay). "آتا" (ata), "بابا" (baba)... b) "vav" harfinin iki şekilde okunduğunu belirtmekte ve ilk olarak "v" harfi, ikinci olarak ise "o, ö, u, ü" harfleri şeklinde okunduğunu örnekler ile açıklamaktadır: 1) "وقت" (vakt) [vagt], "وعدة" (vaada) [vada], "هوا" (hava) [hova], "دعوا" (daava) [dava], "درویش" (derviş), "اول" (evvel)... 2) "قوشون" (koşun) [goşun], "گوز" (göz), "کور" (kör), "گوزل" (güzel) [gözel], "گون" (gün). c) "ye" harfinin iki şekilde okunduğunu belirtmekte ve ilk olarak "y/ye, i" harfleri, ikinci olarak ise "a" harfi şeklinde okunduğunu örnekler ile açıklamaktadır: 1) "يکشنبه" (yekşenbe), "یل" (yel), "ایتي" (iti), "ديش" (diş), "ديوان" (divan), 2) "عیسی" (İsa), "موسی" (Musa). Ayrıca Agabekov, "و.و.ی" ünlülerin "و" ve "ی" ile "و" (o, ö, u, ü), "ی" ve "ی" ile "ای" (e, i, ey), "ا" ve "ی" ile "یا" (ya), "و" ve "ی" ile "یو" (yu, yo) şeklinde geldiğini belirtmektedir: "اوقومق" (okumak) [okamak], "اولمك" (ölmek), "اوزون" (uzun), "اوزوم" (üzüm), "ایپ" (ip), "یاریم" (yarım), "یوز" (yüz), "یوق" (yok).

Agabekov eserinde, "ه" (hey) he harfinin iki şekilde okunduğunu belirtmekte ve ilk olarak "h" harfi, ikincisi olarak ise "a" veya "ä/e" harfleri şeklinde okunduğunu örnekler ile açıklamaktadır: "هوا" (hava) [hova], "بهار" (bahar), "پخته" (pahta), "دانه" (dänä/e).

2.1.6. Podrazdeleniye Bukv Alfavita po ih Proishojdeniyu

"Podrazdeleniye Bukv Alfavita po ih Proishojdeniyu" (Alfabadeki Harflerin Kökenlerine Göre Bölünmesi) başlığı, 8. paragrafta ele alınmaktadır (s. 11-12). Agabekov bu başlıkta Türkmen dilinde kullanılan Farsça ve Arapçaya özgün harflerden bahsetmektedir.

2.1.7. Soçetaniye Bukv pri Pisme

"Soçetaniye Bukv pri Pisme" (Yazıda Harflerin Birleşimi) başlığı, 9. paragrafta ele alınmaktadır (s. 13-14).

2.1.8. Glavnıya Osobennosti Tyurkmenskogo Nareçiya i Pisma

"Glavnıya Osobennosti Tyurkmenskogo Nareçiya i Pisma" (Türkmen Lehçesi ve Yazısının Temel Özellikleri) taşıyan başlık, 10. paragrafta ele alınmaktadır (s. 14-18).

2.1.9. Legkiya Frazı dlya Praktiki Pervonaçalnogo Pisma

“Legkiya Frazı dlya Praktiki Pervonaçalnogo Pisma” (İlk Yazma Pratiği Yapmak için Kolay Cümleler) başlığı, 10. paragrafta yer vermektedir (s. 18-20). Agabekov bu paragrafta Türkmençe konuşmaya yer vermektedir. İlk olarak Kiril harfleri ile okunuşunu, sonra Arap harfleri ile yazılışını ve sonra da Rusça tercümesini tablo hâlinde vermektedir:

Nämä habar bar?	(نمه خبر بار)	Что нового?
Hiç taze habar yok	هیچ تازه خبر یوق	Ничего нового нет
Kaysi [Haysı] obadan-sıñız?	قاییسی اوبادین سنگز	Из какого аула?
Aşkabaddan [Aşgabatdan]	عشق آبادین	Из Асхабада

2.2. İkinci Bölüm

Agabekov’un “Uçebnik Tyurkmenskogo Nareçiya” adlı eserinin ikinci bölümü “Çast Vtoraya” (İkinci Bölüm) başlığıyla ayrılmaktadır. Eserin ikinci bölümü, dokuz ana başlıktan oluşmaktadır: 1. “İmya Suşçestvitelnoye” (İsim), 2. “İmya Prilagatelnoye” (Sıfat), 3. “İmya Çislitelnoye” (Sayı), 4. “Mestoimeniye” (Zamir), 5. “Glagol” (Fiil), 6. “Nareçiyе” (Zarflar/ Belirteç), 7. “Poslelog” (Edat), 8. “Soyuz” (Bağlaçlar) ve 9. “Mejdometiye” (Ünlemler) (s. 22). Aynı şekilde Ganiyev’in “Grammatika Tyurkskogo Yazıka Kavkazsko-Azerbaycanskogo Nareçiya - İstilâh-i Azerbaycan: Türk Kafkaz Dilini Öğrenmekden Ötri Destavizdir” adlı eserinde, “Obraz 9-ti Çastey Reçi” şeklindeki başlıkta ele almaktadır (Ganiyev 1922: 1-2).

2.2.1. İsim

Eserin ilk bölümü “İmya Suşçestvitelnoye” (İsim) başlığını taşımaktadır. Agabekov, bu konuyu 2.-4. paragraflarda ele alınmaktadır (s. 23-34). Ganiyev’in eserinde, “İmya Suşçestvitelnoye” (İsim) başlığı taşımakta ve eserin 3-8. paragraflarda yer almaktadır (Ganiyev 1922: 3-9).

2. paragrafta Türkmen dilinde eril ve dişil diye ayrımın olmadığını belirterek açıklamaya başlamaktadır. Bununla birlikte Türkmençede “müfred” (teklik) ve “cemi” (çokluk) olduğunu belirtmekte, çokluk için teklik isimin sonuna “-lar/ler” getirilerek oluşturulduğunu izah etmekte ve onun çekimlerini vermektedir (s. 23-24).

ادم	adam	человек	ادم لار	adamlar	люди
سوز	söz	слово	سوزلار	sözler	слова

Agabekov, “Skloneniye imen Suşçestvitelnoye” (İsmin Çekimi) konusunu, eserin 3. paragrafında isimlerin hâllere göre çekimlerini anlatmakta ve göstermektedir (s. 24-31).

Agabekov konuyu isim hâlleri temelinde anlatmaya başlamaktadır: 1. “Именительный падеж” (Yalın hâli), 2. “Родительный падеж” (-İn / İlgi hâli), 3. “Дательный падеж” (-e / Yönelme hâli), 4. “Винительный падеж” (-i / Yüklem hâli), 5. “Местный падеж” (De/ Bulunma hâli), 6. “Предложный или Исходный падеж” (Den/Çıkma hâli).

Günümüz Türkmen dilinde isim hâllerine “düşüm” denilmekte ve düşümler aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır:

Baş düşün / Yalın hâli	kim? näme? nire?	-
Eýelik düşün / ilgi hâli	kimiň? nämäniň? niräniň?	-yň, -iň, -uň, -üň / -nyň, -niň, -nuň, -nüň
Ýöneliş düşün / Ýönelme hâli	kime? nämä? nirä?	-a, -e (ä) / -na, -ne
Ýeňiş düşün / Yükleme hâli	kimi? nämäni? niräni?	-y, -i / -ny, -ni
Wagt-orun düşün/ Bulunma hâli	kimde? nämede? nirede?	-da, -de / -nda, -nde
Çykyş düşün / Çıkma hâli	kimden? nämeden? nireden?	-dan, -den / -ndan, -nden

Agabekov, “Родительный падеж” (În hâli) ekinin “يٰنٰڭ” (-iň/iň) olduğunu, kelimenin sonu ünlü ise “ن” (-nun) harfinin geldiğini belirtmektedir:

آت	at	лошадь	آتيناڭ	atın	лошади
بابا	baba	деде	بابايناڭ	babanın	деда

Agabekov, “Дательный падеж” (E hâli) ekinin “e” (-a/e) olduğunu, kelimenin sonu ünlü ise “ى” (-ye) harfinin geldiğini belirtmektedir:

آت	at	лошадь	آته	ata	лошади
بابا	baba	деде	بابايه	babaya	деду

Agabekov, “Винительный падеж” (Î hâli) ekinin “ى” (-i/i) olduğunu, kelimenin sonu ünlü ise “ن” (-nun) harfinin geldiğini belirtmektedir:

آت	at	лошадь	آتى	atı	лошадь
بابا	baba	деде	بابانى	babanı	деда

Agabekov, “Местный падеж” (De/Bulunma hâli) ekinin “ده” (-da/de) olduğunu belirtmektedir:

آت	at	лошадь	آده	atda	в лошади
بابا	baba	деде	باباده	babada	в деде

Agabekov, “Предложный или Исходный падеж” (Den/Çıkma hâli) ekinin “دين” (-dan/den) olduğunu belirtmektedir:

آت	at	лошадь	آده	atdan	от лошади или о лошади
بابا	baba	деде	باباده	babadan	от деда или о деде

Agabekov, ismin hâllerinin tekil ve çoğul eklerini daha sonra toplu hâlde, at, diş, baba, süri kelimelerinin çekimini yapmaktadır:

Им. / Yalın hâli	آت	at
Род. / İlgî hâli	آتيناڭ	atıñ
Дат. / E hâli	Ата	ata
Вин. / İ hâli	Аты	atı
Мест. / De hâli	Атде	atda
Исх. / Den hâli	Атдин	atdan

Eserin “O Pristavkah ili Çastistsah, İzmenyayuşih Znaçeniye imen Sutşestvitelnih” konusu, 4. paragrafta isimlerin anlamını değiştiren ekler (yapım ekleri) anlatılmaktadır (s. 31-34).

“چی” (çı/çi) eki:

بالیق	balık	рыба	بالقچی	balıkçı	рыбак
-------	-------	------	--------	---------	-------

“لق” (lık [lik/luk/lük]) eki:

سامان	saman	солома	سامانلق	samanlık	саманник
-------	-------	--------	---------	----------	----------

“خانه” (hane) eki:

کتاب	kitab [kitap]	книга	کتابخانه	kitabhane [kitaphane]	библиотека
------	---------------	-------	----------	-----------------------	------------

“ناتس” (stan) eki:

ترك	Türk	тюрөк	تركستان	türkstan [türkistan]	туркестан
-----	------	-------	---------	----------------------	-----------

“لى” (li/lı) eki:

عقل	akıl	умь	عقل لی	akıllı	умный
عشق آباد	Aşkabad	асхабад	عشق آباد لی	Aşkabadlı [Aşkabalı]	асхабадский

“جق” (cik) / “جغز” (cigaz) ekleri:

کتاب	kitab [kitap]	книга	کتابجق	kitabcik [kitapcık]	книжечка
قىز	kıız [gız]	девушка	قىزجغز	kıızcigaz [gızcagaz]	девочка

2.2.2. Sıfat

“İmya Prilagatelnoye” (Sıfat) başlığını taşıyan bölüm, 5.-6. paragraflarda ele alınmaktadır (s. 35-39). Ganiyev’in eserinde de aynı başlıkla sıfat konusu yer almakta ve eserin 9-13. paragraflarında beyan edilmektedir (Ganiyev 1922: 10-14).

5. paragrafta “yağşı” (iyi) sıfatı örneğinde detaylı bir şekilde çekimleri ile açıklanmaktadır (s. 35-36). “Yağşı” (iyi) sıfatı, adam (insan) ve ayal (kadın) kelimesinin tekil ve çoğulunun isim hâl ekleri ile çekimini göstermektedir. Aynı şekilde “akıllı” kelimesinin de tekil ve çoğulunun isim hâl ekleri ile çekimini göstermektedir.

Eserde "Stepeni Sravneniya" konusu, 6. paragrafta sıfat derecelendirmesinin "-rak" eki ile yapıldığını örnekleriyle açıklanmaktadır (s. 37-39).

چوقور	çukur	глубокий	چوقور راق	çukurrak	глубже
يختى	yahtı	светлый	يختى راق	yahtırak	светлее
عشق آباد ماریدین اولودر	Aşkabad Marıdan ulu-dur	Асхабад от Мерва большой есть	Асхабад больше Мерва		

"dur" (dur) – "есть" (var) temelinde üç örnek verilmekte ve onun ilki de örnektir:

Türkmen dilindeki "köp" (köp) ve "örän" (örän) sıfat derecelendirmesini anlatmaktadır:

كۆپ اوزون	köp uzun	очень длинный
اوران اوزون	örän uzun	[çok uzun]

Türkmen dilindeki "ainak" (ainak) ve "asıl" (asıl) sıfat derecelendirmesini anlatmaktadır:

ايناك كوزل	ın güzel	самый красивый [en güzel]
اصل يخشى	asıl yahşi	самый лучший [en iyi]

Türkmen dilinde bazen karşılaştırma derecesinin sıfatın iki defa tekrarlması yoluyla da yapıldığını belirtmektedir:

لذوك رالزىق لذك	gözel güzel kızlar	(очень) красивые девушки [[çok] güzel kızlar]
-----------------	--------------------	--

Türkmen dilinde renklerin ilk hecesinin sonuna "p" (p) veya "me" (me) sesleri eklenip sıfatın önüne getirilerek karşılaştırma derecesi oluşturulduğunu örnekler ile açıklamaktadır:

قې قىرمىزى	kıp kırmızı	очень красный [çok kırmızı]
كوم كوك	göm gög	очень синий [çok mavi]
آب اق	ap ak	очень белый [çok beyaz]
قاپ قارا	kap kara	[очень черный [çok siyah]

Türkmen dilinde olumsuzluk sıfatını [edat] "دكل" [değil] veya "دال" (deäl [däl]) "не есть" örnekleri ile açıklamaktadır:

يول اوزون دكل	yol uzun deäl [däl]	дорога не длинная	дорога длинная не есть
---------------	---------------------	-------------------	------------------------

2.2.3. Sayı

"İmya Çislitelnoye" (Sayı/Sayı sıfatları) başlığını taşıyan üçüncü bölüm, 7.-9. paragraflarda ele alınmaktadır (s. 40-45). Ganiyev'in eserinde, "İmya Çislitelnoye" (Sayı) konusu 14-19. paragraflarda ele alınmaktadır (Ganiyev 1922: 14-17).

Agabekov "İmya Çislitelnoye" (Sayı) konusunu 7. paragrafta "-lenci/lancı" temelinde açıklamaktadır (s. 40-43).

ايكي	iki	два	ايكىلنچى	ikilenci	Второй
سكز	sekkiz	восемь	سكزلنچى	sekkizlenci	восьмой

Aynı şekilde sayı konusunu şu şekilde açıklamaktadır:

Rusça sayı	Arapça sayı	Sayı	Sıra sayı	Telaffuzu	Rusça tercümesi
1	١	بر	برلنجی	Bir-lenci	первый

Bu şekilde, 1-13 20, 22, 30, 34, 40, 50, 53, 60, 65, 70, 76, 80, 87, 90, 98, 100, 102, 118 200, 455, 1000, 6000 1903, 10000, 100000 200000, 1000000 (milyon) göstermektedir.

Agabekov “برلنجی” “birlenci” ile birlikte “ولنجی” “evvelinci”nin kullandığını ifade etmektedir.

8. paragrafta kesir sayıları (kesir sayı sıfatlarını) açıklamaktadır (s. 43). “три пятых (3/5) [beşte üç]” Türkmencesinin “بشدين اوچ” (beşten üç). “پای” (pay) “часть” (bölüm) şeklinde ifade edildiğini belirtmektedir: “(بشدين اوچ پای 3/5)” (beşten üç pay).

9. paragrafta sayı sıfatlarının hâl ekleri ile çekimlenişini açıklamaktadır (s. 44-45). Üç ve altı sayılarının detaylı bir şekilde çekimini vermektedir.

2.2.4. Zamir

Dördüncü bölüm, “Mestoimeniye” (Zamir) konusu olup eserin 10.-13. paragraflarında yer almaktadır (s. 45-58). Ganiyev’in eserinde ise “Mestoimeniye” (Zamir) konusu 20-26. paragraflarında açıklanmaktadır (Ganiyev 1922: 17-25).

Akabekov “Mestoimeniye” (Zamir) konusunu 10. paragrafta Türkmen dilinde zamir ile isim ve sıfat bağlamında beyan etmektedir (s. 45-48):

Tekil 1. şahıs	من	men	я
Tekil 2. şahıs	سن	sen	ты
Tekil 3. Şahıs	او	o	он
Çoğul ۱. Şahıs	بز	biz	мы
Çoğul ۲. Şahıs	سز	siz	вы
Çoğul ۳. Şahıs	آنلار / اونلار	anlar/onlar	они

Agabekov ismin hâl eklerini, ilk olarak tekil 1. şahıs ekini aşağıdaki şekilde göstermektedir:

Им. / Yalın hâli	من	men	я
Род. / İn hâli	منينڭ	men-iň	меня
Дат. / E hâli	менка	men-ga [maŋa]	мне
Вин. / İ hâli	منى	men-i	меня
Мест. / De hâli	مندە	men-de	во мне \ у меня
Исх. / Den hâli	مندين	men-den	от меня \ обо мне

Tekil 2. ve 3. şahıs ve çoğul 1., 2. ve 3. şahıs eklerini aynı şekilde göstermektedir.

Agabekov 11. paragrafta -in hâlini tekil ve çoğul olarak anlatmaktadır (s. 48-53).

Tekil:

1. şahıs	یم	ım / im
2. şahıs	ینڭ	ıñ / iñ
3. şahıs	ى	ı / i

Çoğul:

1. şahıs	یمز	ımız / imiz
2. şahıs	ینگزر	ıñız / iñiz
3. şahıs	ى	ı / i

Kelime ünlü ile bitiyorsa o zaman tekil ve çoğul eklerinin “م, نڭ, سى” / “مز, نڭز, سى” şekline geldiğini belirtmektedir. Diş kelimesinin çekimi ile göstermektedir.

Tekil:

1. şahıs	منينڭ ديشيم	meniñ diş-im	мой зубь
2. şahıs	сениڭ ديشينڭ	seniñ diş-iñ	твой зубь
3. şahıs	اونينڭ ديشى	oniñ diş-i	его зубь

Çoğul:

1. şahıs	بزينڭ ديشيمز	biziñ diş-imiz	наш зубь
2. şahıs	سزىڭ ديشينگزر	siziñ diş-iñiz	ваш зубь
3. şahıs	اونلارينڭ ديشى	Anlarıñ diş-i	их зубь

Sonra diş kelimesinin çoğulu “دیشلار” (dişler) kelimesini, örnek olarak aynı şekilde çoğulunun çekimini göstermektedir. Sonra “كچى” (keçi) tekil ve çoğulunun çekimini göstermektedir. Daha sonra ise “ات” (at) kelimesini tekil ve çoğulunun çekimini yapmaktadır.

Agabekov, kitap kelimesinin 1. ve 2. tekil şahıs ve çoğul şahıs ismin hâl eklerinin çekimini göstermektedir.

Agabekov, 12. paragrafta ilgi zamirini “ki” açıklamaktadır (s. 53-55). 1, 2 ve 3. tekil şahıs ve çoğul şahıs ekinin tamamını “منينڭ كى / meniñ-ki / мой...” temelinde çekimini ve onların isim hâl ekinin hâllere göre çekimini göstermektedir.

Agabekov 13. paragrafta gösterme/işaret adılı/zamirini açıklamaktadır (s. ۵۸-۵۵).

Gösterme/İşaret adılı:

بو	bu	ЭТОТ
شو	şu	
او	o	ТОТ
شول	şol	

شېله	şeyle	этак
شونىڭ يالى	Şunuñ yalı	этакой, такой

Soru adılı:

كىم	kim	кто
نه	ne	что
نمه	näme	
قايسى	kaysi [haysı]	какой, который?
كىمىڭ	kimiñ	чей?
كىمىڭ كى	kimiñki	
نچه	näçe	сколько?

Niteleme adılı:

همه	hemme	весь
همه سى	hemmesi	
هر	her	всякий, каждый
اوزى	özi	самь, самый

Agabekov, “bu” ve “kim” zamirlerinin tekil ve çoğul şeklini, “hemmesi” [sayı] ve “özi” [dönüşlülük] zamirlerinin isim hâllerinin çekimini göstermektedir.

2.2.5. Fiil

“Glagol” (Fiil) başlığını taşıyan beşinci bölüm, 14.-29. paragraflarda ele alınmaktadır (s. 59-91). Ganiyev ise “Glagol” (Fiil) konusunu 27-50. paragraflarında yer vermektedir (Ganiyev 1922: 25-42).

Agabekov, Türkmen dilinde altı fiil türünden bahsetmektedir: 1. “Deystvitelny” (Etken), 2. “Sredniy” (Orta), 3. “Stradatelny” (Edilgen), 4. “Vzaimniy” (İşteş), 5. “Vozvratniy” (Dönüşlü), 6. “Ponuditelny” (Ettirgen ve Oldurgan). Bu konuyu detaylı bir şekilde çekim yaparak göstermektedir (s. 59-62).

Agabekov, Türkmen dilinde fiil konusunda, kalın seslerden sonra “-mak”, ince seslerden sonra gelirse “-mek” getirilmesiyle ile mastar fiil olduğunu açıklayarak konuya başlamaktadır. “مق” (-mak) veya “مك” (-mek) ile fiilin kökünün bulunabileceğini belirtmektedir:

يازماق	yaz-mak	писать	ياز [yaz]
ايچمك	iç-mek	пить	[iç] ايچ

Edilgen fiili, “ل” (-lam) harfinin getirilerek yapıldığını örnekleyerek açıklamaktadır:

يازلمق	yazılmak	быть писанным
--------	----------	---------------

Ancak fiilde “ل, ی, ه, و, ا” harfleri varsa, “ل” (-lam) harfinin yerine “ن” (-nun) harfi getirildiğini belirtmektedir:

اوقومق	okumak	читать
اوقونمق	okunmak	быть читанным

İşteş fiillerde ise “یش” (iş) veya “وش” (-uş/üş) getirilerek yapıldığını açıklamaktadır:

كورمك	görmek	видеть
كوروشمك	görüştük	видеться
آتмق	atmak	стрелять
Атışмق	atışmak	перестреливаться

Dönüşlü fiilde de “ن” (-nun) harfi getirilerek yapılmaktadır:

يومق	yumak [yuvmak]	МЫТЬ
يونمق	yunmak [yuvunmak]	МЫТЬСЯ

Son olarak ettirgen veya oldurgan fiillerinin “دير” (-dır), “در” (-dır), “دور” (-dur) veya “ا, ی, ه, و” harflerinden sonra “ت” (-t) ekleyerek yapıldığını anlatmaktadır:

آغلامق	aglamak	плакать
آغلатьмق	aglatmak	заставить плакать
آلمق	almak	купить
آлдирمق	aldırmak	заставить купить

Agabekov “Nakloneniya” (Kip) başlığında yer alan 15. paragrafta, Türkmen dilinde “neopredelnoye” (belirsiz), “povelitelnoye” (emir), “izyavitelnoye” (bildirme) ve “soslagatelnoye” (dilek-şart) kiplerinden oluşan dört kipin (nakloneniya) olduğunu ifade etmektedir. (s. 63-64). Fiilin mastar hâlinde “-mak/-mek” olduğunu göstermektedir. Nitekim “yazmak, okumak...”. Bununla birlikte emir kipini anlatmaya çalışmaktadır:

يازمق	yazmak	писать	ياز	yaz	пиши
اوقومق	okumak	читать	اوقو	оку	читай

Emir kipinin çoğullarının, “ينك” (-iň/iň) veya “ينكز” (-iňiz/iňiz) eklenerek yapıldığını belirtmektedir:

ياز [yaz]	пиши	يازның	yaziň	пишите
		يازның	yaziňiz	

Emir kipinin 3. kişi ekini “سون” (-sun) veya “سين” (-sin), çoğulu ise “لار” (-lar/ler) ile yapılmaktadır:

يازسون	yazsun	пусть он пишет
يازسونلار	yazsunlar	пусть они пишут

Agabekov “İzyavitelnoye nakloneniye” başlığıyla eserin 16. paragrafında fiil çekiminin temel formunu açıklamaktadır. “Mütekellim” (1. şahıs eki), “Muhatab” (2. şahıs eki) ve “Gaib” (3. şahıs eki), “Müfred” (Birlik) ve “Cemi” (Çokluk), “Hâl” (Şimdiki zaman), “Mazı” (Geçmiş zaman), “İstikbal” (Gelecek zamanın 1. formu), “Muzarı” (Gelecek zamanın 2. formu) ile “Fiil u cevabi” (6. Forum) beyan edilmektedir (s. 65-66).

я пишу [ben yazıyorum]	من يازيارين	men yazıyarın
	يازيارين	yazıyarın
ты пишешь [sen yazıyorsun]	سن يازيارسين	sen yazıyorsın
	يازيارسين	yazıyorsın

17. paragrafta “Emr-i Hazır” (Emir kipi) açıklamakta ve fiil çekimi tablo hâlinde verilmektedir (s. 66-68). Bu paragrafta emir kipi ile birlikte zamanlara göre fiilin eklerini tablo hâlinde göstermektedir.

Agabekov “Spryajeniye” (Fiil Çekimi) başlığında 18. paragrafta yazmak fiilini farklı zamanlarda “yazmak” fiilinin detaylı bir şekilde çekimlerini sunmaktadır (s. 69-71). Şimdiki zaman “yazıyarın...”, geçmiş zaman “yazdım...”, geniş zamanın hikâyesi “yazırdım...”, gelecek zaman “yazacak...”, geniş zaman “yazarın...”, geniş zaman gereklilik kipi “yazmalıım...” [yazmalıyım], şimdiki zamanın eksik formu “yazıyan...” şeklinde yazmak fiilini 1., 2. ve 3. şahıs ve onların çoğul hâllerini tablo hâlinde göstermektedir.

Agabekov “Soslagatelnoye Nakloneniye” (Dilek-şart kipi) konusunda 19. paragrafta “sa/se” ekleri ile ilgili açıklama, yazmak fiili temelinde “yazsam” diye başlayan çekimi detaylı bir şekilde açıklanmaktadır (s. 72-73). Dilek-şart kipi bileşik hikâyesi olan “yazsaydım...” şeklinin çekimini göstermektedir.

Agabekov “Priçastiye i Despriçastiye” (Sıfat-Fiill ve Zarf-Fiil) başlığında 20. paragrafta “an/en” ve “agan/egen” ekleri ile ilgili açıklama, “yazmak” fiili temelinde “yazan” (yazan) ve “yazagan” (yazagan) şeklinde farklı şekillerde çekimlerini vererek açıklamaya çalışmaktadır (s. 74-75). (۷۵-۷۳) “ی. ile biten kelimelerde ise “یان” (-yan) veya “ین” (-yen) şeklinde yazıldığını belirtmektedir:

أقسامك [aksamak]	أقسایان	aksayan	хромяющий
سویله مك [söylemek]	سویله ين	söyleyen	говорящий

Agabekov ulaç/zarf-fiil “یب” (-ib/ib [ıp/ip]) eki ile yapıldığına, “yazmak” fiilinden “yazıp” ilk örnek olarak verilmektedir. Bazen “ب” (-b [p]) harfi getirilerek yapıldığını belirtmektedir:

قرامق [garamak]	قراب	karab	смотрев [bakıp]
-----------------	------	-------	-----------------

21. paragrafta ise “yok” sözcüğü ile “يازان يوق / yazan yok / он не писал” (yazmadı) şeklinde farklı fiilin farklı çekimlerini getirmektedir (s. 72-75). Ayrıca 3. şahıs ekinde, “در / دور” (-dir/dur) “دورلار / دورلار” (durlar) eklendiğini belirtmektedir:

يازيبدر	yazıbdur [yazmıştır]	он писалъ
يازيبدرлар	Yazıbdurlar	они писали [yazmıştırlar]

Agabekov "Otritsatelnaya forma glagolov" başlığında, 22. paragrafta "-ma" ve "-me" yazmak fiilinde "yazmamak" şeklinde detaylı bir şekilde açıklanmaktadır (s. 76).

"Neopredelennoye nakloneniye" şu şekilde örnelemektedir:

يازمامق	yazmamak	не писать
---------	----------	-----------

"Povelitel'noye nakloneniye" (Emir Kipi):

يازма	yazma	не пиши
-------	-------	---------

Agabekov "İzyavitelnoye nakloneniye" başlığında, 23. paragrafta "yazmak" fiilinin olumsuz farklı zamanlara ait çekimleri ile birlikte detaylı bir şekilde açıklamaktadır (s. 71-88).

Şimdiki zaman olumsuz hâli:

ن يراي ازمای	yazmayarın	я не пишу
--------------	------------	-----------

Şimdiki zaman sıfat-fiilinin olumsuz hâli:

يازمايان	azmayan	я не пишу
----------	---------	-----------

Geçmiş zaman olumsuz hâli:

يازмадин	yazmadım	я не написалъ
----------	----------	---------------

Belirsiz devamlı geçmiş zamanın olumsuz hâli:

يازмайрдин	yazmairdım	я не писалъ
------------	------------	-------------

Olumsuz gelecek/geniş zaman 1. formu:

يازмаياجق	men yazmayacak	я не буду писать
-----------	----------------	------------------

Agabekov ayrıca şu şekilde bir bilgi de vermektedir: (bazen "يازмайац" (yazmayacak) veya "يازмажц" (yazmacak) olabilir).

Olumsuz gelecek/geniş zaman 2. formu:

يازмарин	yazmarın	я не напишу
----------	----------	-------------

Türkmen diline özgü olumsuz gelecek zaman formu:

يازман	yazman	я не напишу
--------	--------	-------------

Agabekov olumsuzluk "ma" ile ilgili parantez içinde şöyle bir not da düşmüştür: (bazen olumsuz "ма" (-ma) elif harfi yazılmayabilir: "ايچماز" (içmez) / "ايچمز" (içmez) şeklinde yazılabilir).

Agabekov, geniş zaman gereklilik kipi "يازمالی" (yazmalı) fiiline "ма" (-ma) eki getirilerek olumsuzu yapılacağını belirtmektedir:

يازмамالی یم	yazmamalıim [yazmamalıyım]	я не долженъ писать
--------------	----------------------------	---------------------

"дал / دکل" (deel [däl/değil]) eki ile yapılmaktadır:

من يازمالى دكل	men yazmalı deel [däl/değil]	я не долженъ писать
يازمايان	yazmayan	не пишущий
يازماиб	yazmaib [yazmayıp]	не писавщи

Agabekov, 24. paragrafta dilek-şart kipinin olumsuz hâlinin “ما” (ma) getirilerek yapıldığını açıklamaktadır (s. 82-84).

Dilek-şart kipi gelecek/geniş zaman olumsuz hâli:

يازماسم	yazmasam	если не напишу
---------	----------	----------------

Dilek-şart kipi geçmiş zaman olumsuz hâli:

يازماسидим	yazmasaydım	еслибы я не написалъ
------------	-------------	----------------------

Geniş zamanın hikâyesi kipinin olumsuz hâli:

يازмаздим	yazmazdım	я не писалъ-бы
-----------	-----------	----------------

Agabekov, “Voprositelnaya forma glagolov” başlığında, 25. paragrafta Türkmen dilindeki “mı” soru edatını fiilin farklı zamanlarında açıklamaktadır (s. 82-84).

Şimdiki zaman soru:

يازмазин ми	yazıyarın-mı	пишу-ли я?
-------------	--------------	------------

Şimdiki zaman olumsuz soru:

يازмайарин ми	yazmayarın-mı	не пишу-ли я?
---------------	---------------	---------------

Geçmiş zaman soru:

يازдимми	yazdım-mı	написаль-ли я?
----------	-----------	----------------

Geçmiş zaman olumsuz soru:

يازмадимми	yazmadım-mı	не написаль-ли я?
------------	-------------	-------------------

Gelecek/Geniş zamanın hikâyesi soru:

يازирдимми	yazırdım-mı	писаль-ли я?
------------	-------------	--------------

Gelecek/Geniş zamanın hikâyesinin olumsuz soru:

يازмаирдимми	yazmaırdım-mı	не писалъ-ли я?
--------------	---------------	-----------------

Gelecek zaman soru 1. formu:

يازажми	yazacak-mı	будеть-ли он писать?
---------	------------	----------------------

Gelecek zaman olumsuz soru 1. formu:

يازмаажми	yazmayacak-mı	будеть-ли он писать?
-----------	---------------	----------------------

Gelecek zaman soru 2. formu:

يازارين مى	yazarın-mı	напишу-ли я?
------------	------------	--------------

Gelecek zaman olumsuz soru 2. formu:

язмарин مى	yazmarın-mı	не напишу-ли я?
------------	-------------	-----------------

Geniş zaman gereklilik soru:

язмалы یمى	yazmalıim-mı	должень-ли я писать?
------------	--------------	----------------------

Geniş zaman gereklilik kipi olumsuz soru:

язмамалы یمى	yazmamalıim-mı	не должень-ли я писать?
--------------	----------------	-------------------------

Zarf-fiil soru formu:

язанми	yazan-mı	пишущий-ли?
языیمی	yazıb-mı	писавши-ли?

Agabekov, "Spryajeniye glagola (İmet)" başlığında, 26. paragrafta "бар" (bar [var]) veya "бардыр" (bardır [vardır]) temelinde ele alarak geçmiş zamanda "бариди" (barıdı [var idi]), gelecek zamanda "болжак" (bar bolcak [var olacak]) veya "болар" (bar bolar [var olacak]) şeklinde değiştiğini detaylı bir şekilde açıklamaktadır (s. 84-88).

Şimdiki zaman:

мениң бар	meniñ bar [benim var]	я имею (у меня есть)
менде бар	mende bar [bende var]	

Geçmiş zaman:

мениң бариди	meniñ barıdı [benim var idi]	я имелъ (у меня есть)
менде бар	mende barıdı [bende var idi]	

Gelecek/Geniş zaman:

мениң болжак	meniñ bolcak [benim olacak]	мениң болар	meniñ bolar [benim olur]	я буду иметь (у меня будетъ)
менде болжак	mende bolcak [bende olacak]	менде болар	mende bolar [bende olur]	

Bunun olumsuz formunu, "йок" (yok) veya "йокдр" (yokdur [yoktur]) temelinde ele alarak geçmiş zamanda "йокиди" (yokıdı [yok idi]), gelecek zamanda "болмаз" (bolmaz [olmaz]) şeklinde değiştiğini detaylı bir şekilde açıklamaktadır:

мениң йок	meniñ yok [benim yok]	менде йок	mende yok [bende yok]	я не имею
-----------	--------------------------	-----------	--------------------------	-----------

مىنىڭ يوقىدى	meniñ yokıdı [benim yok idi]	مىندە يوقىدى	mende yokıdı [bende yok idi]	я не имелъ
مىنىڭ بولماز	meniñ bolmaz [benim olmaz]	مىندە بولماز	mende bolmaz [bende olmaz]	я не буду иметь
بولماي	bolmayan			не бывшій
بولمىب	bolmiib			не бывъ

Agabekov, “Spryajeniye glagola (İmet)” başlığında, 27. paragrafta ise “İmet” fiili bağlamında “بار” (bar) ve “يوق” (yok) temelinde “çaga” (çocuk) kelimesi ile çekimini yapmaktadır:

Şimdiki zaman:

چاغام بار	çagam bar [çocuğum var]	я имею ребенка
-----------	-------------------------	----------------

Geçmiş zaman:

چاغام بارايدى	çagam barıdı [çocuğum var idi]	я имелъ ребенка
---------------	--------------------------------	-----------------

Gelecek zaman:

چاغام بولجاق	çagam bolcak [çocuğum olacak]	я буду иметь ребенка
چاغام بولار	çagam bolar [çocuğum olur]	
چاغام يوق	çagam yok [çocuğum yok]	я не имею ребенка
چاغام بولماز	çagam bolmaz [çocuğum olmaz]	я не буду иметь ребенка

Agabekov, “Spryajeniye glagola stradatelnogo zaloga” başlığında, “بولماق” (bolmak) – “быть” (bit) fiili bağlamında 28. paragrafta, “خستە بولماق” (hasta bolmak) – “быть больным” (hasta olmak) fiilinin çekimini şu şekilde göstermektedir:

Emir kipi:

خستە بول	hasta bol	боле́й [hasta ol]
----------	-----------	-------------------

Şimdiki zaman:

خستە دىرىن	haste dırın	я боленъ [hastayım]
------------	-------------	---------------------

Geçmiş zaman:

خستە ايدىم	haste idim	я былъ боленъ [hasta idim]
------------	------------	----------------------------

Gelecek/Geniş zaman:

خستە بولورىن	haste bolurın	я буду боленъ [hasta olurum]
--------------	---------------	------------------------------

29. paragrafta ise “دکل” [değil]” (deel [däl]) temelinde beyan edilmektedir (s. 88-91).

Fiilde olumsuzluk:

خستە بولماق	haste bolmamak	я не быть больным [hasta olmamak]
-------------	----------------	-----------------------------------

Olumsuz emir kipi:

خسته بولما	hasta bolma	не будь боленъ [hasta olma]
------------	-------------	-----------------------------

Olumsuz şimdiki zaman:

خسته دکلدرين	haste deeldirin [hasta dâldirin]	я не боленъ [hasta değilim]
--------------	----------------------------------	-----------------------------

Olumsuz geçmiş zaman:

خسته دکلديم	haste deeldim [hasta dâldim]	я не былъ боленъ [hasta değil idim]
-------------	------------------------------	-------------------------------------

Olumsuz gelecek zaman:

خسته بولمارين	haste bolmarın	я не буду боленъ [hasta olmayacağım]
---------------	----------------	--------------------------------------

2.2.6. Zarf

Altıncı bölümü "Nareçiyе" (Zarf) başlığını taşımakta ve 30.-32. paragraflarda ele alınmaktadır (s. 91-95). Ganiyev eserinde de "Nareçiyе" (Zarf) başlığını taşımakta ve konu eserin 51-56. paragraflarında yer almaktadır (Ganiyev 1922: 42-45).

Bu bölümün 30. paragrafında "Obraza deystviya" (Hareket tarzı) başlığıyla açıklamaktadır (s. 91-93). Zarfın eylem modu olarak bilinen yapısını şu şekilde beyan etmektedir: "Yaman, pis, yeser, atlı, pyade, şirin, süyci...". Bu bağlamda ülke ve halk söz konusu ise, "جہ / câ/e" ve "ی / î" kelimenin sonuna eklendiğini örnekleri ile açıklamaktadır:

ترکجه	Türkce [Türkçe]	ترکی	Türkî	по тюркски [по турецкий]
-------	-----------------	------	-------	-----------------------------

31. paragrafında "Nareçiyа Vremeni" (Zaman Zarfı) açıklanmaktadır (s. 33). Zaman zarflarını sıralamaktadır: "Giyce [gece], gündüz, akşam..."

32. paragrafında "Gde" (Nerede), "Kuda" (Nereye) ve "Otkuda" (Nereden) sorularına cevap veren zarfları açıklamaktadır (s. 94-95). Nerede sorusuna cevap olan zarfları şöyle sıralamaktadır: "Sagda, solda, ortada...". Nereye sorusuna cevap olan zarfları şöyle sıralamaktadır: "öň, ard, arka, yakın...". Nereden sorusuna cevap olan zarfları şöyle sıralamaktadır: "sagdan, soldan, ortadan...".

Bu bölümün "Nareçiyа obraza vırajeniya" (İfade zarflarının modu) başlığında, "yekin [yakın], çın, rast, hagikat, bi-güman, bi-şekk, elbette, belki, ..." kesinlik, olasılık zarflarına öncelik verilmektedir (s. 95).

2.2.7. Edat

"Poslelog" (Edat) başlığını taşıyan yedinci bölüm, 33. paragrafta ele alınmaktadır (s. 95-97). Ganiyev ise "Poslelog" (Edat) başlığını, eserinin 57-60. paragraflarında anlatmaktadır (Ganiyev 1922: 45-47). Agabekov bu bölümde "İmenitelniy padej" (Yalın hâli), "Datelniy padej" (E hâli) ve "İshodniy padej" (Ayrılma hâli) temelinde Türkmen dil biliminde edatları örnekler ile anlatmaktadır. "İmenitelniy padej" (Yalın hâli) edatları şöyle sıralamaktadır: "içün [üçin], bile, bilen, siz, boyda, kmin [kimin], tek, dak". Bunların her birine ayrı örnek vermektedir:

آدم ايچون	Adam için [üçin]	для человека
-----------	------------------	--------------

“Datelnıy padej” (E hâli) edatlarını şöyle sıralanmıştır: “karşı, göre, çen, çenli”. Bunlara bir örnek vermektedir: “منكا كوره / menga [maña] göre, по мне”...

“İshodnıy padej” (Ayrılmâ hâli) edatlarını ise şu şekilde ele almaktadır “ütri [ötri], bari, başka [başga]”:

مندين اوترى	menden ütri	для, за, ради меня
ازبادين برى	obadan bari	от аула
سندين باشقه	senden başka	кроме тебя

2.2.8. Bağlaç

Sekizinci bölüm “Soyuz” (Bağlaç) başlığını taşıyan sekizinci bölüm eserin 34. paragrafında ele alınmaktadır (s. 97-99). Ganiyev eserinde de “Soyuz” (Bağlaç) başlığı taşımakta, ancak konu eserin 61. paragrafında anlatılmaktadır (Ganiyev 1922: 47-48). Agabekov bu bölümde genel olarak Türkmen dil bilimde bağlaçları dokuz bölümde tasnif etmektedir: “hova [hava], de, hem, hatta, ne inki – ve hem, ne-ne, ve, ya, ki, göya, herkah, eger, herçinde, belke [belki], ancak, amma, çünkü, pas, bilebolanda, muhtasar” (s. 97-99).

2.2.9. Ünlem

Dokuzuncu bölüm “Mejdometiye” (Ünlem) başlığını taşımakta ve konu 35. paragrafta ele alınmaktadır (s. 99-100). Ganiyev ise “Mejdometiye” (Ünlem) konusunu eserinin 62. paragrafında anlatmaktadır (Ganiyev 1922: 49). Agabekov bu bölümde genel olarak Türkmenlerin kullandığı ünlemleri dokuz başlıkta açıklamaya çalışmaktadır. Türkmen dilinde farklı ünlemlerden örnekler vermektedir (s. 99-100):

دوزكسون	Duz – kesson [Duz kessin]	ей Бору!
زهار	Zinhar	никак! никакда! [hiç, asla!]
يخشى يخشى	yahşi-yagşi	хорошо! [iyi!]

3. Sbornika Poslovits i Pogovorok

Agabekov’un “Uçebnik Tyurkmenskogo Nareçiya” adlı eserin ikinci cildi, “Sbornika Poslovits i Pogovorok” (Atasözleri ve Deyimleri Derlemesi) adını taşımaktadır. Bu bölümle ilgili Söyegov şöyle açıklama yapmaktadır: “Okul kitabına ek olarak eklenen 160 nakil ve atasözünü yazarın kendisi halk arasından toplamıştır. Onlar ayrı bir derleme şeklinde verilip kitabın son 25 sayfasını oluşturmaktadır (1993: 9).

Agabekov’un eserinin bu cildinin, Türkmen dili, edebiyatı, tarihi ve kültürü açısından çok değerli olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim Agabekov bu bölümde atasözü ve deyimlerin ilk olarak yazılışını, önce Arap, sonra Kiril harfleriyle vermekte, daha sonra da Rusçaya tercümesini yapmaktadır. (s. 2).

“ياقما بشر سين قازما دوشر سين” (Yakma bşersin, gazma düşersin)

“якма бширсин, казма душирсин” (Yakma bşersin, kazma düşersin)

“Не зажигај - обожжешься, не рой - попадешься”

Agabekov'un yüz altmış atasözü ve deyimini, sonra yapılan araştırmalar etkisi bağlamında da değerlendirmek mümkündür. Nitekim bu Güney Kafkasya Türkmenlerinde de şu şekilde görülmektedir: "Yakma bişersin, gazma düşersin" (Yakma pişersin, kazma düşersin) (Veliyev ve İlyasov 1982: 116; Kürenov 1995: 127). Yazar, bu şekilde Türkmen atasözleri ve deyimlerinden 160 tane derlemiş ve onları Arapça rakamlarla 25 sayfada sıralayarak vermiştir (Agabekov 1904: 1-25).

Sonuç

Rusya İmparatorluğu döneminde Türkmen dili, edebiyatı, tarihi ve kültürü ile ilgili önemli araştırmalar ve çalışmalar yapılmıştır. Bu bağlamda Türkmen dil bilgisi oluşturma çalışmaları, Türkmen toprakları işgal edilmesiyle birlikte hız kazanmıştır. Bunlardan biri de Muhammed Sadıkbek Agabekov'un "Uçebnik Tyurkmenskogo Nareçiya s Prilojeniyem Sbornika Poslovits i Pogovorok Tyurkmen Zakaspiyskoy Oblasti" (Türkmen Zakaspiy Bölgesi'nin Atasözleri ve Deyimleri Derlemesiyle Türkmen Lehçesi/Dili Ders Kitabı) adıyla Aşkabat'ta yayınladığı eserdir. Agabekov'in Türkmen dil bilgisi ve edebiyat alanı ile ilgili kaleme aldığı eser, Türkmen dilinin Rusça dil bilgisi temelinde öğretilmesinde de önemli etken olmuştur. Aynı zamanda Türkmen dil bilgisinin yazmanın da zorluklarından bahsetmekte ve "не ошибается тот, кто ничего не делает" (Hata yapmayan kimse, hiçbir şey yapmayan kişidir) ifadesine yer vermektedir. Türkmen dili üzerine araştırmalar serüveninde Pavel Polikarpoviç Şimkeviç'in eserinden sonra en kapsamlı kitabın Agabekov'un 1904 yılında yayınladığı yapıt olduğunu söylemek mümkündür. Bu eser, Türkmen dili açısından tarihten günümüze kadar Türkmen dilinin Rusça dil bilgisine aktarılmasında önemli bir rol oynamıştır.

Kaynakça

Agabekov, S. (1904). *Uçebnik Tyurkmenskogo Nareçiya s Prilojeniyem Sbornika Poslovits i Pogovorok Tyurkmen Zakaspiyskoy Oblasti*. Ashabad: Elektropeçatnya K. M. Fedorova.

Aliyev, A. S. (1913). *Yengi Usul Türkmen Mektebi*. red.: M. A. Belyayev. Bakü.

Aşirov, T. (2016). "Mahdumkulu'yu Anlamak: A. Z. V. Togan Örneği". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5/2, 661-673.

Aşirov, T. (2020). "Belyayev, İ. A. (1915). *Grammatika Turkmenskogo Yazıka*. Ashabad: Tipografiya İ.İ.Aleksandrova. 122. Sayfa.". *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 6/1: 114-121.

Aşirov, T. (2021). "Şimkeviç, P. (1899). *Praktičeskoye Rukovodstvo dlya Oznakomleniya s Nareçiyem Turkmen Zakaspiyskoy Oblasti*. Aşhabat: Tipografiya K. M. Fedorova. 168 S.". *Milli Kültür Araştırmaları Dergisi*, 5/2: 133-139.

Berezin, N. (1845). "Godičnyy Otçet Puteşestvuyutşego po Vostoku". *Jurnal Ministerstva Narodnogo Prosvetşeniya*.

Bilgin, V. & Aşirov, T. (2020). "Türkmenistan'da Din Eğitimi". *Türk Devletlerinde Din-Devlet İlişkileri ve Din Eğitimi*. ed. İ. Erpay- S. Beyhur. Ankara: Akademisyen yayınları, 163-185.

Ganizâde, S. M. (1909). *Samouçetel Tatarskogo Yazıka: Rusko-Tatarskiy Slovar- Lügat Rusi ve Türkî*. Cilt III, 5. baskı. Baku: Tovarışestvo Kavkazskogo Peçatnogo Dela "Kaspiy".

Ganizâde, S. M. (1922). *Grammatika Tyurkskogo Yazıka Kavkazsko-Azerbaycanskogo Nareçiya - İstilâh-i Azerbaycan: Türk Kafkaz Dilini Öğrenmekden Ötri Destavizdir*. Baku: İzdaniye Azpoligrafrestra.

İlminskiy, N.N. (1860). "Ueber die Sprache der Turkmenen. Aus einem Briefe des Herrn

Ilminsky an A. Schiefner”. *Mélanges Asiatiques*. IV: 63-74.

Kürenov, S. (1995). *Kafkasya Oğuzları veya Türkmenleri*. Aktaran: Ali Duymaz, İstanbul: Ötüken.

Melioranskiy, P.M. (1900). *Arab Filolog o Turetskom Yazık*. St. Petersburg: İmp. Akad. Nauk.

Nerimanov, N. (1899). *Türk-Azerbaycan Dilinin Muhtasar Sarf-Nahivi*. Baku: Tipografiya Gubernskogo Pravleniya.

Samoyloviç A. [Retsenziya:] “Uçebnik Tyurkmenskogo Nareçiya s Prilojeniyem Sbornika Poslovits i Pogovorok Tyurkmen Zakaspiyskoy Oblasti. Sostavil Agabekov. Ashabad 1904. IV+100+25.” *Zapiski Vostochnogo Otdeleniya İmperatorskogo Russkogo Arheologičeskogo Obşestva*. Tom Semnadsatıy. 1906. S.-Peterburg: Tipografiya İmperatorskoy Akademii Nauk 1907. s. 0184—0188.

Samoyloviç A.N. (1903). *Opıt Lengvistiçeskogo İssledovaniya Tekinskogo Govora Turkmenskogo Dialekta*. SPb.

Semyonov, A. (1905). “S. Agabekov (sostavil). Uçebnik Tyurkmenskogo (sic!) Nareçiya s Prilojeniyem Sbornika Poslovits i Pogovorok Tyurkmen (sic!) Zakaspiyskoy Oblasti. Ashabad 1904 g. (str. IV+100+25)”. *Etnografiçeskoye Obozreniye*. 4: 169-172.

Söyegov, Muratgeldi. (1993). *On Çınar: İlkinci Türkmen Dilcileri ve Edebiyatçıları Hakkında Oçerkler*, Aşkabat: Kuyaş.

Veliyev, B. & İlyasov, C. (1982). *Stavropol Türkmenlerinin Nakılları*. Aşkabat: İlim.

Dede Korkut Hikâyelerinin Pedagojik Yönü ve Toplumsal-Kültürel Değerlerin Aktarımındaki Rolü

Pedagogical Aspects of Dede Korkut Stories and
Their Role in Transferring Social-Cultural Values

Taner Atmaca

Düzce/Türkiye

e-mail: taneratmaca@duzce.edu.tr

orcid: 0000-0001-9157-3100

*Bütün Türk edebiyatını terazinin bir gözüne Dede Korkut
Kitabı'nı da diğer gözüne koysanız Dede Korkut ağır basar.*
(Prof. Dr. Fuad Köprülü)

Öz

Dede Korkut hikayeleri Türk yazılı ve sözlü kültürünün en önemli eserlerinden birisidir. Bu hikayeler Türk kültürünün kuşaktan kuşağa aktarılmasında, toplumsal değerlerin kazandırılmasında ve belirli normların ortaya çıkmasında önemli etkiler oluşturmuştur. Dede Korkut Hikayeleri edebiyat, tarih ve sosyolojinin alanına girdiği kadar eğitim bilimlerinin de alanına girmektedir. Zira bu hikayeler aracılığı ile toplumsal normların ve değerlerin kazandırılmasına ve çocuk yetiştirme yahut ideal birey tasavvuruna ilişkin bazı detayları ve dönemin pedagoji anlayışını da görmek mümkündür. Bu çalışmada Orhan Şaik Gökyay çevirisi esas alınarak *Dede Korkut Hikâyelerinde* yer alan çeşitli pedagojik unsurlar irdelenmeye çalışılmıştır. Sözlü kültürün bir toplumsal bellek oluşturucu bir özelliği vardır. Türklerin kendi öncelediği değerleri bu tür hikâyeler aracılığı ile yaşatarak ideal birey yetiştirmeye çalıştıkları görülmektedir. Dede Korkut hikayelerinde bir çocuktan beklenen çeşitli davranışların neler olduğu görülebilir. Bunun yanı sıra çocuk yetiştirmede başta anne-babalara olmak üzere topluma düşen sorumlulukların neler olduğunu da görmek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Dede Korkut, pedagoji, kahramanlık, eğitim

Abstract

Dede Korkut stories are one of the most important works of Turkish written and oral culture. These stories have had important effects on the transfer of Turkish culture from generation to generation, the acquisition of social values, and the emergence of certain norms. Dede Korkut stories are in the field of educational sciences as well as literature, history, and sociology. Because through these stories, it is possible to see some details about the acquisition of social norms and values, raising children or the ideal individual conception, and the pedagogy of the period. In this study, various pedagogical elements in Dede Korkut Stories were tried to be

Atf

Citation

Atmaca, Taner (2022).
Dede Korkut
Hikâyelerinin Pedagojik
Yönü ve Toplumsal-
Kültürel Değerlerin
Aktarımındaki Rolü.
Babür, 1: 51-61

Başvuru

Submitted

30.03.2022

Kabul

Accepted

13.05.2022

Yayın Tarihi

Publication Date

12.06.2022

examined based on the Orhan Şaik Gökyay translation. Based on the social memory-forming aspect of oral culture, it is seen that Turks try to raise ideal individuals by keeping the values they prioritized through such stories. In Dede Korkut Stories, it is possible to see the various behaviors expected from a child, as well as the responsibilities of the society, especially the parents, in raising children.

Keywords: Dede Korkut, pedagogy, heroism, education

Giriş

Eğitim bir kasıtlı kültürlenme sürecidir ve bireyin içinde bulunmuş olduğu sosyokültürel yapının etkisi ile şekillenen bir tarafı vardır. Her ne kadar günümüzde eğitim müfredata tabi, planlı, kontrollü ve büyük ölçüde okullaşmış bir semantik içinde ele alınsa da kitlesel eğitimin olmadığı dönemlerde eğitime ve terbiye vazifesi ailenin ve toplumun sorumluluğundaydı. Hatta eski Türklerde eğitimi bizatihi devletin halka karşı olan yükümlülükleri içerisinde görmekteyiz. Eğitim sözcüğünün etimolojik olarak Türkçede beslemek, büyütme, yetiştirmek ve terbiye etmek kavramlarına semantik olarak karşılık geldiği görülmektedir (Ögel, 1982). Ögel'e göre (1982:124-128), eski Türk devlet felsefesinde halkı eğitmek ilk sıralarda yer almıştır. Kaşgarlı Mahmut'un *Divan-u Lügat-it Türk* eserine göre eğitmekten kasıt terbiye etmek ve büyütme'dir. Kutadgu Bilig'de *bol nimet ile igidmiş (beslenmiş) bu vücudum (özüm)* şeklinde geçmektedir ve eğitmeyi beslemek ile yan yana görmekteyiz. Yine eski Türklerde eğitimi Tanrısal bir semantik içinde ele alan bir devlet anlayışı yazıtlarda yer almaktadır (Kafesoğlu, 2001). Bu açıdan Tanrı'nın kullarını hem yaratan (törütgen) hem de yetiştiren-"igidgen"- yönüne vurgu yapılmaktadır. Bu ilahi atfı silsile yoluyla devleti ve hakanı da kapsamakta ve nasıl ki Tanrı kullarını "igidiyorsa" onlardan da bu sorumlulukları yerine getirmeleri beklenmektedir.

Ögel'in (1982:124-128) vurguladığı farklı bir noktada ise eski Türklerde eğitimle devlet arasında kurulan bağda devletin halkı dirilten, çekip çeviren, dört başı mamur hale getiren, açları doyuran, çıplakları giydiren yönünü görmekteyiz. Ögel'e göre (1982) *Kültigin Yazıtı*'nın Doğu Yönünde ID29 kodlu satırında geçen *Tanrı buyurduğu, yarlık verdiği için! Kutum, kutluluğum var olduğu için! Talihim ve kısmetim (ülügüm) olduğu için! Ölecek olan Türk milletini diriltirek eğittim! Çıplak milleti elbiseli kıldım, yoksul milleti zengin bay kıldım, az milleti çok kıldım!* ifadelerinde eğitim, devletin zor zamanlarda halkı kuşatması ve gözetmesi biçiminde karşımıza çıkar. Hatta yine eski Türk yazıtlarında "Eğitmiş Kağan" sıfatının halkı darlıktan bolluğa çıkaran hakanlar için kullanıldığı görülmektedir. XI. asırda yazılan ve bir siyasetname özelliği taşıyan *Kutadgu Bilig*'te de çocuğun eğitimi ve terbiyesi aynı düzlem içinde ele alınmaktadır ve terbiyeyi aileden başlatıp sosyal çevre ile devam ettiren, sosyal norm ve geleneklerin, halkı bir arada tutan törenin terbiyenin başlıca aktörleri olduğu görülmektedir.

Türk tarihinin farklı dönemlerinde ortaya çıkan yazılı kaynaklarda devlet ve halk arasındaki ilişkilere, toplumsal yapıya ve sosyal hayata ilişkin düzenlemelere rastlamak mümkündür. Bu ayrıntılar bizlere dönemin eğitim ve toplum hayatı anlayışı hakkında fikir vermektedir. Ancak Türklerin tarihte uzun bir süre konargöçer hayat tarzını büyük ölçüde benimsemeleri, sürekli bir hareketlilik ve yer değiştirme içinde olmaları kültürün ve toplumsal değerlerin de taşınması-aktarılması anlamına gelmektedir. Özellikle millet olma bilincini diri tutma anlayışı çerçevesinde öncelikle aile yaşantısında daha sonra soy, budun,

boy gibi daha büyük birlikteliklerin güçlü tutulmasında yaşanan-yaşatılan kültürün önemi büyüktür. Henüz tam anlamıyla yerleşik bir hayatın olmaması gündelik hayatta sözlü kültürü daha canlı ve aktif tutmuş; Türklerin toplumsal değerlerinin, aile yaşantılarının, kültürel normlarının oluşmasında ve aktarılmasında sözlü kültür birinci derecede etkili olmuştur. Zaten o dönemde eğitim/terbiye, bir yönüyle topluluğun devamını sağlayacak hayati bilginin, bellekte yer edecek şekilde sözlü aktarımı ve birtakım pratik davranışların öğretimi olarak görülmüştür. Dolayısıyla eğitimin-terbiyenin önemli bir parçasını da bu sözlü kültür meydana getirmektedir. Çünkü toplumsal yaşantıya ait değerlerin ve kültüre ait izlerin aktarımında olduğu gibi toplumsal ve milli bir bellek oluşturmada da sözlü kültür en önemli araç haline gelmiştir.

İlhan (2018:111-113) sözlü kültürün hâkim olduğu bu dönemlere ait düşünce yapısının doğayı, evreni ve toplumu belirli semboller ve kategoriler etrafında ele aldığını dile getirmektedir. Dahası bu tür kültürü “bellek ekonomisi” olarak tavsif etmekte ve insanların kendinden sonraki nesillerde de yaşadıkları kültürü sürdürmeleri için belleklerinde bu kültürel öğeleri tutma konusunda çeşitli yöntemler geliştirdiklerini de belirtmektedir. Böylece sözlü kültürün unutulup gitmesinin önüne geçmek ve kolektif yaşantının sürdürülmesini sağlamak uğruna çeşitli mücadelelerin verildiği ve yöntemlerin geliştirildiği görülmektedir. Connerton’a göre (2012:15) içinde yaşanan mekân ile uyumlu bedensel pratiklerin ve hareketlerin toplumların hatırlamasında ve belleklerinin oluşmasında oldukça önemli bir payı söz konusudur. Bu şekilde gerçekleştirilen ve mekân ile iç içe geçmiş bedensel hareketler sözlü kültürün temel niteliği olan sürekli tekrar etmenin ve törenselliğin de temel bir parçasını oluşturmaktadır (İlhan, 2018:113-114). Tam bu noktada ise Dellaloğlu’nun (2021:26) belirttiği gibi koşullarla eylem arasındaki ilişkiye bağlı olarak çeşitli dönemlerde farklı zihniyet biçimleri ortaya çıkmaktadır. Her çağın kendine göre yücelttiği ya da yediği eylem biçimleri çağın toplumsal normları ile bağlantılı şekilde ortaya çıkmaktadır.

Sözlü kültür daha çok dinamik bir hayat biçiminin ürünüdür ve ortaya çıkan anlatılar, büyük ölçüde toplumsal hayata yön verici ya da içinde yaşanan dünyadaki varlık tasavvuruna dair örtülü ve doğrudan mesajlar içermektedir. Türk sözlü edebiyat geleneğinin çeşitli ürünlerine bakıldığında verilmek istenen mesajların büyük bir kısmının ahlaki değerler ve mesajlar içerdiği görülebilir. Yetişkinlerin çocuklara aktardıkları bu maddi olmayan kültür öğeleri temelde toplumsal normların, nasıl bir insan modeli oluşturulmak istendiğinin şifrelerini içermektedir. Walter J. Ong’a göre (1993:88-89) sözlü kültürün yazılı kültüre göre en önemli farklılığı bu epik anlatıların “Bellekte Egemen Olma” konusunda tesir düzeyinin fazla oluşudur. Jack Goody (2009:128) ise daha iddialı bir görüş sergileyerek sözlü kültür geleneğinin kültürel aktarımın tüm yükünü üstlendiğini dile getirmektedir. Yine Goody’ye göre (2009:130) sözlü kültürde yüz yüze olan iletişim ve yoğun etkileşim aktarılmak istenilen mesajın daha güçlü ve etkin şekilde yerine ulaşmasına da katkı sunmaktadır.

Sözlü kültürün en önemli kaynağını ve otoritesini ise bu kültürün aktarıcısı ve belleğinde tutan kişiler oluşturmaktadır ve genelde bunlar aynı zamanda yaşlı belirli bir seviyenin üstünde olan, bilgeliği bedenlerinde tecessüm ettirenlerdir. Goody’nin (2009:131) dikkat çektiği diğer bir taraf ise sözlü kültürün pedagojik pratiklerinin kendine özgü oluşudur. Sözlü kültürde “iş üstüdeyken” öğrenme vardır ve çocukların dünyası ile yetişkinlerin dünyası iç içedir, birbirinden ayrı değildir. Sözlü kültürde somut öğelerle gösterim ve katılım daha yoğundur. Ong’un (1993:73) çözümlemesine göre ise sözlü kültürün baskın olduğu toplumlarda insanlar başkasının zekasını yaptıkları somut eylemler ya da işlemler bağlamında ele almaktadır.

Sözlü kültürün güçlü olduğu dönemlerde Türklerin toplumsal hayatında bu kültürün çocuk yetiştirme pratikleri çeşitli edebi türlere yoğun bir şekilde yansımıştır. Çocuklardan beklenen çeşitli erdemli ve faziletli davranışlar sözlü kültürün unsurları içerisinde bir hayli kendini göstermektedir. Türk edebiyatının İslamiyet öncesi ve sonrasına ait edebi ürünlerinde bu izleri rahatlıkla görmek mümkündür. Zira devleti daim kılmanın yegâne unsurunun var olan kültürel birikimi, kolektif belleği, toplumsal değer ve normları yeni nesillere doğru bir şekilde aktarmaktan geçtiğinin farkında olan Türkler, bu kültürü gündelik hayatlarında diri tutmuştur. İşte bu kültürün önemli bir parçasını da epik tarafı, pedagojik yönü, edebî değeri son derece güçlü olan *Dede Korkut Hikâyeleri* oluşturmaktadır.

Dede Korkut Hikâyelerinde Çeşitli Pedagojik Unsurlar

Kültürün bütünlendirici bir tarafı vardır ve millet olma ruhunu canlı tutan en önemli dinamik yaşatılan kültürdür. Zira kültür, kolektif ve toplumsal belleğin inşasında aktif rol alır. Dede Korkut hikâyeleri gibi Türk sözlü ve edebî geleneğinin ürünleri çeşitli dönemlerde kolektif belleğini oluşmasında, çocukların toplumsallaşmasında ve terbiye edilmesinde en önemli enstrümanlar arasındaydı. Bu tür edebî ürünler salt bir edebi metin ya da anlatı olmanın ötesinde yeni nesilleri sosyalleştirmede ve toplumsal değerleri aktarmada bir aracı rol üstlenmekteydi. Birey ilk sosyalleşmesini yakın çevresinden başlayarak gerçekleştirir ve böylece toplumsal hayat içinde neleri yapıp nelerden sakınması gerektiğini deneyimleyerek öğrenir. Bu süreçte çeşitli terbiye metotları kullanılır. Bu metotlar büyük ölçüde içinde yaşanılan kültürün uzantıları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kafesoğlu'nun (2001:227-237) tanımlamasıyla Türk töresi ve geleneğinin en güçlü şekilde yaşatıldığı iki sosyal birliktelikten birisi aile diğeri de ordu idi. Eski Türk devletlerinin üzerine inşa edildiği en küçük sosyal birliktelik olarak aile içinde de bu terbiye metodolojisi sıklıkla kullanılmıştır. Büyüklere saygıyı, güçsüzü korumayı, devlete sahip çıkmayı, ahlak temelli bir sosyal nizam inşa etmeyi, zalimle mücadeleyi, bilge ve alp olmanın yüce bir vasıf oluşunu çocuk ailede ve sosyal çevresinde hem deneyimleyerek öğrenmekte hem de sözlü-yazılı kültürle kendisine aktarılan edebî ürünler ile pekiştirmekte idi. Aynı zamanda bu tür bir terbiye-egitim metodolojisi bir tür toplumsal kontrol mekanizmasını oluşturmaktaydı. Tıpkı farklı dönemlerde ortaya çıkan kadim Türk edebi ürünlerinde olduğu gibi *Dede Korkut Hikâyeleri'*nde de altı sürekli çizilen toplumsal değerlere rastlamaktayız. Bir çocuğun toplum içinde kadirşinas, cömert, cesur, doğru, güçlü, zayıfı kollayan, atılgan, gözüpek, yardımsever, mütevazı, hırslardan arınmış, vefalı, dostunu kollayan ve düşmana karşı sürekli teyakkuzda olmasının istenmesi hem Dede Korkut'ta hem de diğer edebi geleneğin unsurlarında vurgulanmıştır. Bununla birlikte özellikle küçük yaşlardan itibaren bu tür edebi ürünlerin etkisiyle, sözlü anlatı geleneğinin içinde yetişen çocukların büyük idealler taşıması istendiği görülmektedir.

Kaplan'a göre (1976:15-16), İslamiyet öncesindeki Türklerin yaşantısında çocuk yetiştirmede odağı oluşturan alp ve bilge tipi insan modelinin Dede Korkut hikâyelerinde de korunduğu ve aktarıldığı görülmektedir. Hatta diğer önemli bir toplumsal değer olarak ise diğergâmlık öne çıkmaktadır ve toplumsal fayda üretecek davranışlar önemsenmekte ve vurgulanmaktadır. Özellikle bir yiğitlik, kendini ispat edecek bir bilgece davranış ya da kamusal yarara dönüşecek bir cesaret örneği sergilemeden kalıcı bir ada kavuşamama geleneğinin Dede Korkut hikâyelerindeki mevcudiyeti çocuk yetiştirmede öncelenen değerleri ortaya koymaktadır. *Dresden* nüshasının Orhan Şaik Gökyay çevirisinde (1963:55) dördüncü hikâye olan *Kazan Bey'in Oğlu Uruz Bey'in Tutsak Olması* adlı metinde buna ilişkin örnekler görülebilir:

Beri gel, kulunum oğul
ağıma dönüp baktığımda kardaşım Kara Güney'i gördüm
Baş kesmiştir, kan dökmüştür
Ganimet kazanmıştır, ad kazanmıştır
Soluma dönüp baktığımda dayım Uruz'u gördüm
Baş kesmiştir, kan dökmüştür
Ganimet kazanmıştır, ad kazanmıştır
Karşıma bakınca seni gördüm
Ağladığıma sebep odur ki atam öldü ben kaldım
Yerini yurdunu ben tuttum
Yarınki gün de ben de düşer, ölürüm, sen kalırsın
On altı yaş yaşlandın
Yay çekmedin, ok atmadın, baş kesmedin, kan dökmedin
Kanlı Oğuz içinde ganimet almadın
Yarınki gün zaman dönüp
Ben ölüp sen kalınca
Tacımı, tahtımı sana vermezler diye sonumu andım ağladım
Ağladığıma sebep budur, oğul

Uruz burada soylamış, görelim ne soylamış:

A Bey baba, devece büyümüşsün, köşekçe (yavrusu kadar) aklın yok
Tepece büyümüşsün, darıca beynin yok
Hünere oğul atadan mı öğrenir?
Yoksa oğullar atadan mı öğrenir?
Ne zaman sen beni alıp kafir serhaddine çıkardın?
Önümde kılıç çalıp baş kestini?
Ben senden ne gördüm ne öğrendim?

Kazan Bey'in Oğlu Uruz Bey'in Tutsak Olması anlatmasında geçen bu ifadeler bizlere göstermektedir ki aile reisi olarak baba, oğlundan bir yiğitlik göstergesi sayılacak davranışlar beklediği gibi oğlu da bu hünerin atanın/babanın kendisine öğretmesi gerektiğini dile getirmektedir. Özge deyişle yaparak, yaşatarak, rol-model olarak, deneyim kazandırarak bir çocuk yetiştirme pratiği bu kısımda dile getirilmektedir. Bir başka ifadeyle çocuktaki potansiyeli ortaya çıkartabilecek ve kendini gösterebilecek fırsatlar sunulması istenmektedir. Bu da eğitimin en temel parametreleri içerisinde sayılmalıdır. Gelişimin ve öğrenmenin birbirine paralel gittiği hesaba katıldığında çocukların yaş düzeylerine uygun öğrenme fırsatları sunulmasının çocuklarda öz disiplin, öz saygı ve kendilerine güvenlerinin de artmasına destek olduğu görülmektedir.

Dede Korkut hikâyelerinde genel itibari ile pedagojik iletilerde baba-oğul ya da anne-kız ilişkisine önem verilmektedir. Gökyay çevirisinde yer alan (1963) “*Kız anadan görmeyince öğüt çekmez, oğul atadan görmeyince sofraya çekmez*” gibi söz kalıpları çocukların yetişmesinde anne-babanın rol-modelliği ve sorumluluğu üzerine dikkat çekmektedir. Çetin (2015:57-59), Dede Korkut hikayelerinde oğulun toplumsal bir statü elde etmesinin yani toplumda itibarlı bir yer edinmesinin ön şartı olarak babadan aldığı eğitimin önemine dikkat çekmektedir. *Dirse Han Oğlu Buğaç Han Hikayesi*’nde geçen (Gökyay, 1963:8) “*Bayındır Han’ın ağ meydanında bu oğlan cenk etmiştir, bir boğa öldürmüş senin oğlun, adı Boğaç olsun, adını ben verdim yaşını Allah virsün.*” dedi. *Dirse Han oğlana beylik verdi*” ifadesinde verilen “beylik” esasında bir toplumsal kabul ve statü olarak ele alınabilir ki bu da çocukların yetiştirilme biçimi ile bağlantılıdır.

Eğitimle birlikte toplumsal nizamın genel kabullerini ve değerlerini öğrenmek mümkün görünmektedir. Çocukları içinde bulunulan sosyal çevreye uyumlu bir birey haline getirmenin daha keskin bir ifade ile kimlik inşasının eğitimle mümkün olduğuna dair ipuçları hikâyelerde sunulmaktadır. Bununla birlikte toplumsal nizamı sağlayan ve belirlenen normların dışında davranışları cezalandırmaya dönük ayrıntılara da hikayelerde rastlamaktayız. *Dirse Han Oğlu Buğaç Han Hikayesi*’nde geçen “*Varun, getirürün öldüreyim, böyle oğul mana gerekmez*” ifadesi töreye karşı gelen Buğaç Han’a yönelik babasının tecziye edici niyetini aşikâr kılmaktadır. Eski Türk töresinde de Dede Korkut hikayelerinde vurgu daima alp tipi olarak tanımlanan tipin, kut anlayışının bir gereği olarak evrene dirlik ve düzenlik getirmesi üzerindedir. Dede Korkut’ta bu dirlik-düzenlik sosyal bir dayanışma ve hikayelerdeki güçlü karakterin liderliği ile temsil edilmektedir. Bu temsillere ve örneklerle diğer Türk destanlarında da rastlamak mümkündür. Örneğin, Karatay ve Aygün’e göre (2012:4-6) Manas destanında da kahramanlaştırılan alp tipi küçük yaşta belirli becerilerde ustalaşan, akranlarına göre daha kavrayışlı, bilge, öngörülü, güçlü iradeli olarak betimlenmiştir.

Kazan Bey’in Oğlu Uruz Bey’in Tutsak Olması adlı hikâyede geçen (Gökyay, 1963:58) “*Uruz babasının sözünü kırmadı, geri döndü. O zamanda oğullar ataya karşı gelmezdi, oğul ata sözünü iki elemezdi, iki eylese ol oğlanı kabul eylemezlerdi*” ifadesine baktığımızda ise çocukların babalarına karşı kusursuz hürmet göstermesi ve babasının, dolayısıyla da töreyi belirleyen büyüklerin ortaya koyduğu normlardan dışarı çıkan, toplumun çizdiği çerçeveye uyum sağlamayan çocukların dışlanma tehlikesi ile karşı karşıya kalacaklarından söz edilmektedir. Burada çocukların yetiştirilmesine ve terbiyesinde büyüklerin rıza ve onaylarının gözetildiğini de görmek mümkündür. Dede Korkut’taki diğer hikâyelerde de düşman üstüne sefere çıkılmadan önce ananın-atanın müsaadesi ve rızası alınır, elleri öpülür ve yola çıkılır. Dolayısıyla Dede Korkut’taki pedagojik yönün büyük kısmını burada töreye-sosyal nizam ve normlara bağlılığın oluşturduğunu dile getirmek abartı olmaz.

Dede Korkut hikâyelerinde eğitimle ilgili farklı bir yön olarak da çocuklardan beklenen mutlak anlamdaki başarı ele alınabilir. Başarısızlığa müsamaha gösterilmez ve başarısızlık hoş karşılanmaz. Üstlenilen bir görev mutlaka başarıyla yerine getirilmelidir. *Kazan Bey’in Oğlu Uruz Bey’in Tutsak Olması*’nda harp meydanını terk ettiğini sandığı oğul için Kazan Bey (Gökyay, 1963:59) “*Beyler, oğlan kuş yürekli olur, kaçıp anasına gitmiştir*” dediğinde Kazan Bey’in “*Tanrı bize bir kör oğul vermiş, varayım onu anası yanında alayım, kılıçla paralayayım, altı bölük edeyim, altı yolun ayırdına*

birakayım. Bir daha kimse yazı yerde yoldaşını bırakıp kaçmasın” ifadesi bu duruma en güzel örnektir. Burada cezalandırma isteği esasında pedagojik bir eylem olduğu kadar toplumsal düzeni ve sosyal statüyü koruma çabasının ürünü olarak görülmelidir. Dede Korkut hikâyelerinde çocuklardan beklenti üst düzeydedir. “*Ata adını yorıtmayan hoyrad oğul, ata bilinden ininçe inmise yiğ, ana rahmine düşünce toğmasa yiğ. Ata yorıdanda devletlü oğul yiğ*” (Ergin, 1989:74) ifadesi bu duruma bir delil olarak değerlendirilebilir. Yine aynı hikâyede geçen “*Oğlancığımın ilk avidır, kanlı Oğuz beylerini toyliyorum*” sözü ise Uruz Bey’in annesinin oğlunun gösterdiği başarı karşısında bunu sosyal çevresine tebşir etmek ve duyurmakla toplumda bir yer edindirmek istediğinin işareti olarak yorumlanabilir.

Mehmet Kaplan’ın (2007:46-47) dikkati çektiği üzere her medeniyet biçimi kendisini yaşatacak ve ileriye taşıyacak insan modelini hususi ile oluşturmaktadır. Özellikle de yaratılan bu medeniyetin kalıcı hale gelmesi için de çeşitli müesseseler ve toplumsal mekanizmalar meydana getirilmelidir. Eski Türklerde konargöçer hayat tarzının doğal bir sonucu olarak da yaratılan kültürün ve medeniyetin aktarımı ve taşınması çeşitli pedagojik yöntemlerle gerçekleşmektedir. Bununla beraber buradaki esas rolü gündelik hayattaki ilişkileri düzenleyen töre yahut gelenekler meydana getirmiştir. Hatta Dede Korkut’ta çocuk sahibi olmak en az o çocukları eğitmek kadar önem arz eder. *Dirse Han Oğlu Buğaç Han Hikâyesi*’nde evlat sahibi olmayı yüce bir değer olarak görmekteyiz. Gökyay çevirisinde yer alan (1963:5) “*Oğlu olanı ak otağa ve kızı olanı kızıl otağa kondurun; kimin ki oğlu, kızı yok kara otağa kondurun, kara keçeyi altına döşeyin, kara koyun yahnisinden önüne getirin. Yerse yesin, yemezse kalksın gitsin. Oğlu-kızı olmayanı Allah-u Teâla lanetlemiştir; biz de lanetleriz, belli bilsin.*” sözleri evlat sahibi olmanın aynı zamanda toplumsal bir itibar kaynağı olduğuna da işarettir. “*Oğul atanun yetiridir, iki gözünün birdür. Devletlü oğul kopsa ocağının közidir*” ifadesi ise ilk hikâyelerde yer almaktadır ve “oğul” yahut evlat sahibi olmanın önemine atıfta bulunmaktadır. Uyumaz’a göre (2012:60-63) Dede Korkut hikâyelerinde çocuk sahibi olmak aynı zamanda itibar elde etmenin de toplumsal kaynağını oluşturmaktadır. Evlat sahibi olmak soyun devamını sağlamak için önemsenmektedir. Bununla beraber evlat sahibi olmanın aynı zamanda onun yetiştirilmesi ve eğitilmesi gibi büyük bir sorumluluğu da ortaya çıkardığından dolayı Dede Korkut hikâyelerinde bu sorumluluğun ebeveynler kadar toplum tarafından da üstlenildiği görülmektedir. Esasında kurumsallaşmış bir eğitimin henüz olmadığı bu dönemde aile ve toplum koymuş olduğu kurallar ve toplumsal normlar ile çocukları yetiştirme sorumluluğunu üstlenmiş görünmektedir. Diğer bir deyişle kişiyi yetiştiren muhitidir.

Dede Korkut hikâyelerinden *Kazan Bey’in Oğlu Uruz Bey’in Tutsak Olması*’nda Kazan Bey’in diğer beylere hitaben söylediği (Gökyay, 1963:56) “*Ben bu oğlanı alayım, ava gideyim. Yedi günlük azıkla çıkayım, ok attığım, cıda oynattığım yerleri göstereyim; kılıç çalıp baş kestiğim yerleri göstereyim. Kafır serhaddine, Cızıglara, Ağılgana, Gökçe Dağa alıp çıkayım. Sonra oğlana gerek olur, a beyler!*” ifadesinde gözlem yaparak, dikkat ederek öğrenmenin gerçekleşebileceğine ve göstererek öğretmenin, erken yaşta bazı becerileri edindirmenin hayatın sonraki dönemlerinde gerekli olduğuna dair ipuçları söz konusudur. Ayrıca burada dikkate değer diğer bir ayrıntı ise öğretene ve öğrenene, eğitene ile eğitilene arasında kurulan hiyerarşidir. Her daim bilene, yetkin olana yani belirli bir hünerde otorite olana karşı hürmet söz konusu olduğu gibi hiyerarşide de üstte konumlandırılmaktadır.

Tıpkı diğer sözlü edebî kültür öğelerinde olduğu gibi Dede Korkut hikâyelerinde de sosyal hiyerarşi içinde en üstte konumlandırılan bilge bir şahsiyet söz konusudur. Korkut Ata, insanların müşkülünü çözen, zor zamanlarda danışılan, yol gösteren, erdemli ve faziletli davranışların kendinde tecessüm ettiği idealize edilen bir ulu şahsiyettir. Hikâyelerin diğer bir pedagojik yönü de topluma liderlik edecek kişilerin güvenilir, bilge, hikmet sahibi, deneyimli olmalarının öğretilmesidir. Farklı bir ifade ile ileride topluma önderlik edecek çocukların şimdiden bu evsaf ile yetiştirilmeleri, önlerine konulan rol-model şahsiyetin toplumca kabul gören değerleri yaşayan ve yaşatan biri olduğunun gösterilmesi esastır. Bu da toplumsal pedagojide oldukça güçlü bir etkiye sahip bir metottur.

Günümüzde çocukluğun hem biyolojik hem de toplumsal kategorisi geçmişe göre farklılık göstermektedir. Uluslararası kabulle 0-18 yaş arasındaki bireyler günümüzde reşit sayılmamaktadır. Hem Dede Korkut hikayelerine konu olan 9-10. yüzyıla hem de gerek Dede Korkut öncesindeki kültürel öğelerde gerekse sonrasındaki dönemlere bakıldığında ise çocuklara ve çocukluğa atfedilen özelliklerin günümüze göre farkı daha rahat anlaşılabilir. Çocukluğun tarihine baktığımızda her ne kadar biyolojik olarak her çağın kendine özgü bir çocukluk tasavvuru bulunsa da toplumsal kategoride dönemsel farklılıklar vardır. Dede Korkut hikâyelerinde 15-16 yaşlarındaki kişilerden günümüze göre son derece olağanüstü yetkinlikler ve beceriler istenmektedir. Bu fertlerin daha erken yaşlardan itibaren yetişkin hayatına dahil edilmeleri söz konusudur. Bu da çocuk terbiyesinde erken yaşların sosyalleşme ve öğrenmede tercih edildiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu durum Batı’da da benzer bir serencama sahiptir. Çocukluğun tarihi konusunda hatırı sayılır çalışmalara imza atan Philippe Aries’e göre Avrupa’nın Ortaçağ’ında neredeyse çocukluğa dair bir imge söz konusu olmadığı gibi edebi türlerde çocuğun adı bile geçmez. Daha sonraki dönemlerde ortaya çıkan görsel ürünlerden hareketle Aries, Batı’da çocuklara giydirilen kıyafetlerden tatalım da dış görünüşün diğer öğelerine kadar “yetişkin küçükler” formatının benimsendiğini ileri sürmektedir.

Toplumda itibarı sağlayan şey Dede Korkut hikâyelerinde hüner göstermek, hüner ehli olmak, bilgece davranış sergilemek yahut alp-yiğit olmaktan geçmektedir. Dolayısıyla da kendini yetiştirmiş ya da ailesi-sosyal çevresi tarafından iyi eğitilmiş-terbiye edilmiş çocukların toplumdaki konumları ayrıcalıklıdır. Doğuştan gelen bir imtiyazdan daha çok sonradan eğitimle edinilen bir imtiyaza yönelik vurgu vardır. Pehlivan’ın (2015:395-397) tespitine göre ise beylerin huzurunda bile yani divanda toplumsal hiyerarşiye göre oturulur ve hiyerarşiyi belirleyen de hünerlerdir. Yani çabayla, eğitimle kazandığı becerilerdir. Bu da mücadele içeren eğitimle, beceriyle ve azimle ancak belirli bir seviyeye gelinebileceğine delalet etmektedir. Ayrıca eğitilmiş ve hüner kazanmış kişilerin toplumdaki yerinin ayrıcalıklı oluşu insanlar nezdinde eğitime ve öğrenmeye biraz daha önem vermelerine de zemin oluşturmaktadır. Dede Korkut hikâyelerinde rastlanan informal eğitimin en önemli amaçlarından birisi ise sosyal-kültürel bütünleşmeyi sağlamaktır.

Dede Korkut hikâyelerinde idealize edilen kişilik tipi üzerinden temsiller getirildiği gibi istenmeyen kişilikler “namert” olarak isimlendirilir yine istenmeyen davranışlar “namertlik” ile özdeşleştirilir. Bu bir tür iyi davranışları iyi-mert insanlarla bir gösterme, kötü fiilleri de kötü insanlarla özdeş tutma çabasıdır ve pedagojik olarak son derece değerlidir. Çocuğa hem doğrudan hem de dolaylı olarak iyi-mert olması gerektiği,

namertlerin gösterdiği fiillerden kaçınmasının doğru olacağını belirtilir. Namertlerin fiilleri değersizleştirilir. “*Sarp yıırır-iken kazılık ata namerd yigit bine bilmez, bininçe binmese yig. Çalup keser öz kılıcı muhannetler çalınça çalmasa yig. Çalabilen yigide ok-ile kılıçdan bir çomak yig*” sözleri Bekki’ye göre (2015:10-11) bu minvalde ele alınabilir. Yahut “*Kadir Tanrı seni namerde muhtaç eylemesin*” nidası ve niyazı da namertliğin kaçınılması gereken bir özellik olduğunu çocuklara öğretmektedir.

Uyumaz (2012:68-94), Dede Korkut hikâyelerinde çocuk terbiyesinde aynı zamanda yüceltilen ve idealize edilen tiplerin toplumca onaylanan davranışları sergileyen tipler olduğunu dile getirmektedir. Örneğin, Bayındır Han cömerttir, şenlikler düzenler, açları doyurur, çıplakları giydirir. Birliği-dirliği sağlar. Boğaç Han, yiğit ve gözünü budaktan esirgemeyen cesaret timsalidir. Kin tutmaz, anaya-ataya hürmeti çoktur. Salur Kazan mert ve cömerttir. Miskinliği sevmeyen, çalışkan bir beydir. Uruz üzerinden ise ana-ata sözü dinlemenin her daim kişiye fayda sağlayacağı mesajı verilir. Kan Turalı ise iyi at binen, atılğan, cesur bir yiğittir. Diğer karakterlerde de benzer hasletler söz konusu olmakla beraber sayılan ve her bir karakterde özdeşleşen bu özelliklerin çocuk yetiştirmede rol-model olma konusunda kullanıldığı aşikardır. Anılan bu özellikler her ne kadar erkek kahramanlar ile özdeşleşmiş gibi görünse de öne çıkan kadın kahramanlar için de benzer bir vurgu vardır.

Hikâyelerde geçen hem Banı Çiçek’in sıralanan evsafı hem de Selcen Hatun’un nitelikleri bu duruma örnek olarak verilebilir. Erkeklerle atfedilen pek çok özellik kadın kahramanlara da atfedilmektedir. Bu esasında bir tür toplumsal eşitlik olarak ele alınabileceği gibi kız ve erkek çocukların eğitiminde benzer vurgunun öne çıkartıldığına da işaret olarak yorumlanabilir.

Dede Korkut hikâyelerinde pedagojinin bir parçasını da olumsuz örnekler oluşturmaktadır. Hep idealize edilen tipler üzerinden ya da istendik davranışlar üzerinden pedagojik mesajlar verilmemektedir. Bazen de toplum tarafından sevilmeyen karakterler üzerinden ve yine onlarla özdeşleşmiş kötü fiillerin toplumdaki kötü etkisi anlatılarak da pedagojik mesajlarla etki oluşturulmak istenmektedir. Örneğin, Dede Korkut hikâyelerinde kötü karakter olarak en çok anımsanan ve akılda kalan Deli Dumrul’un halka yaptığı kötülük onun sevilmemesine yol açmaktadır. Köprü imgesi üzerinden esasında verilen mesaj kişinin kudretini başkalarına zarar vermek amaçlı kullanmasının hiç de doğru bir eylem olmadığı yönündedir. Bununla birlikte kibir ve gururun iyi hasletler olmadığı vurgusu vardır.

Günümüzde de halen kullanılan “Deli Dumrul Köprüsü” benzetmesi kötü karakter üzerinden bir sosyal mesaj içermektedir. Buna benzer diğer bir karakter de Tepegöz’dür. Gücünü başkalarına zarar vermek amacıyla kontrolsüz kullanan bu karakter ve temsil ettiği imge ile de hikâyede pedagojik olarak verilen örtük mesajlar vardır. Benzer şekilde kibirli davranmak, düzeni bozmak, toplumsal değerlerden uzaklaşmak yani yozlaşmak, kendi toplumuna yabancı olmak gibi kötü hasletlerin toplumca istenmediği mesajı Tepegöz üzerinden verilmektedir. Yalancı oğlu Yaltacuk karakteri üzerinden ise toplumda yalancıların sevilmediği ve yalan söylemenin nahoş bir eylem olduğu mesajı işlenmektedir. Kitabın mukaddimesinde geçen *Yalan söz bu dünyede olunça olmasa yig* sözü ve buna benzer sözler ile de yalan söylemekten kaçınılması gerektiği düşüncesi pekiştirilmektedir ve öğretilmektedir. Yalancı oğlu Yaltacuk’un söylediği yalanların ortaya çıkması ile cezalandırılması da pedagojik olarak bir gönderme içermektedir ve yalancıların eninde-sonunda çeşitli cezalar ile karşı karşıya geleceği fikri işlenmektedir.

Sonuç ve Değerlendirme

Türklerin tarih boyunca ortaya koyduğu sözlü ve yazılı ürünlerin tümünde toplumsal düzene dair mesajlar bulabiliriz. Ancak bunların içerisinde Dede Korkut Hikâyeleri sadece Türkiye Türkçesinde değil diğer Türk devletlerinin kendi dillerinde de mevcudiyetini hâlâ sürdüren ve etkisi olan müstesna bir türdür. Dolayısıyla Dede Korkut hikâyeleri farklı coğrafyalarda yaşayan ancak bir kökten neşet eden Türklerin ortak hafızasını, milli bilincini, kültürünü, yaşama biçimini ve ahlakını yıllar boyu şekillendirmiş güçlü bir edebi eserdir. Dede Korkut hikâyelerinin farklı katmanlarında o kadar çok zenginlik vardır ki günümüzde sosyal bilimlerin içinde yer alan pek çok bilimsel disiplin kendi alanlarına ilişkin araştırmalar için gerekli malzemeyi bu hikâyelerde bulabilmektedir. Bu disiplinler içerisinde yer alan eğitim bilimleri de Dede Korkut hikâyelerinin pedagojik yönüne ilişkin pek çok veriyi yakalayabilmektedir. Bu yönüyle Dede Korkut hikâyeleri salt bir edebi metin olma özelliğinin ötesinde hem didaktik hem epik hem de pedagojik açıdan değerli bir edebi üründür. Bu ve benzer hikâyeler uzun bir süre toplumsal değerlerin aktarılması ve kazandırılmasında, çocukların sosyalizasyonunda ve kültürün yaşatılmasında bir araç olarak kullanılmıştır.

Çocuk yetiştirme ve eğitmenin büyük ölçüde aile ve toplum içindeki birliktelikler ve sosyalleşme pratikleri üzerine inşa edildiği dönemlerde bu tür edebi eserlerin eğitici ve terbiye edici rolü son derece önemlidir. Dede Korkut'un mesajlarından da anlaşılacağı üzere ahlaki normlar üzerine inşa edilmek istenen toplumsal yapıyı ancak bu minvalde yetiştirilen çocuklar muhafaza edebilecektir. Toplumca benimsenen ahlaki ve sosyal normları aktarmanın ve kalıcı bir öğrenme sağlayabilmek için yaşanılan kültürün çeşitli vesilelerle yeni nesle öğretilmesi oldukça önemlidir. Dolayısıyla gerek Dede Korkut hikâyelerindeki pedagojik mesajlar gerekse sosyal nizama ve ahlaklı yaşama dair verilen iletiler bu hikâyelerin didaktik yönünü ayrıcalıklı kılmaktadır. Sonuç olarak, Dede Korkut hikâyelerine Türk edebiyatı içerisinde pedagojik yönü en güçlü eserlerden birisidir denilebilir.

Kaynakça

- Bekki, S. (2015). "Dedem Korkut Kitabı'nın Mukaddimesi ile Boylar Arasındaki Organik Bağ". *Milli Folklor*, 27(107), 5-13.
- Connerton, P. (2012). *Modernite Nasıl Unutturur?* (K. Kelebekoğlu, Çevirmen). İstanbul:Sel Yayıncılık.
- Dellaloğlu, B. F. (2021). *Modernleşmenin Zihniyet Dünyası: Bir Tanpınar Fetişizmi*. İstanbul: Timaş Yayınevi.
- Ergin, M. (1989). *Dede Korkut Kitabı I: Giriş-Metin-Faksimile*. Ankara: TDK Yayınları.
- Çetin, A.Y. (2015). "Dede Korkut Kitabı'nda Baba, Oğul ve Baba-Oğul İlişkisi". *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 15(2), 55-63.
- Goody, J. (2009). "Sözlü Kültür". *Milli Folklor*, 21(83), 128-132.
- Gökyay, O. Ş. (1963). *Bugünkü Dille Dede Korkut*. İstanbul:Remzi Kitabevi.
- İlhan, M. E. (2018). *Kültürel Bellek:Sözlü Kültürden Yazılı Kültüre Hatırlama*:Ankara: Doğu-Batı Yayınları.
- Kafesoğlu, İ. (2001). *Türk Milli Kültürü*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Kaplan, M. (1976). *Türk Edebiyatı Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kaplan, M. (2007). *Türk Edebiyatı Üzerine Araştırmalar-3:Tip Tahlilleri*. İstanbul:

Dergâh Yayınları.

Karatay, O. ve Aygün, E. (2012). “Alpler ve Elfler: Türk ve İskandinav Dünyalarında Kahramanlık Olgusu”. *Karadeniz Araştırmaları*, 33, 1-12.

Ong, W. J. (1993). *Sözlü ve Yazılı Kültür* (Çev: Sema Postacıoğlu Banon). İstanbul: Metis Yayınları

Ögel, B. (1982). *Türklerde Devlet Anlayışı (13. Yüzyıl sonlarına kadar)*. Ankara: Başbakanlık Basımevi.

Öztan, G.G. (2015). *Türkiye’de Çocukluğun Politik İnşası*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Pehlivan, G. (2015). *Dede Korkut Kitabında Yapı, İdeoloji ve Yaratım*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Uyumaz, G. (2012). *Dede Korkut Hikayeleri’nde çocuk eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Digital Storytelling Overview: The Benefits of Digital Storytelling in Gifted Education

Dijital Hikâye Anlatımına Genel Bakış:
Özel Yeteneklilerin Eğitimindeki Faydaları

Yavuz Yaman*

İstanbul/Türkiye

e-mail: yyaman@iuc.edu.tr

orcid: 0000-0002-4837-9959

*Sorumlu Yazar

Afra Selcen Taşdelen

İstanbul/Türkiye

afraselcen@gmail.com

0000-0002-3565-3314

Abstract

Digital storytelling is a learner-centered teaching method with a lot of promise to help students develop 21st-century skills and improve learning outcomes throughout the curriculum. The present article starts with a brief introduction of digital storytelling. Then, it explains the influence of digital storytelling on learning settings and existing uses of digital storytelling, as well as a discussion of some of the benefits of digital storytelling for both teachers and students. Additionally, the convenience of digital storytelling in gifted education was discussed for educators who would like to utilize from digital storytelling as an educational endeavor. Finally, the relevant studies were stated to show if the digital storytelling technique is effective in gifted education.

Keywords: digital storytelling, gifted education, instructional technologies

Öz

Dijital hikâye anlatımı, öğrencilerin yirmi birinci yüzyıl becerilerini geliştirmelerine ve aldıkları eğitim müfredatı boyunca öğrenme çıktılarını iyileştirmelerine yardımcı olmayı vaat eden, öğrenciyi merkeze alan bir öğretim yöntemidir. Bu makalede, ilk olarak dijital hikâye anlatımını kısaca tanımını yapılmış, sonrasında ise dijital hikâye anlatımının öğrenme ortamları ve mevcut dijital hikâye anlatımı kullanımları üzerindeki etkisini açıklamıştır. Ayrıca dijital hikâye anlatımının hem öğretmenler hem de öğrenciler için bazı faydaları tartışılmıştır. Buna ek olarak, dijital hikâye anlatımından eğitim amaçlı yararlanmak isteyen eğitimciler için özel yetenekliler eğitiminde dijital hikâye anlatımı yönteminin uygunluğu tartışılmıştır. Son olarak, dijital hikâye anlatımı tekniğinin özel yeteneklilerin eğitiminde etkili olup olmadığını ortaya koyan alanyazındaki ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: dijital hikâye anlatımı, özel yeteneklilerin eğitimi, eğitim teknolojileri

Atf

Citation

Yaman, Yavuz;
Taşdelen, Afra Selcen
(2022).
Digital Storytelling
Overview: The Benefits
of Digital Storytelling in
Gifted Education.
Babür, 1: 63-75

Başvuru

Submitted

22.03.2022

Kabul

Accepted

23.04.2022

Yayın Tarihi

Publication Date

12.06.2022

0. Introduction

Storytelling is the ability to tell stories. It is a very simple, but also a very powerful method in sharing and transferring knowledge (Tong et al. 2018), in improving teaching methods, communication and critical thinking skills (Moradi & Chen 2019). Storytelling is thinking without borders, with original thinking and reasoning in different ways. It requires the use of imagination and intuition, and critical and divergent thinking. In spite of the fact that storytelling was once connected only with verbal expression, the art of storytelling has evolved and taken on numerous forms, including digital form, as a result of technological advancements (Castañeda 2013). It today encompasses a wide range of inscription techniques like singing, writing, acting and filming through the use of technology (Niemi, Niu & Vivitsou 2019: 104; Ohler 2013). This technology integrated storytelling method is called digital storytelling (DST).

Educational specialists like school managers and administrators need to have a deeper understanding of the value of technology and the types of technical support required to provide meaningful learning experiences at schools (Ostashewski & Reid 2013). It is because technology enriched learning tools facilitates students' learning considerably (Niemi et al. 2019: 108). DST could be a useful educational tool for combining digital media with creative teaching and learning approaches and to engage students in higher-order thinking and deeper learning (Smeda, Dakich & Sharda 2010). For that reason, the current study aims to present digital storytelling as an instructional tool in order to fully understand its potential in learning. In this context, the current study explores the educational benefits of digital storytelling for students' learning and skills development and gives an overview of existing uses of digital storytelling. Also, it gives the probable benefits of the use of DST in gifted education and the results of the recent studies are explained.

1. The Use of Digital Storytelling in Education

DST is the process of using stories and digital media for personal expression by combining art (design), verbal, and written literacies (Ohler 2013) and utilizing from the expressive media such as blogs, podcasts and social media (Loveless, Sullivan, Dredger & Burns 2017: 156). It revolves around a selected topic. In education, students do their research in previously selected topic, choose the most important point of view, search for appropriate images to suit the topic, find appropriate music to match the topic, and summarize the accumulated knowledge into a brief story. While students are creating their own digital stories, they try not to omit important points so that the topic can be understood easily (Bakar 2019).

Students start writing their digital stories by asking questions and organizing their opinions. They voice their thoughts through their narratives at the end of the process (Di Blas 2016; Robin 2008). This process encourages students to activate their imaginations and enables them to see the whole structure of the story through visualization, identification of their mistakes and organization of their thoughts (Xu, Park & Baek 2011). Also, that process provides students with various conveniences such as time saving, physical comfort, legibility, reduction of spelling and punctuation problems, easy archiving and page layout (Tüzel & Tok 2012).

Another important benefit of DST is that it allows students to use technology as designers, become active participants in the creative process (Bedir Erişti 2016). The creation of digital

stories encourages students to go beyond the role of consumers of the information and become producers of media, and therefore the culture, too. This process contributes to the formation of cultural capital among students. Essentially, digital storytelling invites students to combine technology, performance, and personal experiences (Loveless et al. 2017: 156). Thus, it allows students to organize educational messages and participate in cross-cultural communication through sophisticated multimedia (Alameen 2011; Kozdras, Joseph & Kozdras 2015).

In addition, being part of a creation process allow students to create in their own original language (Bedir Erişti 2016). Also, their classmates' stories may help them develop new perspectives on topics and obtain a better understanding of a phenomenon (Niemi et al. 2014) and students comprehend narrative texts more easily than informative texts (Temizkan 2011). It is believed that digital stories, which are a multidimensional learning-teaching tool transforming the story-writing process into a more enjoyable process and it is promising to contribute the acquisition of new and original perspectives in learning (Baki & Feyzioğlu 2017). Students are encouraged to comprehend academic concepts and to convey their views, opinions, and thoughts via the use of DST (Al-Shaye 2021; Dupain & Maguire 2005).

2. The Educational Benefits of Digital Storytelling

Digital storytelling (DST) is a dynamic and powerful pedagogical strategy that relies on learner-centered methods (Kearney 2009; Smeda, Dakich & Sharda 2014) helping both teachers and students to satisfy the demands and expectations of 21st century abilities (Baki & Feyzioğlu 2017; Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton & Robinson et al. 2009; Robin 2008). Designing and implementing DTS offers autonomous and tailored learning opportunities by allowing learners to share their experiences, thoughts, and to assess their own progress regularly (Kim, Coenraad & Park 2021; Van Gils 2005). Learner-centered methods on investigating and addressing a selected topic allow students to cooperate, to build critical thinking skills and to concentrate on their ideas (Krajcik & Blumenfeld 2006). Students' control of their own learning boost their self-esteem and confidence (Miller 2009; Robin & Mcneil 2019). Later on, improved self-esteem and confidence is transmitted to students' work lives (Ohler 2013) allowing them to utilize their knowledge and abilities in work settings (Clarke & Mile 2003).

DST is also an efficient teaching tool for teachers. It does not require much preparation of teacher, it is inexpensive and has high instructional capacity (Gürsoy 2021). Incorporating DST method into the curriculum provides variety in the classroom setting, gives chance to personalize learning experiences, encourages students to engage in learning process actively rather than being passive receivers of information. Students who write their own story about a subject take part in high-level cognitive activities such as synthesis-evaluation which would provide more permanent learning (Turgut & Kışla 2015). Retaining new information and understanding difficult material bridge between existing knowledge and new material (McLellan 2006; Niemi & Multisilta 2016; Robin 2008; Van Gils 2005).

Furthermore, integrating visual images with written text improves and accelerates student understanding (Robin 2006). By increasing students' interest, attention and motivation, it can help teachers manage classroom, make abstract concepts tangible and the activities in the instructional procedure offers in-depth and long-term learning opportunities and comprehension for students (Bakar 2019; Demirbaş & Şahin 2020; Sarıtepeci 2021). DST

also ensures effective participation of students during the learning process (Robin 2006). Much of the literature supports that students enjoyed producing their own digital stories, at the same time, they were interested in their schoolwork (Tobin & Blanton 2014). They showed more willingness to work hard (Dupain & Maguire 2005) and improved their grades by creating longer, more complex digital stories (Campbell 2012).

Teacher-created digital stories can also be used to supplement the lessons within a bigger unit, to promote debate about a story's themes, to make abstract or complex subject more comprehensible (Robin 2006), and to address significant challenges in novel ways (Ohler 2013). Nevertheless, teachers who want to introduce DST into their courses should keep in mind that it may take multiple efforts for students to exhibit technological skills and a comprehension of their chosen topic. So, incorporating DST might require a significant amount of time. Students will require time to learn what is expected of them when using DST, as they will with any new educational technique (Robin 2006).

3. Which Skills of the Students Improved After Digital Storytelling Application?

Digital storytelling was found to be effective universally in all areas of learning from early childhood to higher education levels (Robin 2006; Wang & Zhan 2012). It is because DST is very easy to adapt across a wide range of disciplines, and it has a lot of promise to improve learning outcomes in general (Saritepeci 2021). DST was utilized as a teaching tool in multiple disciplines such as native and foreign language education (e.g., Peñalver & Urbietta 2021; Çoban, Gülşen & Bayhan 2019; Yang & Wu 2012), history and geography education (Marshall 2021; High 2021), math education (e.g., İnan 2015; Robin 2006; dos Santos Silva, Sobrinho & Valentim 2019), physics, chemistry, and biology education (e.g., Kotluk and Kocakaya 2016; Yılmaz & Siğirtmaç 2020). While learning, DST can improve students' cognitive, emotional and psychomotor abilities since it engage three senses which are touching, hearing and listening (Van Gils 2005; Demirbaş & Şahin 2020).

Collaboration is a major component of the DST teaching technique (Robin 2008). Students work in small circles to find and evaluate material, as well as to build a shared understanding and digital story (Di Blas 2016). That's why, they do require additional cooperation skills, networking possibilities, and instructor assistance in knowledge generation and digital capabilities to create digital stories (Niemi et al. 2014; Niemi & Multisilta 2016). As students collaborate to develop and produce digital stories, they may become more aware of their own knowledge and experiences that they may reflect on and share these with others. Students improve their ability to communicate their ideas and listen to their classmates' and teachers' points of view (Wu & Chen 2020). As a result of this practice, their communication skills, social skills and emotional intelligence were found to improve (Di Blas 2016; Ribeiro 2016; Robin 2006; Robin 2008; Schmoelz 2018; Smeda et al. 2014; Verdugo & Belmonte 2007).

The most noticeable benefit of DST was seen in language learning (Anderson, Chung & Macleroy, 2018; Çoban et al. 2019; Robin and Mcneil 2019; Sukovic 2014), in listening (Verdugo & Belmonte 2007), writing and reading abilities (Campbell 2012; Miller 2009; Smeda et al. 2014; Vinogradova, Linville & Bickel 2011; Xu & Ahn 2011). Several studies revealed that digital stories were more effective in improving students' story-writing skills than the story-writing studies in existing programs (Baki & Feyzioglu 2017; Warren & Dondlinger 2008). Similarly, the studies of Robin and McNeil (2012), Oskoz and Elola (2016) and Balaman (2018) all proved that digital stories improve story writing skills. Students improved

their story writing skills in terms of choosing the suitable words for the content, organizing the relationships between words, connecting and ordering sentences, and editing the text, forming paragraph and creating the last version of a text (Ballast, Stephens & Radcliffe 2008; Gregory & Steelman 2009; Kervin & Mantei 2011; Oskoz & Elola 2016). DST is also believed to improve writing skills by transferring the writing process to the digital environment and brings story writing skills together with today's technology (Gregory & Steelman 2009).

Additionally, a large number of studies assessing the impact of DST on education reported improvements in a variety of areas, including affective-learning motivation (e.g., Coutinho 2010; Hung, Hwang & Huang 2012; Miller 2009; Saritepeci & Durak 2016; Sadık 2008; Şimşek, Usluel, Sarıca & Tekeli 2018; Tatlı & Aksoy 2017; Yamaç 2015), self-confidence, (e.g., Campbell 2012; Hung et al. 2012; Robin & Mcneil 2019), critical thinking, particularly in the areas of comprehending and assessing (e.g., Gözen & Cırık 2017; Kurudayıoğlu & Bal 2014; Yang & Wu 2012), searching skills (e.g., Saritepeci 2021; Robin & Mcneil 2019), conceptual understanding (e.g., Brace, Finkelstein & Sealy 2016), sense of accomplishment (e.g., Sukovic 2014), academic skill and performance (e.g., Yıldız Durak 2018), technological-ICT skills (e.g., Lin, Thang, Jaafar & Zabidi 2013; Robin & Mcneil 2019; Saritepeci 2021; Smeda et al. 2014), creativity (e.g., Burke & Kafai 2010; Çoban et al. 2019; Tunç & Karadağ 2013; Wu & Yang 2008), problem-solving skills (e.g., Çoban et al. 2019; Dinçer & Yılmaz 2019; Gözen & Cırık 2017; Hung et al. 2012; Kurudayıoğlu & Bal 2014; Ulum & Yalman 2018), and lastly, social development (e.g., Çoban et al. 2019; Robin & Mcneil 2019).

4. Digital Storytelling Application in Gifted Education

Gifted students have higher cognitive capacities than their peers and need extensive teaching opportunities that cannot be provided through regular programs. They need to be supported by different educational programs apart from the normal curriculum (Clark 2002; Levent & Bakioğlu 2013) and they require intellectual challenge in the classroom to stay engaged in the material presented (Van Tassel-Baska & Brown 2007). It is not possible to meet the educational needs of students who show extraordinary differences in normal schools, under normal conditions, and with the programs, tools, equipment and personnel prepared for normal students. Therefore, specially trained personnel, specially prepared programs, special tools and equipment and appropriate educational environments are required for gifted students. It is of strategic importance for society to enable gifted individuals to develop their innate extraordinary potentials and to reveal their best capacities (Levent & Bakioğlu 2013).

According to Renzulli (1988), one of the problems with general education is teaching the same subject to everyone at the same time and at the same rate. When students are taught based on their learning needs, some of the most astonishing and genuine scientific, literary, artistic, and creative outputs are produced. The design of activities that prioritize the development of in-depth reasoning, high-level thinking skills and creativity of gifted students is of great importance. The digital storytelling method, which is defined as an effective teaching method that combines individuals' problem-solving skills with their creativity, develops high-level thinking skills and supports project production is an effective teaching method. It has a fictional structure on the development of such skills (Çoban et al. 2019). Teachers may use digital storytelling to target the needs and interests of gifted students while also providing a venue for them to be challenged on a regular basis (Keiler 2010).

In learning processes, gifted students have high creativity, developed problem-solving abilities and have positive perceptions about the use of technology. Integrating technology into education programme helps to enrich the educational environment by offering different alternatives for these students. Today, many students have the internet access and student having an access to the internet can access the information from very different sources, rather than merely relying on teachers and textbooks. This access allows students to advance their knowledge which result in higher student productivity (Knobel & Shaughnessy 2002). The use of information technologies with gifted students who are suitable for individual teaching techniques allows students to progress at their own pace and level (Alkan 2019). In gifted education, providing suitable educational environments and providing an education that matches their educational needs play an important role in the transformation of their potential into performance.

Renzulli (1988) suggests that activities for gifted children should focus on higher-order thinking abilities and employ less organized instructional methods. In that vein, majority of gifted students prefer less structured and more autonomous learning experiences. However, some gifted students prefer more organized learning experiences like lectures and computer-assisted training. The educators should always evaluate each student as a unique individual and utilize from a variety of instructional methods so that students can acquire an appreciation for other methods, or at the very least they would develop meta-cognitive abilities necessary to capitalize from the best method for them (Knobel & Shaughnessy 2002). Story writing is a high-level skill that allows the use and regulation of certain high-level mental skills (Sadık 2008; Yamaç 2015). In this context, it has been determined in the relevant literature that digital stories would have a positive effect on gifted students' education.

The use of activities that prioritize in-depth reasoning, high-level thinking skills and creativity in the education of gifted students has great importance. Furthermore, digital storytelling is a useful technique for students to improve their technical abilities and information literacy that students have the option of selecting the talent they would like to concentrate on and improve (Smeda et al. 2014). Thus, technology helps to enrich the educational environment by offering different alternatives for these students. That's why, it is necessary to prepare a differentiated and enriched education environment where gifted students have the option of selecting the talent they would like to concentrate on and improve (Smeda et al. 2014).

Digital stories have features such as increasing motivation, enriching teaching, creativity, problem-solving skills, increasing communication and social skills (Coutinho 2010). These features of DST seems to attract the attention of gifted students because they show parallelism with the characteristics of gifted students (Alkan 2019; Çoban, et al. 2019). In that line, gifted students expressed their excitement to actively participate in DST design process and to work on their own products and their interest in the teaching process, their self-confidence, problem-solving skills, creativity, communication and social skills were increased after the application of the method (Bedir Erişti 2016; Çoban et al. 2019). The gifted students expressed positive statements about their experiences with DST such as enjoyable, exciting, interesting, different that gifted students were satisfied with the application (Alkan 2019). Compared to traditional writing teaching, digital storytelling applications showed significant improvements in gifted students' writing skills and language development (Gider 2019). So, it can be asserted that DST approach is an effective teaching tool making learning experience

more effective for gifted students. Also, the process gives gifted students a chance to discover their competences and interest areas (Bedir Erişti 2016).

Despite there is an increased interest in digital storytelling as a teaching tool, studies investigating the method of digital storytelling in gifted education is still lacking. Many current approaches to digital text creation in the classroom fail to acknowledge the crucial role of digital storytelling abilities. As a result, many approaches to digital media production in the classroom fail to produce effective digital stories (Smeda et al. 2010). That's why, there is a need for an overall framework to generate digital stories to help educators utilize effectively from its pedagogical benefits. This framework should take into account the requirements and capacities of gifted learners at various stages of learning, i.e., learners from elementary school to university (Smeda et al. 2010). The information presented in this study is likely to lead future research in DST use in gifted education in order to create richer and more productive learning environments.

5. Conclusion

The necessary technological equipment is now available in many schools around the world, nevertheless, the DST as a teaching tool is still underutilized in both gifted and nongifted students' education. While technology has been deemed necessary in many aspects of the curriculum, 21st century skills have become a major item on educational systems' agendas all across the world (Binkley et al. 2012). Digital storytelling has yet to be completely recognized as a viable tool for improving students' learning skills and reaching 21st century learning outcomes. The process of creating digital stories has been shown to help students organize and express their ideas, improve reading comprehension, and foster the development and formation of sociocultural identities and some other critical skills. Also, by sharing their own digital stories, students can contribute to the development of a learning community and positive classroom environment. As a teaching strategy, digital storytelling has been used by educators at all levels to empower and enrich traditional teaching methods and more effectively engage learners of all ages (Robin & Mcneil 2019). Finally, DST assists students in becoming better communicators in the developing global society with which they engage by utilizing a range of information literacy skills as well as an understanding of various countries and cultures (Keiler 2010). There is no denying that there is still a lot to learn about using digital storytelling as a teaching and learning tool. As more educators learn about it and discover ways to include it into their classroom activities, the better outcomes will be observed in field of gifted and non-gifted students' education. New investigations will undoubtedly bring more insights and understanding into how DST may engage, inform, and enlighten future generations of students and educators.

6. References

- Alameen, G. (2011). Learner digital stories in a Web 2.0 age. *TESOL Journal*, 2(3), 355-369. <https://doi.org/10.5054/tj.2011.259954>
- Alkan, A. (2019). Özel Yetenekli Öğrencilerin e-Öykü Oluşturma Deneyimlerine Ait Görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 288-300. <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.218.17>
- Al-shaye, S. (2021). Digital storytelling for improving critical reading skills, critical thinking skills, and self-regulated learning skills. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(4) 2049-2069. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i4.6074>
- Anderson, J. Chung, Y. C. & Macleroy, V. (2018). Creative and critical approaches to language

learning and digital technology: Findings from a multilingual digital storytelling project. *Language and Education*, 32(3) 195–211. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1430151>

Balaman, S. (2018). Digital storytelling: A multimodal narrative writing genre. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3) 202-212.

Ballast, K., c R., Stephens, L., & Radcliffe, R. (2008, March). The Effects of Digital Storytelling on Sixth Grade Students' Writing and Their Attitudes about Writing. In K. McFerrin, R. Weber, R. Carlsen & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2008--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 875-879). Las Vegas, Nevada, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Bakar, R. A. (2019). Digital storytelling: an influential reading comprehension and creativity tool for the 21st century literacy skills. *Journal of English Language Teaching Innovations and Materials*, 1(2), 49-53.

Baki, Y. & Feyzioglu, N. (2017). Dijital Öykülerin 6. Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3). <https://doi.org/10.115345/iojes.2017.03.009>

Bedir Erişti, S. D. (2016). Katılımcı tasarım temelli dijital öyküleme sürecinde ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık göstergeleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(4), 462-492.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17-66). Dordrecht: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2

Brace, A. M., Finkelstein, B. N., & Sealy, D. A. (2016). Evaluating the Effectiveness of Creating Digital Stories in a College Classroom to Promote a Healthy Food System. *Food Studies*, 15

Burke, Q. & Kafai, Y. B. (2010, June). Programming & Storytelling: Opportunities For Learning About Coding & Composition. In *Proceedings of the 9th International Conference on Interaction Design and Children*.

Campbell, T. A. (2012). Digital storytelling in an elementary classroom: Going beyond entertainment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 385-393. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.424>

Castañeda, M. E. (2013). Digital storytelling: Building 21st century literacy in the foreign language classroom. *NECTFL Review*, 71, 55–65.

Clark, B. (2002). *Growing up gifted. Developing the potential of children at home and at school.* (5th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

Clarke, J. & Miles, S. (2003). Changing systems to personalize learning: Introduction to the personalization workshops. Providence, RI: Education Alliance at Brown University.

Coutinho, C. (2010, March). Storytelling As A Strategy For Integrating Technologies Into The Curriculum: An Empirical Study With Post-Graduate Teachers. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 3795-3802). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Çoban, F. N., Gülşen, S. Bayhan, G. (2019) Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin Eğitimde Dijital Teknolojinin Kullanımına Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi [Investigation of Science and Art Center Teachers' Awareness Of The Use Of Digital Technology In Education]. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 78-94.

Demirbaş, I. & Şahin, A. (2020). A Systemic Analysis of Research on Digital Storytelling in Türkiye. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 45-65. <https://doi.org/10.29329/>

ijpe.2020.268.4

Di Blas, N. (2016). 21st Century Skills and Digital Storytelling in the Classroom. In M. Yildiz, & J. Keengwe (Eds.), *Handbook of Research on Media Literacy in the Digital Age* (pp. 306-330). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-9667-9.ch015>

Diñer, B. & Yılmaz, S. (2019). Matematik dersinde dijital hikâye anlatımının açıklık kavramı öğretimine etkisinin incelenmesine yönelik deneysel bir çalışma [An experimental study on the investigation of the effect of digital storytelling on teaching of the concept of range]. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 8(2), 49-57.

dos Santos Silva, D. E., Sobrinho, M. C., & Valentim, N. (2019, November). STEAM and Digital Storytelling: a case study with high school students in the context of Education 4.0. In *Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)* (Vol. 30, No. 1, p. 159).

Dupain, M. & Maguire, L. (2005). Digital story book projects 101: How to create and implement digital storytelling into your curriculum. In *Proceedings of 21st Annual Conference on Distance Teaching and Learning*.

Gider, B. (2019). *Bireysel ve işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarının üstün zekâli öğrencilerin yazma performansına ve dil gelişimine etkisi* [Unpublished master's thesis]. Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Gözen, G. & Cırık, İ. (2017). Dijital öykülemenin okul öncesi çocukların sosyal-duygusal davranışlarına etkisi [Impact of digital storytelling on social-emotional behaviours of preschool children]. *Elementary Education Online*, 16(4), 1882-1896. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.358215>

Gregory, K. & Steelman, J. (2009). *Digital storytelling: Powerful student engagement with multiple benefits*. Paper presented at the meeting of National Association of Developmental Education, Greensboro, NC.

Gürsoy, G. (2021). Digital Storytelling: Developing 21st Century Skills in Science Education. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 97-113. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.97>

High, S. (2021). Oral History as Creative Practice at Concordia University's Centre for Oral History and Digital Storytelling. *Bulletin de l'AFAS. Sonorités*, 47, 108-121. <https://doi.org/10.4000/afas.6359>

Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.

İnan, C. (2015). A digital storytelling study project on mathematics course with preschool pre-service teachers. *Educational Research and Reviews*, 10(10), 1476-1479. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2247>

Jenkins, H. Purushotma, R. Weigel, M. Clinton, K. & Robinson, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the twenty-first century*. Chicago, IL: The MacArthur Foundation and London: The MIT Press.

Kearney, M. (2009). Towards a learning design for student-generated digital storytelling. *The Future of Learning Design Conference*. 4.

Kervin, L. & Mantei, J. (2011). This is me: children teaching us about themselves through digital storytelling. *Practically primary*, 16(1), 4-7.

Keiler, L. (2010). A reflection: Trials in using digital storytelling effectively with the gifted. *Gifted Child Today*, 33(3), 48-52. <https://10.1177/107621751003300311>

Kim, D. Coenraad, M. & Park, H. R. (2021). Digital storytelling as a tool for reflection in virtual

reality projects. *Journal of Curriculum Studies Research*, 3(1), 101-121. <https://doi.org/10.46303/jcsr.2021.9>

Knobel, R. & Shaughnessy, M. (2002). Reflecting on a conversation with Joe Renzulli: About giftedness and gifted education. *Gifted Education International*, 16(2), 118-126.

Kozdras, D. Joseph, C. & Kozdras, K. (2015). Cross-Cultural Affordances Of Digital Storytelling: Results From Cases İn The USA And Canada. In P. Smith & A. Kumi-Yeboah (Ed.), *Handbook Of Research On Cross-Cultural Approaches To Language And Literacy Development* (pp. 184-208). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-8668-7.ch008>

Krajcik, J. S. & Blumenfeld, P. C. (2006). Project Based Learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook Of The Learning Sciences* (pp. 317-333). Cambridge University Press.

Kotluk, N. & Kocakaya, S. (2016). Researching and evaluating digital storytelling as a distance education tool in physics instruction: An application with pre-service physics teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(1), 87-99. <https://doi.org/10.17718/tojde.59900>

Kurudayıoğlu, M. & Bal, M. (2014). Ana Dili Eğitiminde Dijital Hikâye Anlatımlarının Kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(28), 74-95. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11233/134210>

Levent, F. & Bakioğlu, A. (2013). Üstün yeteneklilerin eğitiminde Türkiye için öneriler. [Suggestions For Gifted Education in Türkiye]. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi-Journal of Gifted Education Research*, 1(1), 31-44.

Lin, L. K., Thang, S. M., Jaafar, N. M. & Zabidi, N. A. (2013). Digital storytelling as a project in an EAP course: Insights from Malaysian undergraduates. *Journal of Institutional Research South East Asia*, 11(2).

Loveless, D. Sullivan, P. Dredger, K. & Burns, J. (Eds.). (2017). *Deconstructing the education-industrial complex in the digital age*. IGI Global.

Marshall D.J. (2021) Digital Storytelling as Community-Based Intercultural Learning in Cultural/Historical Geography. In: Wessell J.E. (eds) *Experiential Learning in Geography*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-82087-9_13

McLellan, H. (2006). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education* 19 (15), 65-79. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03033420>

Miller, E. A. (2009). *Digital storytelling*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Northern Iowa.

Moradi, H. & Chen, H. (2019). Digital storytelling in language education. *Behavioral Sciences*, 9(12), 147. <https://doi.org/10.3390/bs9120147>

Niemi, H. Harju, V. Vivitsou, M. Viitanen, K. Multisilta, J. & Kuokkanen, A. (2014). Digital storytelling for 21st-century skills in virtual learning environments. *Creative Education*, 5, 657-671. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.59078>

Niemi, H. & Multisilta, J. (2016). Digital storytelling promoting twenty-first century skills and student engagement. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(4), 451-468. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1074610>

Niemi, H. Niu, S. J. Li, B. & Vivitsou, M. (2019). Supporting Student Learning Toward Twenty-First-Century Skills Through Digital Storytelling. In S. Yu, H. Niemi, & J. Mason (Eds.), *Shaping Future Schools with Digital Technology: An International Handbook* (pp. 95-112). (Perspectives on Rethinking and Reforming Education). Springer Nature Singapore Pte Ltd.. https://doi.org/10.1007/978-981-13-9439-3_6

Ohler, J. B. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Corwin Press.

Ostaszewski, N. & Reid, D. (2013). The iPad in the Classroom: Three Implementation Cases Highlighting Pedagogical Activities, Integration Issues, and Teacher Professional Development Strategies. In J. Keengwe (Ed.), *Pedagogical Applications and Social Effects of Mobile Technology Integration* (pp. 25-41). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-2985-1.ch002>

Oskoz, A. & Elola, I. (2016). Digital stories: Bringing multimodal texts to the Spanish writing classroom. *ReCALL*, 28(03), 326-342. <https://doi.org/10.1017/S0958344016000094>.

Peñalver, E. A. & Urbietta, A. S. (2021). Digital storytelling in ESP: towards a new literacy in hybrid language learning. *Aula abierta*. 50(2), 567-576. <https://doi.org/10.17811/rife.50.2.2021.567-576>

Renzulli, J. S. (1988). A decade of dialogue on the three-ring conception of giftedness. *Roeper Review*, 11, 18-25.

Ribeiro, S. (2016). Developing intercultural awareness using digital storytelling. *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 69–82. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1113752>

Robin, B. (2006, March). The educational uses of digital storytelling. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 709-716). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47, 220-228.

Robin, B. R. & McNeil, S. G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review*, 22, 37-51.

Robin, B. R. & McNeil, S. G. (2019). Digital storytelling. *The International Encyclopedia of Media Literacy*, 1-8. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0056>

Sadık, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach forengaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.

Sarıtepeci, M. (2021). Students' and parents' opinions on the use of digital storytelling in science education. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(1), 193-213. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09440-y>

Sarıtepeci, M. & Durak, H. (2016). Bilgi teknolojilerinin temelleri ünitesinin işlenmesinde dijital hikâye anlatımı kullanımının öğrenen motivasyonuna etkisi [Digital storytelling effect on students' motivation in subject of information technologies fundamentals]. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(special issue), 258-265.

Schmoelz, A. (2018). Enabling co-creativity through digital storytelling in education. *Thinking Skills and Creativity*, 28, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.02.002>

Smeda, N., Dakich, E. & Sharda, N. (2010, July). Developing a framework for advancing e-learning through digital storytelling. In *IADIS International Conference e-learning* (pp. 169-176).

Smeda, N. Dakich, E. & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(1), 6. <https://doi.org/10.1186/s40561-014-0006-3>

Sukovic, S. (2014). iTell: Transliteracy and digital storytelling. *Australian Academic and Research Libraries*, 45(3) 205–229. <https://doi.org/10.1080/00048623.2014.951114>

Şimşek, B. Usluel, Y. K. Sarıca, H. Ç. & Tekeli, P. (2018). Türkiye’de Eğitsel Bağlamda Dijital Hikâye Anlatımı Konusuna Eleştirel Bir Yaklaşım. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 158-186. <https://doi.org/10.17943/etku.332485>

Tatlı, Z. & Aksoy, D.A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı

[Using digital storytelling in foreign language speaking education]. *Marmara Üniversitesi Faculty of Education Journal of Educational Sciences*, 45, 137-152. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.271060>

Temizkan, M. (2011). The Effect of Creative Writing Activities on the Story Writing Skill. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 933-939.

Tobin, M. T. & Blanton, W. E. (2014). Reading-to-Learn from Subject Matter Texts: A Digital Storytelling Circle Approach. In R. Anderson, & C. Mims (Ed.), *Handbook of Research on Digital Tools for Writing Instruction in K-12 Settings* (pp. 219-242). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-5982-7.ch011>

Tong, C. Roberts, R. Borgo, R. Walton, S. Laramée, R. S. Wegba, K. ... & Ma, X. (2018). Storytelling and visualization: An extended survey. *Information*, 9(3), 65. <https://doi.org/10.3390/info9030065>

Tunç, Ö. A. & Karadağ, E. (2013). Postmodernlerden oluşturmacılığa dijital öyküleme [Digital narrating to the postmodern constructivism]. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(4), 310-315.

Turgut, G. & Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121. <https://doi.org/10.17569/tojqi.57305>

Tüzel, S. & Tok, M. (2013). Öğretmen adaylarının dijital yazma deneyimlerinin incelenmesi [Examination of pre-service teachers' digital writing experiences]. *Journal of History School*, 6 (XV), 577-596. <https://doi.org/10.14225/Joh292>

Ulum, E & Ercan Yalman, F. (2018). Fen bilimleri dersinde dijital hikâye hazırlamanın ders başarısı düşük ve bilgisayarla fazla vakit geçiren öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi [Examining the effects of preparing digital storytelling in science and technology course on the academically inadequate students spending much time on computers]. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 12(2), 306-335. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.506446>

Van Gils, F. (2005, June). Potential applications of digital storytelling in Education. In *3rd Twente Student Conference On IT* (Vol. 7, No. 7). University of Twente, Faculty of Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science Enschede.

Van Tassel-Baksa, J. & Brown, E.F. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 342-358. <https://doi.org/10.1177/0016986207306323>

Verdugo, D. R. and Belmonte, I. A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-101.

Vinogradova, P. Linville, H. A. & Bickel, B. (2011). Listen to my story and you will know me?: Digital stories as student-centered collaborative projects. *TESOL Journal*, 2(2), 173-202. <https://doi.org/10.5054/tj.2011.250380>

Wang, S. & Zhan, H. (2012). Enhancing Teaching And Learning With Digital Storytelling. In L. Tomei (Ed.) *Advancing Education With Information Communication Technologies: Facilitating New Trends* (pp. 179-191). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-61350-468-0.ch015>

Warren, S. J. & Dondlinger, M. J. (2008). A muve towards pbl writing: effects of a digital learning environment designed to improve elementary student writing. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(1), 113-140. <https://doi.org/10.1080/15391523.2008.10782525>

Wu, W. C. & Yang, Y. T. (2008, March). The impact of digital storytelling and of thinking styles on elementary school students' creative thinking, learning motivation, and academic achievement.

In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 975-981). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Wu, J. & Chen, D. T. V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education, 147*, 103786. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103786>

Xu, Y. & Ahn, J. (2011). Effects of writing for digital storytelling on writing self efficacy and flow in virtual worlds.

Xu, Y., Park, H. & Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: an activity focused on writing self-efficacy in a virtual learning environment. *Educational Technology & Society, 14*(4), 181-191.

Yamaç, A. (2015) *The effect of digital storytelling in improving the writing skills of third grade school students*. (Unpublished doctoral dissertation). Gazi University Institute of Educational Sciences.

Yang, Y. T. C. & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education, 59*(2), 339-352. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.012>

Yıldız Durak, H. (2018). Digital story design activities used for teaching programming effect on learning of programming concepts, programming self-efficacy, and participation and analysis of student experiences. *Journal of Computer Assisted Learning, 34*(6), 740-752. <https://doi.org/10.1111/jcal.12281>

Yılmaz, M. M. & Sığirtmaç, A. (2020). A material for education process and the Teacher: The use of digital storytelling in preschool science education. *Research in Science & Technological Education*. <https://doi.org/10.1080/02635143.2020.1841148>

Lise Öğrencilerinin Deizm Algısına Dair Sosyolojik Bir Araştırma İstanbul / Başakşehir Örneği

A Sociological Study on High School Students'
Perception of Deism Istanbul / Basakşehir Example

Gülten Koç

İstanbul/Türkiye

e-mail: mgultenkoc@gmail.com

orcid: 0000-0002-0959-8470

Öz

İnsanlık tarihinin tümü ele alındığında, dinsizliğin bireylerle sınırlı kaldığı, toplumların ise dinsiz olarak varlığını sürdürmediği görülmektedir. Bir başka deyişle insan topluluğunun var olduğu her yerde din de var olmuştur. Çünkü insanoğlu; evreni, doğayı ve kendini anlama ve anlamlandırma yolculuğunda, insan-üstü / insan-ötesi bir gücün varlığına her zaman ihtiyaç duymuştur. Maruz kaldığı felaketlerin getirdiği acılardan kurtulma isteklerini, yaşadığı hayattan beklentilerini, geleceğe dair umut ve kaygılarını yönelebileceği bir Tanrının varlığı ve bu Tanrı ya da Tanrılara güvenebileceği duygusu, insanın ruhsal rahatlığa kavuşmasını sağlayan temel unsurlardan biri olmuştur. Elbette her dönemde din anlayışları farklılık ve çeşitlilik göstermiştir. Deizmi de bu farklı anlayış ve bakış açılarından biri olarak ele almak mümkündür. Makalede, gelişim psikolojisine göre ergen kategorisinde yer alan liseli gençlerin deizm algısı, öğretmen ve öğrencilerin perspektifinden olmak üzere iki ayrı aşama ve yöntem ile ele alınmıştır. Birinci aşamada, farklı branşlardan 20 öğretmenle görüşme yapılmış, öğretmenlere, dersine girdikleri öğrencilerin deizm algıları sorulmuştur. Bu algının oluşmasındaki etkenler, deizmin, öğrencilerin duygu dünyasındaki karşılığı nitel görüşme notları çerçevesinde ele alınmıştır. İkinci aşamada ise İstanbul'un Başakşehir ilçesindeki 338 öğrencinin örneklemini oluşturduğu nicel bir araştırmanın verileri yer almaktadır. Ergenlerin deizm düşüncesine karşı farkındalık boyutu, içinde buldukları çalkantılı dönemin ve çevresel faktörlerin deizm algısı üzerindeki etkisi, öğrencilerin ebeveynleriyle ilişkileri ve yaygın ebeveyn tutumlarının bir faktör olarak deizme yönelme üzerindeki belirleyiciliği, okul türünün deizmi anlamlandırma sürecine olan katkısı ele alınmıştır. Sosyal medyanın, bireysel farklılıkların ve alınan akademik / ahlaki eğitimin de bu algının oluşmasına olan etkileri incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Başakşehir, deizm, deizm algısı, din, ergenlik, gençlik

Abstract

Considering the entire history of humanity, it is seen that atheism is limited to individuals, and societies do not exist without religion. In other words, wherever human society existed, religion also existed. Because human

Atf

Citation

Koç, Gülten (2022).
Lise Öğrencilerinin
Deizm Algısına Dair
Sosyolojik Bir Araştırma
İstanbul / Başakşehir
Örneği.

Babür, 1: 77-96

Başvuru

Submitted

19.04.2022

Kabul

Accepted

25.05.2022

Yayın Tarihi

Publication Date

12.06.2022

beings; In his journey to understand and make sense of the universe, nature and himself, he has always needed the existence of a super-human / post-human power. The existence of the God to whom he can direct his wishes to get rid of the pains brought by the disasters he has been exposed to, his expectations from the life he lives, his hopes and concerns about the future, and the feeling that he can trust this God or Gods have been one of the basic elements that enable people to attain spiritual comfort. Of course, religious understandings have difference and varied in every period. It is possible to consider deism as one of these different understandings and perspectives. In the this article, the perception of deism among high school students, who are in the adolescent category according to developmental psychology, is discussed in two different stages and methods, from the perspective of teachers and students. In the first stage, interviews were conducted with 20 teachers from different branches, and the teachers were asked about the perceptions of deism of the students they attended. The factors in the formation of this perception, the equivalent of deism in the emotional world of the students, were discussed within the framework of the qualitative interview notes. In the second stage, there is the data of a quantitative research in which 338 students in Istanbul's Başakşehir district are sampled. Adolescents' awareness of the idea of deism, the impact of the turbulent period and environmental factors on the perception of deism, the relationship of students with their parents and the determinant of common parental attitudes as a factor, and the contribution of school type to the process of making sense of deism are discussed. The effects of social media, individual differences and academic / moral education on the formation of this perception were also examined.

Keywords: Başakşehir, deism, deism perception, religion, adolescence, youth

0. Giriş

Son dönemdeki araştırmalar deizmin özellikle gençler arasında daha ilgi duyulan bir konu haline geldiğini göstermektedir (e-Öztürk 2017). Bu makaleye konu olan araştırmanın amacı da deizmin lise gençleri arasında yaygınlaşıp yaygınlaşmadığını tespit ve yaygınlaştıysa bunun nedenlerini analiz etmektir. Bunun yanı sıra makalede öğretmenlerin bakış açısına göre deizm inancına eğilimi olan öğrencilerin, deizme yönelme sebeplerini, beslendiği kaynakları, sosyal ilişkilerini, sosyal çevrelerini ortaya koyma hedeflenmiştir.

Makale, deizmle ilgili olarak ergenlerin (lise öğrencileri), deizm inancını bilişsel boyutta mı yoksa felsefi boyutta mı özümstediklerini anlama çabasıdır. Lise öğrencilerinin deizm inancına karşı tutum ve davranışlarının yanında onları deizme iten sebepleri, ergenlerin kendilerine, ebeveynlerine, ülkeye ve dünyaya karşı bakış açılarının yaşamlarına olan etkisi çevresinde şekillenmiştir.

Bu araştırma gençlerin inanca, ibadete ve sosyal hayata bakış açılarını öğrenmeye, toplumda verilen olumlu ya da olumsuz dini eğitimin deizm algısı üzerindeki etkisini ortaya koymaya çalışması açısından önemlidir.

Liseli gençlerin deizm algısı, öğretmen ve öğrencilerin perspektifinden olmak üzere iki ayrı aşama ve yöntem ile ele alınmıştır. Araştırmanın katılımcısı olan öğretmen ve öğrenciler Başakşehir ilçesi sınırları içindeki devlet ve özel okullardan seçilmiştir. Birinci aşamada, farklı

branşlardan 20 öğretmenle görüşme yapılmış, öğretmenlere, dersine girdikleri öğrencilerin deizm algıları sorulmuştur. Bu algının oluşmasındaki etkenler, deizmin öğrencilerin duyu dünyasındaki karşılığı nitel görüşme notları çerçevesinde ele alınmıştır. İkinci aşamada ise Başakşehir ilçesindeki okullarda okuyan 338 öğrencinin örneklemini oluşturduğu nicel bir araştırmanın verileri yer almaktadır. Nicel veri analizi olarak SPSS programı kullanılarak elde edilen veriler analiz edilmiştir.

1. Deizm: Kavramsal Bir Bakış

Din, insanın olduğu her dönemde varlığını sürdürmüş, bireyin hayatını şekillendirmiş, toplumsal hayatın kurallarını belirlemiştir (Bloom 2015: 164). İnsanın hayatını her yönüyle etkileyen din, dönemsel olarak farklılık göstermiş, farklı şekillerde varlığını devam ettirmiştir. Değişen ve dönüşen bir dünyada dinin de değiştiğini kabul etmemiz gerekir (Peker 2018: 18-20). Sekülerleşmenin etkisi, bilim ve akli temele alan pozitivist bilim anlayışları, felsefe ve birçok öğretinin etkisiyle gerçekleşen toplumsal gelişimden din de payını almıştır.

Etimolojik açıdan bakıldığında, “Deizm (Deism)”, Latince ‘de “Tanrı” anlamına gelen “deus” kelimesinden türetilmiştir. Kelime, Grekçe ‘de yine “Tanrı” anlamına gelen “Teos” kelimesinden türetilmiş olan “Teizm (Theism)” ile aynı kökten gelmektedir. Deizm Tanrıya inanmakla birlikte belli bir dinin dogmalarını ve ilkelerini benimsemeyen; tanrının evreni yarattıktan sonra onu kendi yasasına göre işlemek üzere kendi başına bıraktığını öne süren öğreti olarak kabul edilmiştir. Deizm XVI. yüzyılda tanrıtanımazlığın karşıtı olarak ortaya çıkmıştır. Sonradan aydınlanma döneminde kilise öğretisini eleştirerek us dinini savunanların öğretisi olmuştur (Akarsu 1975: 184). Deizmin “yarı-dinî, yarı-felsefi bir hareket” (Aydın 1990: 142) olarak görülmesinin yanında inancın temelini kutsal metinler değil akıl olması gerektiği iddiasını (Erdem 1994: 110) savunan bir akım olduğu da görülmektedir. Bununla beraber deizmin ‘kutsal’ anlayışının içinde din ne peygambere ne de Tanrı’ya aittir (Öztürk 2015: 9-10, Bolay 1990: 49).

Deizm batıda tepkisel bir hareket olarak doğmasına rağmen kısa zamanda dünyanın birçok bölgesinde etki uyandırmıştır. Deizm, müslüman toplumlarda özellikle son dönemlerde daha çok konuşulur, tartışılır, araştırılır hale gelmiştir (e-Öztürk, Peker 2018: 21-22). Bu tartışmalar incelendiğinde çok farklı deizm tanımları olduğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle deizmin tanımlanması, içinde yaşadığımız toplumda deizmin var olup olmadığı tartışmasında önemli bir yere sahiptir.

Herkes tarafından ittifakla kabul edilen bir tanımı bulunmamakla birlikte deizm kısaca şöyle tanımlanabilir: Âlemi yaratan bir ilk neden olarak Tanrı vardır. Fakat Tanrı âlemin işleyiş düzenine karışmamakta, insan ve tarih alanıyla alakadar olmamaktadır. Bu yüzden, vahiy ve nübüvvet en azından şüpheyle karşılanmalıdır. Din doğal olmalı, ahlak rasyonel temeller üzerine kurulmalıdır. Kısacası, deizm âleme müdahil olmayan bir Tanrı inancı ve beşerî anlayışa/kavrayışa dayalı bir doğal din tasavvurudur (e-Öztürk 2017).

Deizmin birçok farklı tanımının ve anlamının olmasının nedeni olarak şunu gösterebiliriz: Deistlerin kendilerini ateistlerden ve teistlerden ayırma çabalarına rağmen sonuçlara bakıldığında teistlere göre deizmin ateizme yakın bir görüş olarak değerlendirilmesinde aslında deizmin gelişim sürecinde ortaya çıkan farklılıklar ve kendilerine deist diyenlerin Tanrı ve din tasavvurlarının farklılıkları etkili olmuştur (Erdem 2021: 25).

Deizm, Tanrı’nın varlığını zorunlu olarak inkâr etmeyi gerektirmemesi sebebiyle bilim

çevrelerinin ilgisini çekmiş (Peker 2018: 29, Aytepe 2017: 134) akli merkeze alan doğal din anlayışı, vahiy ve mucize gibi doğüstü olguları reddeden yaklaşımı ve insan merkezli teolojik önermelerle birçok Müslüman düşünürü de etkilemiştir.

Son dönemdeki araştırmalar göstermiştir ki, deizm özellikle gençler arasında daha ilgi duyulan bir konu haline gelmiştir. Sosyal olayların birçok nedeni olduğu gerçeğinden hareketle araştırmamızın amacı deizmin lise gençleri arasında yaygınlaşıp yaygınlaşmadığını, deizm yaygınlaştıysa da bunun nedenlerini ortaya koymak ve analiz etmektir. Bunun yanı sıra hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bakış açısına göre, deizm inancına eğilimi olan öğrencilerin, deizme yönelme sebeplerini, beslendiği kaynakları, sosyal ilişkilerini, sosyal çevrelerini ortaya koymaya çalışmaktır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin deizm algılarına dair sorular sorulmuştur. Öğrencilere ise anket uygulanarak deizmin algı boyutu ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

2. Deizme Zemin Hazırlayan Temel Paradigmalar

Dünyevileşme, dinsizleşmeyi içermemesine karşın, dine karşı bir kayıtsızlık halidir. Allah'a, ahirete ve dinin emirlerine inandığını diliyle söylemesine rağmen, yaşamında, ruhunda, bilincinde bunları terk etmek de dünyevileşmek demektir (Malkoç 2019: 252). Günümüzde sunulan konformizm, tüketim, zevkler gibi birçok unsurun, bireyi sürekli uyararak, meşguliyetler oluşturarak, bireye haklı gerekçeler sunarak dinle arasında mesafe koyup dinden uzaklaştırdığı varsayılır.

Günümüzde deizmin etkisini artıran en önemli unsurlardan birisi olan ve kısmen dünyevileşmeyle de bağlantılı olan küreselleşmeden de bahsetmemiz gerekir. Toplumlar dünyanın her yerinde aynı şeylerin görüldüğü aynı şeylere inanıldığı, toplumsal özelliklerin etkisinin azaltıldığı bir sürece doğru evrilmiştir. Küreselleşme, hayatın her anına müdahil olan dinler yerine daha özgürlükçü olan deizme yönelme sürecini hızlandırmıştır. Deizmin dünya genelinde yayılım sağlamasına katkı sunmuştur (e-Ergün 2018, e-Albayrak 2018).

Bugün dünyanın herhangi bir yerinden mekâna ihtiyaç duymaksızın oluşturulan web siteleri ile birçok dini bilgi ve tecrübeler aktarılmakta hatta mekâna bağlı olmaksızın yeni sanal cemaatlerin ortaya çıkması söz konusu olmaktadır. (Roy 2003: 66). Merak eden bir kişi internete girerek deizmle ilgili birçok bilgiye, istediği zaman ulaşabilmektedir.

Deizmle ilgili çok fazla yayın olması, internet erişiminin artık daha kolay olması da gençler üzerinde deizmin etkisini artırmıştır. Bu yayınlarda Tanrı'nın, Kur'an'ın, peygamberlerin, vahyin varlığının tartışıldığı ya da kabul edilmediği görülmektedir. Bu tarz din karşıtı kitapların gençler tarafından okunuyor olması da deizmin gençler üzerindeki etkisini açıklayan bir nedendir.

Özel televizyonların ve internetin hayatın bir gerçeği haline gelmesi ile insanların o güne kadar duymadıkları görmedikleri birçok yeni ve farklı bilgiye ulaşmaları son derece kolay bir hale gelmiştir. Daha önce dini konularda halkın da tanıklık edeceği şekilde tartışılmayan birçok meselenin tartışmaya açılması, din karşıtı söylemlerin kendilerini ifade edebilecek fırsatlar bulması ve özellikle dinin bazı tarikat ve cemaatler tarafından güç unsuru olarak kötüye kullanılmasının insanları bir şekilde inançsız olmaya sürüklediği söylenebilir. (Dorman 2017: 236)

Son yıllarda ülkemizde içerden ve dışardan desteklenen DAESH, TALİBAN, FETÖ gibi kendini dini grup olarak tanımlayan organizasyonların düşünceleri ve uygulamaları örnek

gösterilerek, deizm çıkış yolu olarak sunulmaktadır (Coşkun 2017: 47). Bunlar sosyal medya üzerinden geniş kesimlere ulaşabilmektedirler. Bazı çevreler de İslam âleminin ilerleyebilmesi için İslam'ın da tıpkı Hıristiyanlık gibi reform görmesini, deist bir din anlayışının hâkim kılınmasını savunmaktadırlar.

Bir diğer önemli unsur ise çok sık zikredilen din ve bilim karşıtlığıdır. Gerçek anlamda böyle bir karşıtlık olmasa da bazı konularda din ve bilim ortak bir paydada biraraya gelmeyebilmektedir (Erdem 2021: 38). Bu görüşün oluşmasının temel nedeninin de batı toplumunda bir dönem akli geride bırakan ve her türlü rasyonel çalışmayı engelleyen Kilise anlayışı olduğunu ifade etmemiz gerekir. Bu karşıtlığı savunanlar batıl inançları ve dini, insanlığın önündeki en büyük engel olarak görmüşlerdir. Sonuç olarak da Tanrı-Âlem ilişkisinde Tanrıyı yaratan ama yarattıklarını yarattığı yerde bırakan bir seyirci konumuna indirgemıştır (Aytepe 2017: 117).

Newtoncu bilim modeli, neredeyse teolojik bir görüş öngörmektedir: “Tanrı gibi biz de kesin bilgiye ulaşabiliriz, dolayısıyla her şey sonsuz bir günde var olduğuna göre, geçmiş ile geleceği birbirinden ayırmamız gereksizdir.” Newton’cu model, gerçek bir maddi evren olduğunu ileri sürer. Bu evrende var olan her şey evrensel doğa yasalarının hükmü altındadır ve bilim bu evrensel doğa yasalarının ne olduğunu açığa çıkarma faaliyetidir. Bu yasaların ne olduğunu bilebilmemizin tek güvenilir ya da işe yarar yolu ampirik araştırmadır ve özgül olarak da dini otoritelerin ampirik olarak geçerli kılınmamış bilgi iddialarının hiçbir itibarı olamaz. (Aytepe 2017: 199, Dorman 2009: 200). Bu görüşten hareketle bilim de dine karşı bir görüş olarak varlığını ortaya koymaya başlamıştır.

Deizmin en önemli nedenlerinden biri de felsefe ve bilimin katkılarıyla aklın daha ön plana çıkmasıdır. Tanrıyı keşfedişim inancın değil muhakemenin bir yolculuğudur (Flew 2008: 85) diye düşünen A. Flew gibi akli merkeze alan birçok düşünür vardır. Aklın temel ilkelerinin çiğnendiği bir düşünce sisteminde veya dinde mutlaka sır ve gizemlere büründürülmüş yorumlar devreye girer. Bu yorumlara göre de dini semboller, gelenekler ve görenekler oluşturulur. Bu bir bakıma akıl dışı olan dini inançların yeni nesillere kabul ettirilmesi ve sürdürülmesinin gereğidir. Çünkü normal şartlarda insanın merakı bir inancın veya dini uygulamanın makul bir izahı bulununcaya kadar dinmez. Hıristiyan teolojisi makul olmaktan uzaklaşınca söz konusu gerekçelerden ötürü hemen hemen bütün olayları mucizevi bir söyleme büründürmüş, sürekli sır ve gizem dolu inançlar üretmiştir (Coşkun 2017: 49).

3. Deizm ve Ergenlik: Orta Öğretim Gençlerinin Deizmden Etkilenme Nedenleri

Ergenlik her bireyin yaşadığı, hızlı değişim ve dönüşümlere sebep olan bir süreçtir. Gençlerin daha iyi tanınması, anlaşılması, onlarla daha sağlıklı iletişim kurulabilmesi ve sağlıklı bir öz benlik oluşturması için bu dönemsel özellikleri çok iyi bilmek gerekir. Ebeveynlerin, öğretmenlerin, öğrencilerin bu dönemi iyi tanımaları, olası kaza ve sorunları en aza indirgeyecektir. Ateizm, deizm ve nihilizm gibi din karşıtı modern akımlar, aslında insanoğlunun varoluşundan beri çeşitli şekillerde kendini gösteren savrulmaların devamı niteliğindedir. Kur'an-ı Kerim bize insanlık tarihinin en başından itibaren bir iman ve inkâr tarihi olduğunu haber vermektedir (Keleş 2017: 4). Tarihin her sürecinde var olan bu olguyu biz ergenliğin sürece etkisini de gözetererek inceleyeceğiz. Ergenlik sürecinde ergenin birçok sosyal-psikolojik ve ahlaki sorunlarla karşı karşıya olduğunu biliriz. Bu sorunların en mühiminin de din algısı olduğunu belirtmek gerekir. Deizm sorgulamasını yapan ergen sayısının çok olmadığını ama bu durumun deizm gibi bir görüşü yok saymaya gerekçe olamayacağını da belirtmek gerekir. Bu dönemde gençlerde deizm algısını oluşturan temel

nedenler şöyledir:

Dini duygunun en yoğun olduğu bu dönemde gençler, bu zamana kadar sorgulamadan kabul ettiği tüm inançları sorgular ve dini inanışlarından şüphe ederler. Nitekim lise düzeyinde yapılan araştırmalarda ergenlerin inanç konusunda ciddi şüphe ve tereddütler içerisinde oldukları ve genelde merak ettikleri konuların başında inanç konularının geldiği belirtilir (Osmanoğlu 2014: 177-206). Netice olarak ergenlik dönemine giren gençlerde dini şüphenin artması, gelişimsel dönemin etkisiyle de farklı dini inanışları merak etmesi ve ilgi duyması deizm gibi düşüncelerin yaygınlaşmasına neden olmaktadır (Şimşek 2018: 33).

Birey, ergenlik dönemine girmesiyle birlikte dinin emir ve yasaklarından sorumlu tutulmuştur. Bu döneme girmeleriyle gençlerin bağımsızlıklarını kazanması ve aşırı özgürlük duygusu, dini otoriteye karşı çıkma durumunu beraberinde getirmiştir (Şimşek 2018: 44). Gençlerin ise dinin, insanın hayattaki özgürlüğünü kısıtladığını düşünceleri Allah'ın, Peygamberin ve vahyin getirdiği ölçüleri reddetmelerine neden olmuştur. Ayrıca kendi nefesine ağır gelen durumlarda sınırsız bir şekilde yaşama isteği insanları deizm gibi düşüncelere yönlendirmiştir. Özellikle gençlerin ergenlik döneminin etkisiyle bağımsız olma arzusu, özgürlüğe olan düşkünlüğü ve kural tanımamazlığı onların din karşıtı akımlara olan ilgisini artırmıştır (Menküç 2019: 28). Hiçbir sınır ve kural tanımayan tek yönlü bir özgürlük anlayışı popüler kültürün inanç ve ahlak haline gelmesi haz merkezli yaşam tarzı itikadî ve ahlaki problemleri arttırmaktadır (Korkmaz 2019: 16).

Gençlerin dini bir hayat tarzından uzaklaşarak yaşam sürmelerinin bir başka nedeni ise modernleşmeyle birlikte toplumun seküler bir yaşama yönelmesidir. Çünkü sekülerlik, dini, dolayısıyla Tanrı'yı hayatın merkezinden uzaklaştırmış; dünyevi olan her şeyi hayatın merkezine yerleştirmiştir (Öztaş 2006: 55).

İnsan, aklının her şeyi anlayabileceğini öne sürerek bilimi, hayatını anlamlandırmada en üst seviyeye taşımıştır. Böylece dünya ile dini bir bütün olarak görmek yerine birbirinden farklı olarak değerlendirmiştir. Bu durum da gençlerin dine olan saygısını yitirmesine ve hayattan daha fazla haz almaya (Hedonizm) çalışmalarına neden olmuştur. İnsanların refah seviyelerinin artmasıyla dini duyarlılıkları azalmaya başlamış; daha çok eğlence, para, tüketim gibi dünyevi istekler ön planda tutulmuştur.

Deizmle ilgili en büyük nedenler arasında 'kötülük problemi' gelmektedir. Materyalizm ve pozitivizm etkisinde yaşanan bu hayat içerisinde her şeyin somut bir karşılığı olması insanoğlunun beklentisidir. İnsanlar dünyadaki istekleri doğrultusunda Allah'a yönelmekte ve dua etmektedirler. Duygusal ve bilişsel açılardan psikolojik değişim sürecinin yoğun olarak yaşandığı ergenlik döneminde gençlerin yaptıkları dualara hemen karşılık bulamaması hayal kırıklığı oluşturmakta ve "Ben çok dua ettim ama dualarım kabul olmadı" gibi söylemlerde bulunarak Allah ile arasına mesafe koymasına neden olmaktadır. Bunun yanı sıra günlük hayatta insanların yaşamış oldukları zulüm, haksızlık, trafik kazaları, deprem, hastalıklar, masum insanların öldürülmesi gibi kötü tecrübeler iyi ve adaletli bir Tanrı anlayışı inancını zedelemektedir (Şimşek 2018: 47-48). Nitekim öğretmenlerin tecrübelerinden elde edilen bilgiler ve Konya'da gerçekleştirilen "İnanç ve Gençlik" çalıştayının bildiri raporu incelendiğinde gençlerin sorun yaşadıkları konuların başında kötülük meselesinin geldiği görülmektedir.

Öteyandan Tanrı'nın doğru bir şekilde tanıtılmaması ve Allah'ın daima kızan, cezalandıran şekilde tasavvur edilmesi ve anlatılması gençlerin Allah ile olan

iletişimlerinde ciddi problemler oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra dini otoritenin baskısı, toplum tarafından yasakların ön planda tutulması, her davranışa günah-haram denilmesi ve daima cehennemden bahsedilmesi gençleri dine karşı olumsuz yönde etkilemektedir.

İçinde bulunduğumuz dönem bilimin ve teknolojinin her şeye hükmettiği, her şeyin sorgulandığı, aklın her şeyi açıklayabileceğinin düşünüldüğü bir dönemde sorgulamaları olan gençlerin, “dinde bu kadar soru sorulmaz, dinden çıkarsın”, “bunları biz değil âlimler bilir, âlimler sorgular” gibi söylemler, gençlerin dine olan yaklaşımına mesafe koymasına neden olmaktadır.

Ayrıca felsefe ve bilim derslerindeki öğretilerle, din derslerinin öğretilerinin disiplinler arası bir ilişki içinde anlatılmaması; gençlerin bilim ve felsefeye olan ilgilerinin görmezlikten gelinmesi modern çağın inanç problemlerini beraberinde getirmektedir (Dorman 2017: 17).

İslam inancı açısından asıl problem, İslam’ın doğru anlaşılması, özüne uygun anlatılmaması ve Müslümanlar tarafından gerektiği gibi araştırılmamasıdır (Dorman 2017: 15). Yani bu durumun en büyük etkenlerinden biri de din konusundaki bilgisizlik ve rehbersizliktir. Sosyal medya üzerindeki tartışmalar göz önünde bulundurulduğunda İslam ülkelerinin bilimsel ve teknolojik gelişmelerden geri kalması, İslam ülkelerinin bir bütün olması gerekirken aralarındaki bitmek bilmeyen gerginlikler, Müslüman Arap toplumların birbirleriyle ilişkileri gençlerin İslam dinini sorgulamasına neden olmaktadır.

Yukarıda bahsedilen “Gençlik ve İnanç” çalıştayının sonuç bildirgesinde bu hususa da değinilmektedir. Farklı dini akımlara yönelme sebeplerinden biri de gençlerin rol model alabileceği Müslüman kişilerin ve iyi rehberlerin yetersizliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Konuyla ilgili yapılan bir saha araştırması sonucunda ergenler, fiziki ve psikolojik özellikler yönünden kendilerine en çok benzeyen, kendilerine sevgi gösteren ve güçlü ve üstün olma özelliği ile öne çıkan modellerle özdeşim kurmaktadır. Diğer sosyal tutum ve davranışlarda olduğu gibi dini tutum ve davranışlar konusunda da en çok özdeşim kurdukları kimselerden etkilendikleri tespit edilmektedir. Başta anne baba olmak üzere ortaöğrenim çağındaki gençler aileleri dışında arkadaş, öğretmen ve çevrelerindeki diğer yetişkin bireylerle de özdeşim kurmaktadır (Kılavuz 2006: 301-302).

Deizmi besleyen kaynakların başında sosyal medya gelmektedir. Youtube, facebook, twitter, instagram başta olmak üzere birçok sosyal ağ üzerinden deizmle ilgili paylaşımlar yapılmakta ve dikkat çekici sorular yöneltilmektedir. Deizmle ilgili paylaşımların artmasıyla birlikte deizmin ne olduğunu araştıran bir kimse ilk olarak kendi resmî sitesinden bilgi edinmeye başlayacaktır. www.deism.com sitesi incelendiğinde deizmle ilgili çeşitli kitaplar ve filmlerin tavsiye edildiği, broşürler ve dergilerle deizmin tanıtımı yapılmaktadır.

4. Araştırma Bulguları

Araştırma öğretmenlerin bakış açısına göre öğrencilerin deizm algısı ile öğrencilerin bakış açısına göre deizm algısı olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. İlk olarak nitel bir çalışma olan öğretmenlerin bakış açısıyla öğrencilerin deizm algısına ait verilerin elde edilmesi için İstanbul Başakşehir ‘deki liselerde görev yapan 20 öğretmenle, konuyla ilgili görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nicel yöntem kısmında ise öğrencilerin deizm algısına dair veriler, İstanbul Başakşehir ‘deki liselerde 338 öğrenciye uygulanan deizm algı ölçeğinin sonuçlarından elde edilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Bakış Açısından Lise Öğrencilerinin Deizm Algısı

Bu bölümde İstanbul Başakşehir ilçesinde görev yapan 10 erkek ve 10 kadın öğretmenle görüşmeler yapılmış ve elde edilen veriler çalışmanın daha açık bir şekilde anlaşılması için kendi içinde üç farklı başlık altında toplanmıştır. Tüm görüşlerin paylaşılması mümkün olmadığı için görüşmelerin bir kısmı aşağıda verilmiştir.

4.1.1. Deizmin Tanınması ve Tanımlanması

Son dönemlerde çok tartışılan, konuşulan ve araştırılan bir konu olan deizmle ilgili olarak görüşülen öğretmenlere bu bölümde deizmin tanınması ile ilgili sorular sorulmuştur. İlk olarak lise öğrencilerinin deizme karşı düşünce ve tutumlarını öğrenmek için “*Sizce dersine girdiğiniz, muhatap olduğunuz öğrencileriniz; deizm düşüncesini tanıyor mu?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruyu katılımcılar birkaç farklı açıdan değerlendirmişlerdir. Katılımcılardan bazıları, öğrencilerin deizmi derslerde (Felsefe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) kısmi olarak işlenmesiyle, içinde yaşadığımız toplumda konuşulmaya başlanmasıyla, sosyal medyayla, internetle, okul ve arkadaş çevresiyle deizmi tanıdıklarını ifade etmiştir. Bir kısmı ise öğrencilerin kavramsal olarak deizmi tanımadığını, çevreden duyduğu kadarıyla bildiğini, bunun da bilinçli bir sorgulama olmadığını, taklitten ibaret olduğunu, içinde bulunduğu ergenlik sürecinin oluşturduğu sorgulamanın bir sonucu ve çevresine “ben varım!” demenin bir yolu olarak gören öğrencilerinin olduğunu söylemiştir. Bir kısım öğretmen ise tam tanımasa da merak edip, sorgulayan bir öğrenci kesimi olduğunu ifade etmiştir.

“*Sizce dersine girdiğiniz, muhatap olduğunuz öğrencileriniz; deizm düşüncesini tanıyor mu?*” sorusuna öğrencilerin deizmi tanımadığı yönünde cevap veren öğretmenlerin sayısının daha az olduğunu belirtmek gerekir. Bununla beraber deizmi kavramsal olarak tanımadıklarını, kulaktan dolma bilgilerle, güncel tartışmalarla ve taklitlerle tanıdıklarını söyleyen öğretmenler olmuştur.

Öğrencilerin deizmi tanıdığını, bildiğini söyleyen öğretmen sayısı ise daha fazladır. Bu öğretmenler öğrencilerin deizmi hem derslerde işlenmesi hem de sosyal medya, sosyal ortamlar sayesinde öğrendiklerini söylemişlerdir.

Bu soruya her iki görüşe de aynı mesafede kalarak cevap veren öğretmenler de mevcuttur. Burada öğrencilerin muhakkak derslerden ya da arkadaşlardan bir şekilde duyduğu ama tam olarak bilinç oluşturamamış bir kesimin varlığından bahsedilmektedir.

Büyük bir kısmı deizmi “Tanrı’nın evreni yaratıp, sonrasında bütün işleyişi insanların kendisine bırakması, evrene ve kâinata müdahale etmemesi” olarak biliyor ve bu şekilde açıklıyor. Bu düşüncenin yaşama etkileri, hayata etkisi hakkında çok da fazla fikir yürütmüyorlar. (Kadın, Felsefe Grubu Öğretmeni)

Deizmin tanınma aşaması için sorulan “*Ders ortamında ya da bireysel olarak sizinle veya birbirleriyle deizmle ilgili rahatlıkla konuşabiliyorlar mı?*” Sorusuna konuşamadıkları yönünde bir cevap verilmemiştir. Birkaç öğretmen kısmen konuştuklarını ifade etse de genel olarak öğrencilerin kendilerini anlayan bir arkadaşı ya da öğretmeniyile konuşabildiği ifade edilmiştir.

Akran gruplarında, benzer fikirde olan arkadaşlarıyla ve bazı öğretmenleriyle rahatlıkla konuşabiliyorlar. Ama yaşça daha büyük olanlarla, aileleriyle, din konusundaki tutumları daha katı olan sosyal çevreleriyle rahatlıkla

konuşamıyorlar. Hatta bu tip ortamlarda deist olduklarını ya da deizme ilişkin olumlu yargılarını gizleme gereği duyuyorlar. (Erkek, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık)

“*Ders ortamında ya da bireysel olarak sizinle veya birbirleriyle deizmle ilgili rahatlıkla konuşabiliyorlar mı?*” sorusuna bazı öğretmenler temkinli yaklaşarak öğrencinin yapısına, ailesine, yetişme tarzına bağlı olarak değiştiğini ifade etmişlerdir. Bununla beraber eskiden bu konuları konuşmak daha zor iken şimdilerde konuşmanın daha kolay olduğunu ifade eden öğretmenler olmuştur.

Deizmin tanımlaması için sorulan sorulardan biri ise: “*Deizmi araştıran, okuyan öğrencileriniz var mı? Bu öğrencileriniz deizm hakkında ne düşünüyorlar?*” dır. Bu soruya üç kişi böyle bir öğrencisinin hiç olmadığını ifade ederken, diğer öğretmenlerin tamamı böyle öğrencilerin olduğunu ifade etmiştir. Bu öğrencilerin kimisi sadece merak ediyorken, kimisi sorgulamış, kimisi ise deist olduğunu belirtmiştir. Bu soruya olumlu cevap veren öğretmen görüşleri şöyledir:

Okuyanlar var, çoğu sosyal medyadan duyuyor, anladığım kadarıyla bu konuda gençler üzerinde etkili olan ve bu konuyla ilgili sıkı çalışan internet siteleri var. Gençler de bu sitelerden haberdar olup takip ediyor. (Kadın, Edebiyat Öğretmeni) Aldıkları eğitimin doğal sonucu olarak İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin kahir ekseriyeti, deizmin itikadı bir sapma olduğunu düşünüyorlar. Bu konuda farklı şeyler söyleyenler ise, deizm hakkında düşünmekten ziyade, deizmin öngördüğü bir yaşam tarzına doğru kayma eğilimi ortaya koyuyorlar. (Erkek, Din Kültürü Öğretmeni)

4.1.2. Deizme Götüren Yollar

Bu bölümde gençlerin deizmi nasıl tanıdıkları, nasıl merak ettikleri, ilk nereden duydukları gibi konulara cevap bulmak için sorular sorulmuştur. Bu sorular dört başlık altında toplanmıştır. Bu kapsamda katılımcılara ilk olarak “*Deizmi araştıran öğrencilerinizde bu gündem hangi yolla oluşmuş olabilir? (Sosyal medya, izlediği bir film ya da okuduğu bir kitap veya arkadaş ortamı gibi)*” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruyu tüm katılımcılar cevaplamış, genel olarak gençleri en çok etkileyen mecranın sosyal medya olduğu, bunu arkadaş ortamının takip ettiğini, sonrasında ise film ve televizyon-dizilerinin geldiği ifade edilmiş, okunan kitaplar ve dergilerin de etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu soruya cevap veren bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

Sosyal medya, izlediği bir film ya da okuduğu bir kitap veya arkadaş ortamı gibi yollarla etkilendiğini düşünüyorum. Son dönemdeki deizm tartışmalarında geleneksel ve sosyal medyanın itici bir güç olduğunu söylemek mümkün. Bir yandan sosyal medyada bu konuya ilişkin tartışmalar yapılırken diğer yandan televizyonlarda din adamı olarak boy gösteren aktörlerin kötü performansları nedeniyle çeşitli sorgulamalara neden oldukları görülmektedir. Ayrıca depresyon, salgın, afetler vb. olaylara getirilen dini/mistik açıklamalar, tarikatların içerisindeki çarpık ilişkiler, cin çıkarma, büyü gibi öğeler de bu sorgulamalara neden olmaktadır. Çünkü genç kuşak bilgiyi olgulara tekabül etmesi üzerinden anlamlandırmaktadır. Dolayısıyla kendi içerisinde kaldığımız sürece sizi tutarlılığı üzerinden ikna eden dinsel bilgi, olgularla test edildiği zaman

ikna gücünü kaybetmektedir. Bu noktada İŞİD, FETÖ, Adnan Oktar gibi yapılanmaların da dinin sorgulanmasına neden olduğunu ifade etmek gerekir. Benim şahsi olarak en önem verdiğim nedense başta siyasi iktidar olmak üzere dindar/muhafazakâr kimliğe sahip aktörlerin ahlaki anlamda göstermiş oldukları ciddi zaaflardır. (Erkek, Felsefe Grubu Öğretmeni)

Deizmin hangi yollarla tanındığına dair başka bir soru ise şöyledir: “*Güncel olarak tartışılmakta olan; (Deizm son dönemlerde gençler arasında artıyor mu) sorusunun cevabı sizce nedir? Tecrübeleriniz doğrultusunda cevaplar mısınız?*” Bu soruya katılımcıların tümü arttığı yönünde cevap vermiştir. Cevap veren katılımcı görüşleri şöyledir:

Artmasına kötülük probleminin ciddi etkisi olduğunu düşünüyorum. (Kadın, Felsefe Grubu Öğretmeni) Ben deizmin artıp artmamasından ziyade tartışmanın, dindarlaşma üzerinden yapılmasını doğru buluyorum. Çünkü deizm popüler bir ifade ve hesap vermeyeceğiniz bir hayat anlayışı sunuyor. Ateizm dediğinizde birçok şeyi tamamen silmiş oluyorsunuz. Bu da cesaret istiyor. Çünkü aile ve çevre gibi faktörler hala baskın. Ama deizm dediğinizde tanrının varlığını kabul ederek, dilediğiniz gibi yaşam için bir rahatlık oluşturuyor. Ben şöyle düşünüyorum. İnsanlar deizme inandıkları için mi öyle söylüyorlar, yoksa yaşadıkları hayatı en güzel ifade eden deizm mi oluyor? Bizdeki “inandığı gibi yaşamayanlar, yaşadıkları gibi inanmaya başlarlar” cümlesinin durumu güzel bir şekilde anlattığını düşünüyorum. (Kadın, Felsefe Grubu Öğretmeni)

Deizmin nasıl yayıldığıyla ilgili olarak sorduğumuz başka bir soru ise: “*Gözlemlerinize dayanarak, “Din alimlerinin ve Müslümanların akıl, bilim dışı davranışlarının, çağdaş sorunlara çözüm getirmemelerinin öğrencilerin deist modasına yönelmelerine etkisi vardır” görüşüne katkı sunar mısınız?*” sorusudur. Bu soruya üç katılımcı olumsuz cevap vererek, şu an çok fazla açıklama yapan, olumlu etkiler yayan âlimler olduğunu ileri sürmüşlerdir. Geri kalan katılımcıların hepsi ya kısmen etkili olduğunu ya da çok etkili olduğunu belirtmiştir. Bu soruya katıldığını ifade eden öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

Kesinlikle buna katılıyorum, topluma öncülük ve örnek şahsiyet olarak çıkan birçok “din âliminin özellikle de kendi içlerindeki hem de çok basit tartışmalar neticesinde, birbirlerini itibarsızlaştırması din ve dini yaşama konusunda insanları çok sorguluyor. İnsan hayatta her zaman örnekler ve rehberlere ihtiyaç duyar, bugün örnek aldığı bir şahsın, diğer bir gün hiç de örnek alınacak biri olmadığını görünce bu ister istemez bir hayal kırıklığına ve beraberinde de ondan öğrendiği bir takım bilgi ve değerlere karşı da sorgulamayı getiriyor diye düşünüyorum. (Kadın, Edebiyat Öğretmeni)

Araştırmada deizm nasıl yayılıyor sorusuna cevap bulmak için sorduğumuz bir diğer soru şudur: “*Kendini deist olarak tanımlayan öğrencileriniz -varsa- dışa dönük bir mesaj verme (entelektüel veya modern oldukları imajını yayma ve bu yolla arkadaş veya akran grupları arasında var olma) çabası mevcut mudur? Yoksa bilinçli ve tercih edilmiş bir düşünceye mi sahiptirler?*” Bu soruyu öğretmenlerin tamamı cevaplamıştır. Genel olarak kimlik arayışında olan, sorgulayan gençlerin kendini anlamlandırma

kaygısı olduğu gibi kendini çevresine “bakın ben de varım” demenin bir yolu olarak gören gençlerin de olduğu belirtilmiştir. Gençler arasında geleneğe, yeri geldiğinde dine bile karşı bir duruş sergilemenin bizim toplumumuz için çok zor olduğu bir ortamda gencin bu duruşu sergileyerek cesaretli olduğunu gösterme kaygısının da olduğunu ifade etmek gerekir. Yine arkadaş çevresi içerisinde bir gruba dâhil olmak ve dışlanmamak adına böyle eğilimleri olan öğrencilerin olduğu da ifade edilmiştir.

4.1.3. Deizm Algısında Bireysel Özellikler

Bu bölümde deizm algısında gençlerin bireysel özelliklerinin etkili olup olmadığı konusuna odaklanılmıştır. Bu konuyu araştırmak için katılımcılara sorulan dört sorunun ilki şöyledir: “*Deizmle ilgili sorgulamalar yapan öğrencileriniz dini ibadet ve ritüellerini yerine getiriyorlar mı? (Namaz, Oruç, İnfak, Tesettür gibi)*”. Bu soruya katılımcıların bir kısmı dini ritüellerle deizm arasında bir ilişki görmediğini, bir kısmı deizme ilgi duyan öğrencilerin dini ritüel ve ibadetlere dikkat eden öğrenciler olmadığını söylemişlerdir. Bir kısım katılımcı ise deizme ilgi duyan öğrenciler içinde dini ritüelleri yerine getiren öğrencilerin olduğunu ifade etmişlerdir. Dini ritüel ve ibadetleri yerine getirmediğini söyleyen katılımcılar özellikle deizmle ilgili duyan öğrencilerin çoğunun ibadet sorumluluğundan kaçmak ve daha özgür yaşama isteği içinde oldukları için ibadetleri pek yerine getirmediğini ifade etmişlerdir.

Gençlerin deizm algısında gençlerin bireysel özelliklerinin etkili olup olmadığını araştırmak adına öğretmenlere sorulan başka bir soru da “*Deizm ile ilgili sorgulamalar yapan öğrencilerinizin ahlaki tutumlarıyla ilgili değerlendirme yapabilir misiniz? (Dürüst, yardımsever, merhametli, paylaşımcı, nezaket sahibi)*” idi. Bu soruya katılımcılar ahlaki tutumla ilgili farklı görüşler dile getirmişlerdir. Bu öğrencileri belirli bir kategoride toplamanın mümkün olmadığı, çok farklı özelliklere sahip öğrencilerin deizmi sorguladığını ifade etmişlerdir. Bu anlamda bir başlık altında sınıflandırmanın kolay olmadığını altı çizilmiştir.

Öğretmenlere yöneltilen “*Deizm ilgili sorgulamalar yapan öğrencilerinizin ne tür aile ortamlarında yetiştiği hakkında fikriniz var mı? (Liberal, dindar, seküler, muhafazakâr aile ortamları gibi)*” sorusuna katılımcılardan çok farklı cevaplar gelmiştir:

Gözlemlediğim kadarıyla deizm araştıran öğrencilerimin ciddiye alınacak kadar çoğunluğu aile ortamında din ile farklı boyutlarda muhataplar. Evlerinde namaz kılınmayan ve tesettürden bihaber büyüyen çocuklar olduğunu söyleyebilirim. (Kadın, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) Muhafazakâr bir ilçede yaşıyoruz. Bu doğrultuda inanışlara ve dinsel ritüellere genelde bağlılar. Babası imam olup deizmi savunan öğrenci ile karşılaştığım gibi aynı şekilde annesi tarafından terkedilmiş alkol bağımlısı babası ile yaşayan öğrencinin de deizmi savunduğunu gördüm. “Normal aile” ya da “anormal aile” aile ortamları etkilidir/değildir cümlesi kurulamaz. (Erkek, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni)

Öğretmenlere yöneltilen “*Deizme ilgi duyan öğrencilerinizin psikolojik durumuyla ilgili bilgi verir misiniz?*” sorusuna gelen cevapları şu şekilde sıralayabiliriz:

Aslında kendilerinin deist olduğunu açıkça söylemiyorlar, kendi iç dünyalarında sorgulamaları var ki, arkadaşlarıyla birlikteyken konuyu

başkalarının ağzından söylüyorlar. Onlarla birlikteyken deist veya ateist olduklarını söylerken, öğretmenleri veya büyükleri yanındayken bunu inkâr ediyorlar. Deist olduğunu söylemek, gençler arasında neredeyse bir özenti haline gelmiş durumda. Yani marjinal bir imaj çizmek ve dikkati üzerinde toplamaya çalışmak. (Erkek, Kimya Öğretmeni) Kendini gerçekleştirememiş, öz benlikleri tam oturmamış, kimlik arayışları devam eden, sorgulayan öğrenciler olduğunu söyleyebilirim. (Kadın, Fizik Öğretmeni)

4.2. Kendi Perspektiflerinden Lise Öğrencilerinin Deizm Algısı

Lise öğrencilerinin deizm algısı öğretmenlerin bakış açısına göre incelendikten sonra öğrencilerin kendi bakış açısına göre ele alınmıştır. Hazırlanan anket üç bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde demografik özellikleri içeren sorular, diğer iki bölümde ise öğrencilerin deizm algısını anlamaya yönelik sorular yer almaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde araştırmaya katılan öğrenciler ile ilgili betimleyici bilgiler sunulmuştur. Araştırmacının yaşı, sınıfı, ailenin gelir durumu, ebeveyn tutumu, dini bilgilerini en çok nerden edindiği ve anne babasını dini yönden nasıl tanımladıkları gibi sorular sorulmuştur. Araştırmamız için önemli bir veri olarak gördüğümüz cinsiyet dağılımı tablosu aşağıdadır.

Tablo 1: Cinsiyet Dağılımı Tablo

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kadın	220	65,1	65,1	65,1
Erkek	118	34,9	34,9	100
Toplam	338	100	100	

Cinsiyet, olaylar karşısında verilen tepkileri belirlemede çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü aynı olay karşısında kadın veya erkeğin vereceği tepkiler farklılaşmaktadır. Bu nedenle diğer analizlerde de sıkça cinsiyetin verdiği bilgilerden faydalanılmıştır.

Tablo 2: Okul Türü Dağılım Çizelgesi

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Resmî Anadolu Lisesi	167	49,4	49,4	49,4
Resmî Fen Lisesi	13	3,8	3,8	53,3
Anadolu İmam Hatip Lisesi	62	18,3	18,3	71,6
Özel Anadolu Lisesi	48	14,2	14,2	85,8
Özel Fen Lisesi	19	5,6	5,6	91,4
İmam Hatip Proje Okulu	25	7,4	7,4	98,8
Meslek Lisesi	4	1,2	1,2	100
Toplam	338	100	100	

Araştırmanın sonuçlarının yorumlanmasında bir veri olarak kullanılan öğrencilerin okul türleri tablosu yukarıda verilmiştir.

Tablo 3: Yaş Dağılımı Çizelgesi

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
14 Yaş	14	4,1	4,1	4,1
15 Yaş	86	25,4	25,4	29,6
16 Yaş	89	26,3	26,3	55,9
17 Yaş	93	27,5	27,5	83,4
18+ Yaş	56	16,6	16,6	100
Toplam	338	100	100	

Ankette yaşı önemli bir ölçüt olduğu düşünülmüştür. Çünkü öğrencinin yaşını bilmek içinde bulunduğu gelişim dönemini doğru yorumlamamıza imkân verir. Bu da verilen kararların, değişimlerin, sosyal çevrenin etkisini daha iyi anlamamızı sağlayacaktır.

Tablo 4: Ebeveyn Tutumu Dağılım Tablosu

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Otoriter Ebeveyn	103	30,5	30,5	30,5
İlgisiz Ebeveyn	15	4,4	4,4	34,9
Aşırı İzin Verici Ebeveyn	11	3,3	3,3	38,2
Tutarsız Ebeveyn	35	10,4	10,4	48,5
Mükemmeliyetçi Ebeveyn	33	9,8	9,8	58,3
Aşırı Korumacı Ebeveyn	71	21	21	79,3
Demokratik Ebeveyn	70	20,7	20,7	100
Toplam	338	100	100	

Ebeveyn tutumları anket çalışmasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Çünkü çocukların sergilediği birçok davranışın arkasında anne babasının takındığı tutum bulunmaktadır. Otoriter bir anne-babanın çocuğu sürekli kendi üzerinde baskı ve kontrol hissettiği için onlarsız hiçbir adım atmaya karar vermeyecektir. Aşırı serbest anne-babanın çocuğu ise hiçbir baskı hissetmediği için sorumluluk duygusu duymayacak ve yaptığı hiçbir davranışın sonuçlarını düşünmeyecektir. Anne-baba çocuğun karakterini ve hayata dair her türlü bilgi ve becerilerinin oluşmasını sağlayan en temel bilgi kaynağıdır. Bu nedenle sonuçlar yorumlanırken ebeveyn tutumları verisine sıkça başvurulmuştur.

Demografik özellikler içeren sorulardan sonra öğrencilerin deizmi tanıma seviyelerini ölçen sorular iki ayrı bölümde yöneltilmiştir. Elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sorulara verilen cevapların istatistikleri aşağıdadır.

Tablo 5 Öğrencilerin Deizm Algısına Dair Sorular 1. Bölüm

Soru No	Öğrencilerin Deizm Algısına Dair Sorular 1. Bölüm	Değer	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	İslam dinini tam anlamıyla bildiğimi düşünüyorum.	SAYI	14	48	111	130	35
		%	4,14	14,20	32,84	38,46	10,36
2	İslam dinini tam anlamıyla yaşadığımı düşünüyorum.	SAYI	46	85	122	79	6
		%	13,61	25,15	36,09	23,37	1,78
3	İnanmadığım dinin ancak Kutsal Kitap – Peygamber – Vahiyle gelebileceğine inanıyorum.	SAYI	17	22	31	104	164
		%	5,03	6,51	9,17	30,77	48,52
4	Her inanç sisteminin kendine has ritüel, davranış ve ibadetleri olması gerektiğine inanıyorum.	SAYI	10	24	56	133	115
		%	2,96	7,10	16,57	39,35	34,02
5	Benim için asıl önemli olan Tanrı'nın varlığıdır. Gerisinin kültürlere ve zamana göre değişeceğine inanıyorum.	SAYI	44	78	88	90	38
		%	13,02	23,08	26,04	26,63	11,24
6	Allah'ın, mesajını insanlara aktarmak için kurum ve kişilere (Peygamber, Melek, Kitap vb.) ihtiyacının olduğunu düşünmüyorum.	SAYI	115	101	66	25	31
		%	34,02	29,88	19,53	7,40	9,17
7	Müslümanların inandıkları ile yaşadıkları din arasındaki çelişkileri gördükçe dinden soğuyorum.	SAYI	63	72	64	66	73
		%	18,64	21,30	18,93	19,53	21,60
8	Yaratıcının benim kıldığım namaz, tuttuğum oruç ya da kılık kıyafetimle uğraşması bana doğru gelmiyor.	SAYI	145	89	42	23	39
		%	42,90	26,33	12,43	6,80	11,54
9	Ailemin dine yönelik aşırı baskısı, inançlarımda soğumaya neden oluyor.	SAYI	115	108	51	37	27
		%	34,02	31,95	15,09	10,95	7,99
10	Yanlış anlaşılırım endişesiyle inancımınla ilgili farklı görüşlerimi çok açık şekilde ifade edemiyorum.	SAYI	80	93	53	62	50
		%	23,67	27,51	15,68	18,34	14,79
11	Okul ortamında inancımınla ilgili farklı görüş ve sorgulamalarımı öğretmenlerimle rahatça paylaşabiliyorum.	SAYI	36	52	69	122	59
		%	10,65	15,38	20,41	36,09	17,46
12	Dini pratikleri yerine getirmeyen ama ahlaki değerlere sahip erdemli davranışlarda bulunan insanların da cennete gidebileceğine inanıyorum.	SAYI	28	42	101	104	63
		%	8,28	12,43	29,88	30,77	18,64

13	<i>Allah'a ulaşmak için en iyi yolun akal olduğunu düşünüyorum.</i>	SAYI	10	29	83	129	87
		%	2,96	8,58	24,56	38,17	25,74
14	<i>Kur'an-ı Kerim'deki bilgilerin, içinde yaşadığımız zamanın ruhuna uygun olduğunu düşünüyorum.</i>	SAYI	33	42	85	111	67
		%	9,76	12,43	25,15	32,84	19,82
15	<i>Dini ibadet ve ritüeller benim özgürlüğümü kısıtlıyor.</i>	SAYI	103	121	60	34	20
		%	30,47	35,80	17,75	10,06	5,92
16	<i>İçimden nasıl gelirse öyle inanmak istiyorum.</i>	SAYI	51	65	60	78	84
		%	15,09	19,23	17,75	23,08	24,85
17	<i>Katı kuralları olan ve kısıtlayıcı bir inanç sistemi istemiyorum.</i>	SAYI	47	62	95	66	68
		%	13,91	18,34	28,11	19,53	20,12
18	<i>Sadece Yaraticının varlığına inanmak insanları daha fazla özgürleştiriyor.</i>	SAYI	37	72	118	79	32
		%	10,95	21,30	34,91	23,37	9,47
19	<i>Cemaatler, vakıflar, tarikatlar, dini liderlerin söylemleri, baskıcı din anlayışları insanları dini yönden sorgulamalara yöneltiyor ve onları dinden soğutuyor.</i>	SAYI	25	43	69	87	114
		%	7,40	12,72	20,41	25,74	33,73
20	<i>Camilerdeki yaz kurslarında ve Kur'an kurslarında verilen dini eğitimin baskıcı olduğunu ve bu baskının kişiler üzerine olumsuz etki oluşturduğunu düşünüyorum.</i>	SAYI	50	90	58	55	85
		%	14,79	26,63	17,16	16,27	25,15
21	<i>Camilerdeki yaz kurslarında veya Kur'an kurslarında aldığım dini eğitim benim dini görüşlerimi olumsuz etkiledi.</i>	SAYI	105	116	58	20	39
		%	31,07	34,32	17,16	5,92	11,54
22	<i>Diyanet kurumunun ve dini cemaatlerin, günümüz insanların zihinsel ve ruhsal dünyalarına hitap eden bir din eğitimi vermediklerini düşünüyorum.</i>	SAYI	21	51	87	79	100
		%	6,21	15,09	25,74	23,37	29,59
23	<i>Ülkemizde dini liderlerin ve İslami düşünürlerin günümüz insanların zihinsel ve ruhsal dünyalarına hitap eden bir din algısı kazandırmada yetersiz olduklarını düşünüyorum.</i>	SAYI	10	40	84	110	94
		%	2,96	11,83	24,85	32,54	27,81

Tablo 6 Öğrencilerin Deizm Algısına Dair Sorular 2. Bölüm

Soru No	Öğrencilerin Deizm Algısına Dair Sorular 2. Bölüm	Değer	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Deizmin ne anlama geldiğini biliyorum.	SAYI	16	32	36	144	110
		%	4,73	9,47	10,65	42,60	32,54
2	Deizmin ne anlama geldiğini, okuduğum kitaplardan, takip ettiğim internet sitelerinden öğrendim.	SAYI	20	69	51	131	67
		%	5,92	20,41	15,09	38,76	19,82
3	Deizmle ilgili fikirlerimin çoğunu sosyal çevremden (aile, okul, arkadaş vb.) öğrendim.	SAYI	46	109	61	89	33
		%	13,61	32,25	18,05	26,33	9,76
4	Deizmin ülkemizde giderek arttığını düşünüyorum.	SAYI	14	25	106	120	73
		%	4,14	7,40	31,36	35,50	21,60
5	Son zamanlarda deizmle ilgili yapılan tartışmalardan etkilenerek ben de deizmi araştırmaya başladım.	SAYI	89	132	55	51	11
		%	26,33	39,05	16,27	15,09	3,25
6	Ailemin benimle iletişimsizliği ve bana karşı ilgisizliği nedeniyle deizm gibi farklı görüşleri sorgulama ihtiyacı hissediyorum.	SAYI	178	107	35	13	5
		%	52,66	31,66	10,36	3,85	1,48
7	Bence yaşadığımız toplumda deizm düşüncesine sahip olan insan sayısı çok da fazla değil.	SAYI	38	83	135	70	12
		%	11,24	24,56	39,94	20,71	3,55
8	Deizm tartışmalarının geleceği olmayan, geçici ve gündelik tartışmalardan ibaret olduğunu düşünüyorum.	SAYI	37	102	117	63	19
		%	10,95	30,18	34,62	18,64	5,62
9	Deizmin sosyal medya ve iletişim kanalları nedeniyle gerçekte olduğundan daha fazla gündemde tutulduğuna inanıyorum.	SAYI	19	66	88	132	33
		%	5,62	19,53	26,04	39,05	9,76
10	Son zamanlarda arkadaşlarımdan en az birinin deizme karşı ilgi duyduğunu biliyorum.	SAYI	79	83	61	68	47
		%	23,37	24,56	18,05	20,12	13,91
11	Son zamanlarda arkadaşlarımdan en az birinin kendisini deist olarak tanımladığını biliyorum.	SAYI	98	92	56	55	37
		%	28,99	27,22	16,57	16,27	10,95

5. Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre lise öğrencilerinin tümü bir şekilde deizmi duymuş, bir kısmı din kültürü ve felsefe derslerinde müfredat gereği deizm konusundan haberdar olmuş, bir kısmı ise sosyal medya, internet, sosyal çevresi, basılı yayınlar (kitap, dergi vb.) vasıtasıyla görmüştür. Gençlerin merak etmesinden, sorgulamasından çekinmek yerine doğruların, en uygun yöntemle öğrenmelerini sağlamak gerekmektedir. Bu sorgulamalarına doğru kanallarla cevap bulamayan gençler özellikle sosyal medya ve internet siteleri vasıtasıyla birçok bilgiye ulaşmaktadır. İnternetteki web sayfaları da muhataplarına her türlü desteği vermekte, ücretsiz kitaplar göndermekte, sosyal çevre oluşturabileceği platformlar sunmaktadır.

İçinde yaşadığımız toplumda din değiştirmenin hoş karşılanmadığı bilinmektedir. Deizm düşüncesine de Tanrı'nın varlığını kabul etmesine rağmen ileri sürdüğü bazı görüşler nedeniyle çok sıcak bakılmadığı söylenebilir. Toplumda deizmin arttığına dair iddiayı genel olarak hem öğretmenler hem de öğrenciler desteklemiştir. Öğretmenler bu gündem ile önceki dönemlere oranla artık daha çok karşılaştıklarını ifade etmiştir. Bu artışın nedenleri arasında deizmin artık toplumda tartışılan popüler bir konu olması gösterilebilir. Toplumda seküler yaşamın özendirdiği rahat, özgür ve sınırsız yaşam öğretileri de deizme kapı aralamaktadır. Gençler bir dine tabi olup onun sorumluluklarını üstlenip, ibadetlerini yerine getirmek yerine daha özgür olmayı tercih etmektedirler. Bu gerekçeler de deizmin yayılmasına katkı sağlamaktadır.

Araştırmada hem öğretmenlere hem de öğrencilere göre ortaya çıkan en önemli tespit, ailelerin çocuklarıyla ilişkisinin, verilen ya da verilmeyen dini eğitiminin, psikolojik desteğin deizme dair algının oluşması üzerinde etkili olduğu gerçeğidir.

Âlimlerin, dini liderler ve dini kurumların inancın toplumda varlığını sağlayan önemli bir unsur olduğu öğretmen ve öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. Bu kişi ve kurumların yaptığı her şeyi dinin bir parçası olarak kabul eden gençler, kendilerini dinden uzaklaştıran unsurlar arasında bu kesimleri de göstermektedirler. Yine günümüzde dini kimlik ile öne çıkan IŞİD ve FETÖ gibi örgütlerin de tüm eylemleri dine mal edilmekte ve böyle bir din algısı gençler arasında olumsuz değerlendirilmektedir. Bununla beraber gençler ile yakından ilgilenerek hem bireysel gelişimlerini hem de sosyal – psikolojik gelişimlerini takip eden, ahlak ve din eğitimine vurgu yapan kişi ve kurumsal anlamda çok fazla olumlu rol modelin olduğu da hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından kabul edilmiştir.

İnsanın fitratında inanma güdüsü vardır (Düzgün 2017:5-6). Doğuştan gelen bu özellik insanın büyüdüğü çevrenin din anlayışıyla şekillenir. Çocukluk döneminde birey ailenin yahut yanında büyüdüğü kimsenin din anlayışını taklit ederken ergenlik dönemine geldiğinde o zamana kadar sorgulamadan kabul ettiği inanışları sorgulamaya başlamaktadır. Bireyin bu süreçte etkilendiği bazı faktörler de vardır. Öğrenciler yaşadığı toplumun dini yapısından etkilendiği gibi öğretmenlerinden, arkadaşlarından, toplumdaki dini şahsiyetlerden, gittiği okulun ortamından etkilenmektedir. Öğrencileri yakından gözlemlene fırsatı bulan öğretmenler, gençlerin dini anlayışlarını oluşturmasında sosyal medyanın çok fazla etkili olduğunu ifade etmektedirler. Sayıca çok fazla olmasa da bazı öğretmenler öğrencilerin okudukları kitapların veya izledikleri dizi/filmlerin din anlayışlarını etkilediğine değinmişlerdir. Günümüz dizileri incelediğinde özgürlüğü temel alan, Tanrı'nın varlığını tartışan ve sorumlulukları reddeden diziler mevcuttur. Özellikle Japon, Kore ve Çin dizileri ile Netflix yapımı diziler de gençlerin takip ettiği bu tür diziler arasındadır.

Dini şüphenin yoğun olarak yaşandığı ergenlik döneminde öğrencilerin, Tanrı'nın varlığına dair felsefi düşünceleri çevrelerinden duyduklarında veya bu düşüncede olan kişilerle karşılaştıklarında bu farklı yorumlara ilgi gösterdikleri ve bu düşüncelere yönedikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bazı öğretmenlerin ve öğrencilerin gözlemlerine göre, öğrenciler ailesinden, çevresinden, arkadaşlarından, sosyal medyadan bu tarz görüşleri duymakta ve merak etmektedirler.

Öğretmenlerin bir kısmı deizm düşüncesinin okullarda öğrenciler arasında etkisi olmadığını düşünürken bir kısmı da bu düşüncenin okullarda öğrenciler arasında etkili olduğunu ifade etmektedir. Öğrenciler arasında etkili olmadığını ifade eden öğretmenler bunun sadece popüler kültürün etkisinden, öğrencilerin bu dönemin etkisiyle sorgulamalarından, gençlerin dine olan ilgisizliğinden ve tembelliğinden kaynaklandığını fakat bu öğrencilerin deist olmadıklarını ifade etmektedirler. Okullarda deizm düşüncesinin etkili olmadığını belirten öğretmenlerin yanı sıra bazı öğretmenler az sayıda da olsa ilgili öğrencilerin okullarda bulunduğu değinmektedirler. Bu görüşlerin aksine deizm düşüncesinin okullarda etkili olduğunu belirten öğretmenler de mevcuttur. Bu öğretmenlerden bazıları bu düşüncenin sadece okullarda değil toplum arasında da etkili olduğunu, toplumun dinden uzak bir yaşam sürdüğünü, gençlerin dine ilgisinin her geçen gün azaldığını ve bu gibi düşüncelere yönelimlerin arttığını belirtmektedirler.

Deizmin arttığı görüşü öğrenciler tarafından daha çok kabul edilmiştir. Öğrencilerin birçoğu deizmi duyduğunu ve çevrelerinde deizme ilgi duyan birilerinin olabildiğini, özellikle sosyal medya, internet, sosyal çevre vasıtasıyla deizmin arttığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine göre; öğrenciler Tanrı'nın varlığı konusunda şüpheye düşmekte fakat ibadetler, dini ritüeller, vahiy, peygamberlerin varlığı, kötülük problemi gibi konularda sıkıntı yaşamaktadırlar. Öğrenciler Müslüman birinin yaşadığı din ile inandığı din arasındaki çelişkilerden dolayı dinden soğuduklarını ifade etmektedirler. Gençler, namaz kılan, oruç tutan, hacca giden kısaca ibadetlerini yerine getiren bir Müslümanın daha ahlaklı bir birey haline gel(e)mediğini belirtmektedirler. İbadet etmesine rağmen yalan söyleyen, rüşvet alan/veren, her türlü lüksü yaşarken ihtiyaç sahibi insanları umursamayan dindarların varlığı, gençleri sorgulamaya itmekte ve dine karşı mesafeli hale getirmektedir.

Deizmin temel sayılıtlarından biri olan dini pratikleri yerine getirmeyen ama ahlaki değerlere sahip, erdemli insanların cennete gidebileceği görüşü öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından kabul görmüştür. Yine deizmin temele aldığı başka bir görüş olan Allah'a ulaşmak için en iyi yol akıldır görüşü de öğrenciler tarafından benimsenmiştir.

Liselerdeki öğrencilerin deizm düşünce yapısına yönelmesinde etkili olan faktörlerin başında aile ve çevresinin dini tutumu gelmektedir. Deizm düşüncesine yönelen öğrencilerden bazılarının ailesinin dini düşüncesinin de deizm düşüncesine yakın olduğu görülürken kimisinin de ailedeki baskıcı tutuma karşı ters tepki verdiği görülmektedir. Araştırma: Otoriter ve tutarsız ebeveyn tutumu sergileyen aile çocuklarının daha çok deizme eğilimi olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra ailede yaşanan olumsuz olaylardan dolayı da etkilendiğini söyleyen gençler olmuştur. Ailenin yanı sıra bu öğrenciler akrabalarından, rol model aldığı kişilerden, yaşadığı semtten, arkadaşlarının dini yaşantılarından etkilenmekte; çevrelerinde bu düşünceye yakın bireyler varsa bu düşüncelere daha kolay yönelmektedirler.

Dini ibadet ve ritüeller benim özgürlüğümü kısıtlıyor görüşü cinsiyet bazında incelediğinde

kızlar erkek öğrencilere göre bu görüşü daha fazla benimsediği görülmüştür. Cinsiyete dayalı olarak incelenen konulardan bir diğeri ise yaz kursları ve Kuran kurslarının vermiş olduğu eğitimin dini görüşleri olumsuz etkileyip etkilemediğidir. Her iki öğrenci kesimi de bu görüşü savunmamıştır. Özellikle kızlar bu görüşe daha fazla karşı çıkmıştır.

Dini şüphenin uyandığı bu dönemde öğrencilerin İslam dinini ve emirlerini sorgulaması aslında son derece normaldir. Bu durum gelişimsel dönemin özellikleri arasında yer almaktadır. Öğrencilerle birebir ilgilenme fırsatı bulan öğretmenlerin öğrencilere daha rahat ulaşabildiği araştırmaya katılan tüm eğitimcilerin ortak görüşü olarak öne çıkmaktadır. Bu öğretmenler aynı zamanda öğrenciler tarafından daha kolay rol-model olarak benimsenmekte ve öğrencilerin zihinlerindeki sorulara daha hızlı ve tatmin edici biçimde cevap verebilmektedirler.

Tüm bu verilerden hareketle deizmin toplum içinde kök saldığı ya da tutunamadığı analizlerini ortaya koymanın ötesinde öncelikli çalışma alanının deizmi tanıma ve toplum içinde yer almasının nedenlerini anlama çabası ve bu doğrultuda gençlerin araştırma ve sorgulamalarına cevap verecek nitelikli bir bilgi havuzunu tesis etmek olduğu değerlendirilmektedir.

Araştırmada sıralanan tüm bu sonuçlardan hareketle toplum içinde deizm vardır ya da yoktur demenin ötesinde deizmi tanımak, nedenlerini anlamak ve bu doğrultuda ergenlerin ihtiyaçlarının ve sorgulamalarının en doğru şekilde giderilmesi gerekmektedir.

6. Kaynakça

- Akarsu, B. (1975). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. İstanbul (Altıncı Baskı): İnkılap Kitabevi.
- Flew, A. (2008). *Yanılmışım Tanrı Varmış. Çevirenler: Zeynep Ertan, Hasan Kaya*. İstanbul: Profil Yay.
- Aydın, M. (1990). *Din Felsefesi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yay.
- Aytepe, M. (2017). “Deizm ve Bilim İlişkisi ve İslam Düşüncesi”. *Din Karşısı Çağdaş Akımlar ve Deizm*, Ed. Sönmez, V. vd. Van: Ensar Neşriyat, 193-214.
- Bloom, P. (2015). “Evrimsel Bir Rastlantı Olarak Dini İnanç”. *Çev. Osman Zahid Çiftçi. Beytülhikme Dergisi*, 9: 163-176.
- Bolay, S. H. (1990). *Felsefi Doktrinler Sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yay.
- Cevizci, A. (2013). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yay.
- Çoşkun, İ. (2017). “Modern Çağın Deizmin Nedenleri”. *Din Karşısı Çağdaş Akımlar ve Deizm*, Ed. Sönmez, V. vd. Van: Ensar Neşriyat: 41-69.
- Dorman, E. (2017). “Tarihsel ve Teolojik Açından Deizm ve Eleştirisi”. *Din Karşısı Çağdaş Akımlar ve Deizm*, Ed. Sönmez, V. vd. Van: Ensar Neşriyat: 217-242.
- Dorman, E. (2009). *Deizm ve Eleştirisi: Tarihsel ve Teolojik Bir Yaklaşım*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Düzgün, Ş. A. (2017). “Deizm: Öncü İsimler ve Temel Doktrin”. *Din Karşısı Çağdaş Akımlar ve Deizm*, Ed. Sönmez, V. vd. Van: Ensar Neşriyat.
- Erdem, H. (2018). “DEİZM”, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, <https://islamansiklopedisi.org.tr/deizm> (19.05.2018)
- Erdem Ö. F. (2021). *Bir Müslüman Deizm ve Ateizme Nasıl Bakmalı?* İstanbul: Beyan Yayınları.

- Keleş, E. (2017). “Deizm, Ateizm, Nihilizm Kıskaçında İnsanlık”. *Diyanet Dergisi*, 320: 4-5.
- Kılavuz, A. (2006). “Ergenlerde Özdeşleşme ve Din Eğitimi (Lise Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma)”. *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*: 301-302.
- Korkmaz, A. (2019). *Ateizmin Psiko-Sosyolojisi 1. 21.yy Örneği Teorik Çerçeve*. Konya: Palet Yayınları.
- Malkoç, M. (2019). “Gençliği Dini Değerlerden Uzaklaştıran Sebepler”. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8/16: 252-268.
- Menküç, D. (2019). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Görüşleri Işığında Liselerde Deizm Düşüncesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi.
- Osmanoğlu, C. (2014). “Din Eğitiminin Gelişimsel Temeli Olarak İnanç”. *Bilim Name Düşünce Platformu*, 27: 177-206.
- Öztaş, M. (2006). *Deizm ve Dini Hayat*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi.
- Öztürk, M. (2017). “Deizmin Ayak Sesleri”. *Karar*. 15.04.2017.
- Öztürk, Y. N. (2015). *Tanrıdan Başka İnsanüstü Tanımayan İnanç: Deizm*. İstanbul: Yeni Boyut Yayınları.
- Peker, H. (2018). *Tanrı ve Din Tasavvuru Bağlamıyla Deizm ve Yayılımı Üzerine*. Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 5/8: 13-42.
- Roy, O. (2003). *Küreselleşen İslam*. Çev. Haldun Bayrı. İstanbul: Metis Yayınları.
- Şimşek, S. (2018). *Ortaöğretim Öğrencileri Arasında Yaygınlaşan Ateizm ve Deizm Düşüncesini Önlemede Din Eğitiminin Önemi*. Yüksek Lisans Tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- <https://www.yenisafak.com/yazarlar/ergun-yildirim/deizmin-sucunu-dindarlarda-gormek-2045174>
- <https://www.yenisafak.com/yazarlar/ozlem-albayrak/deizm-mi-sekulerizm-mi-2045217>
- <https://www.ikdam.org/genclik-ve-inanc-calistayi-sonuc-bildirisi/>
- <https://www.karar.com/yazarlar/mustafa-ozturk/deizmin-ayak-sesleri-3777>
- <https://islamansiklopedisi.org.tr/deizm>

İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeylerinin İş Doyumuna Etkisi

The Effect of Primary and Secondary School Teachers
Organizational Trust Levels on Job Satisfaction

Şeyda Yılmaz

İstanbul/Türkiye

e-mail: seydayilmaz134@gmail.com

orcid: 0000-0001-8013-7995

Öz

Bu çalışmanın amacı ilk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin iş doyumuna etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın evrenini Şişli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilk ve ortaokullarda görev yapan toplam 200 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Yılmaz (2005) tarafından geliştirilen “Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği” ile Tezer (1991) tarafından geliştirilen İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin ve iş doyumlarının belirlenmesine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Araştırma sonucunda değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarabilmek için korelasyon analizi kullanılmıştır. Değişkenlerin birbirini yordama düzeyini tespit etmek için regresyon analizine başvurulmuştur. Uygulanan ölçekler sonucunda ilk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven ve örgütsel güvenin alt boyutlarına ilişkin düzeyleri ile iş doyumunu düzeyleri yüksek çıkmış olup örgütsel güven ile iş doyumunu arasındaki pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Eğitim faaliyetlerinin gerçekleştiği okul örgütlerinde güven ortamının oluşturulmasına ve çalışanların iş doyumlarının artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: güven, örgüt, örgütsel güven, doyum, iş doyumunu.

Abstract

The aim of the study is the effect of primary and secondary school teachers' organizational trust levels on job satisfaction. Şişli District National Education Directorate of the universe of the research connected to the official primary and secondary school institutions. The search group consisted of 200 teachers. The “Scale Organizational Trust of School” developed by Yılmaz (2005) and the “Job Satisfaction Scale” developed by Tezer (1991) were used to collect the data. The arithmetic means and the standard deviation for organizational trust levels and job satisfaction of teachers were used. Correlation analysis was used to investigate the relationship between variables. Regression analysis was used to determine the degree of mutuality of the variables. As a result of the research, it was

Atf

Citation

Yılmaz, Şeyda (2022). İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeylerinin İş Doyumuna Etkisi. *Babür*, 1: 99-112

Başvuru

Submitted

30.03.2022

Kabul

Accepted

13.05.2022

Yayın Tarihi

Publication Date

12.06.2022

determined that there is a positive relationship between organizational trust level and job satisfaction. It is believed that the trust of teachers in the organization in education institutions is important. In order increase the quality of educational activities, it has been concluded that studies should be conducted in order to create trust in educational organizations.

Keywords: trust, organization, organizational trust, satisfaction, job satisfaction.

0. Giriş

Bilim ve teknolojide meydana gelen gelişmeler, toplumların kültürel, siyasi, sosyal ve ekonomik yapılarını da etkilemektedir. Hızlı ve köklü değişimler yeni bilgi ve becerilere olan gereksinimi artırmakta, farklı ihtiyaç ve beklentilerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Şahin 2010: 22). Meydana gelen değişimler eğitim sisteminin bireylerin becerilerini ve sosyal değerlerini geliştirmeyi sağlayacak şekilde yenilenmesini zorunlu hale getirmiştir. Geçmişte eğitim ve ülke gelişmişlik ilişkisini araştıran çalışmalar ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin eğitime ayrılan kaynakla ilişkisini vurgularken, son yıllarda ülke gelişmişliğinin eğitime ayrılan kaynaklarının yanı sıra eğitimin niteliği ile de ilgili olan çalışmalara yerini bırakmıştır.

Eğitimin niteliğine doğrudan ve en önemli katkıyı öğretmenler yapmaktadır. Bu nedenle eğitim alanında yapılacak değişimler için öğretmenlik mesleğini ve onu etkileyen unsurları göz önünde bulundurmamak gerekmektedir. Günümüzde öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçları, eğitimde yeni yaklaşımlar öğretmene mesleki anlamda yeni anlamalar yüklemekte, öğretmenlik insan hayatının sorumluluğunu taşıyabilecek yeterliliği ve gelişimi gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini etkin bir şekilde planlamanın yanı sıra güçlü bir iletişim becerisi, ifade yeteneği ve ekip ile birlikte çalışabilme gibi niteliklere de sahip olması beklenmektedir. Eğitim örgütlerinin öğretmenlere sunduğu psikolojik ortam da öğretmenlerin birbirleriyle, öğrencileriyle ve eğitim örgütüyle olan ilişkileri etkilemesinden dolayı bu noktada önem arz etmektedir.

Kurum içerisinde öğretmenlerin verimliliklerini artıran, örgüt içi yapıcı insan ilişkilerinin oluşmasını sağlayan en önemli değerlerden biri de örgütsel güven kavramıdır (İslamoğlu vd. 2007: 21). İnsanlığın var olduğu zamandan beri ilişkilerde önemli bir faktör olan güven kavramının örgüt ortamında incelenmesi de yeni örgüt formları ile gündeme gelmiştir. Güven, örgüt düzeyinde kendiliğinden oluşmamaktadır. Doğruluk, samimiyet ve inanç gibi değerlerin davranışlar ile somutlaştırılması ve örgüt üyelerin birbirleriyle olan uyumlu ve düzeyli ilişkileri sonucunda meydana gelmektedir. Örgütsel güven, örgütleri amaçlarına ulaşmalarını kolaylaştırmanın yanı sıra güven temelli örgüt yapılarının stratejik ittifaklarının daha güçlü, kriz yönetimlerinin daha etkin olduğu görülmektedir. Bu durumun örgütlerde bölünmeyi engelleyerek bilgi paylaşımını ve güç birliğini artırdığını, böylelikle denetim fonksiyonuna ayrılan maliyeti azalttığı söylenebilir.

Örgütsel güven örgüt içi birçok değişkeni etkilemektedir. Bunlar, örgütsel adalet, örgütsel bağlılık, örgütsel özdeşleme, örgütsel vatandaşlık davranışı, çatışma, örgütsel stres ve iş doyumunu gibi unsurlardır. Kuşkusuz iş gören ve örgüt performansına etki eden ve örgütsel güvenden etkilenen en önemli değişkenlerden biri de iş doyumudur. Çalışma hayatında bireyler deneyim kazanırken aynı zamanda yaptıkları işe yönelik zihinsel ve duygusal bir tutum oluştururlar.

Bireylerin iş hayatında geçirdiği zamanı değerlendirmesi sonucu ulaştığı olumlu duygusal tutum iş doyumunun varlığını göstermektedir (Başaran 2004: 381). Bilişsel ve sosyo-duygusal bir kavram olan ve yalnızca bireyin kendisi tarafından hissedilen iş doyumunu bireyin hislerini dile getirmesi ile anlaşılabilir. İş doyumunu çalışanların verimlilik düzeylerini olumlu yönde etkilerken, iş doyumsuzluğu onların örgüte karşı yabancılaşmasına neden olabilmektedir. İş doyumsuzluğu beraberinde işe ilgisizliği ve devamsızlığı da getirebilmektedir. Örgütsel güven ile iş doyumunu arasındaki bu ilişki göz önünde bulundurularak, ilk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin belirlenmesi ve iş doyumunu ile bir ilişkisinin olup olmadığının ortaya konulması önemli ve gerekli bulunmaktadır. Bu araştırma, eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirerek ülkenin geleceğini şekillendiren ilk ve ortaokul öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin iş doyumlarına katkı sağlayacağı düşüncesi ile ele alınmıştır.

1. Örgütsel Güven ve İş Doyumu

1.1. Güven Tanımı

Sosyal sistemleri oluşturan bireyler doğdukları andan itibaren bir arada yaşama gayreti içerisindeyler. İnsan ilişkilerinin kalitesi ile şekillenen sağlıklı toplum olgusunun özünü, güven kavramı oluşturmaktadır. İlk insan ilişkilerinden günümüze kadar var olan ve güvenç, itimat gibi kelimelerle anılan güven tüm toplumların oluşturmaya çalıştıkları unsurlardan biri olmuştur. Güven bireysel bir özellik gibi görünse de toplum ve kültür yapısı ile güven arasında bir ilişki söz konusudur denilebilir. Toplum ve kültür güveni şekillendirebilirken; güven de toplumu ve kültürü etkileyebilmektedir.

Güven, tüm bireyler tarafından hissedilen ancak tanımı pek kolay olmayan bir kavramdır. Tanımlanmasındaki zorluğun nedenlerinden biri de güvene dair bir delilin bulunmamasıdır (Çokluk-Bökeoğlu & Yılmaz 2008: 212). Alan yazında güvenin çoğunlukla iyi niyet, beklenti, savunmasızlık hali, tahmin edilebilirlik gibi kelimelerle tanımlandığı görülmektedir. Güvenin oluşması için beklenti söz konusudur. Bu nedenle beklenti unsuru dâhilinde güven tanımları yapıldığı görülmektedir. Sosyal ilişki kurduğumuz bireylerin onlardan beklediğimiz şekilde davranacaklarına ve olumlu beklentilerimizi karşılayacaklarına dair beklentilerimiz güveni oluşturur (Günaydın 2001: 49).

Kişiler arası güven ilişkilerinde güvenen kişinin güvendiği kişiye karşı bağımlılığı da söz konusu olabilmektedir. Kişinin iyi halde olması ya da çıkarlarının korunması güvendiği kişinin davranışlarına bağlıdır. Kişinin burada güvenilen kişiye karşı bir savunmasızlık durumu da mevcuttur. Çok boyutlu ve karmaşık bir kavram olan güvenin oluşumu ve devamının sağlanması zorlu bir süreçtir. Yavaş gelişen, hassas bir olgu olan güvenin oluşumunda zaman ve deneyimlere ihtiyaç duyulur. Aynı zamanda oluşturulan güveni eylemler ile devam ettirebilmek önemlidir. Herhangi bir neden ile zarar gören güvenin tekrardan onarılması da zaman almaktadır (Küskü 1999: 137). Güven kişiler arası ilişkiler, örgüt davranışları, yönetimsel etkinlikler gibi birçok süreci açıklamada kilit bir kavram olması nedeni ile psikoloji, sosyoloji, politika, eğitim, ekonomi gibi birçok bilim dalının konusu olmuştur.

1.2. Örgütsel Güven

İnsan ihtiyaçlarının artması ve çeşitlenmesi, bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için güç birliğini gerektirmiştir. Bu durum örgüt kavramının ortaya çıkış nedenidir (Toytok & Açıkgöz 2013: 25). Örgütler önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için otorite ve sorumluluk hiyerarşisi altında oluşturulan formlardır. 1990'lı yılların başından itibaren ekonomi, siyaset,

kültür ve eğitim gibi alanlarda meydana gelen değişim, kamu ve özel sektörde hizmet veren örgütleri de etkilemiştir. Örgütler yenedünya düzenine uyum sağlayabilmek, verimliliği ve etkinliği devam ettirebilmek amacıyla yeni örgütsel formlara geçiş yapmışlardır. Değişime daha hızlı uyum sağlayabilen yeni örgüt yapılarında teknik yetkinlik ve örgütsel gelişim hedeflenmekte, örgütteki insan ögesine daha fazla önem verilmektedir. Bu nedenle geleneksel yönetim biçimleri yerine işbirliğini öngören, çalışanları karar alma sürecine dâhil eden modern yönetim anlayışı benimsenmektedir. Bireyler arası ilişkilerin yoğun olarak yaşandığı örgütlerde kurullarla birlikte yazılı olmayan değerler de örgütü şekillendirmektedir. Güven de yazılı olmayan bir değer olarak örgütsel denetim fonksiyonlarından biridir. Otorite ya da kurallar gibi denetim mekanizmaları sadece örgüt işlemlerinin denetimini yaparken güven hem örgüt işlemlerinin hem de örgüt ilişkilerinin denetimini yapar.

Bireysel güven ile örgütsel güven birbirinden farklı kavramlardır. Kişiler arası güven iki kişi arasındaki bir süreç iken örgütsel güven birçok ilişkiyi kapsamaktadır. Örgütsel güven, iş görenin yöneticiye ve örgüte olan güveninin bütünüdür. Çalışanın belirsiz ve riskli durumlarda dahi örgütün kendilerini etkileyecek uygulamalardan haberdar olup bunları desteklemesidir.

1.3. Okullarda Örgütsel Güven

Örgütleri birbirinden farklı kılan en önemli unsur amaçlarıdır. Okul örgütleri de eğitim sisteminin amaç ve ilkelerine uygun olarak öğrencilere bilgi, beceri ve davranışların kazandırıldığı yerdir. Okul örgütlerini ortak bir amacı gerçekleştirmek üzere bir araya gelen örgüt paydaşlarının etkinlikleri ve birbirleriyle olan ilişkileri oluşturur. Bu nedenle okul örgütünde iki farklı boyut söz konusudur. Eğitim sisteminin amaçlarını yerine getirmek için belirli rollerin (yönetim kadrosu, öğretmen, öğrenci, v.s.) ve rollere ilişkin görev ve sorumlulukların olduğu kurumsal boyut ile örgüt paydaşlarının gereksinimlerini ve birbirleriyle olan etkileşimini içeren insansal boyuttur.

Her örgüt kendi eğitim sistemini üretir. Eğitim; okul örgütün insansal boyutunda var olan değerlere göre şekillenir. Bu nedenle eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği okul örgütlerinde var olan insansal boyut kısa vadede örgüt paydaşlarını ve onların ilişkilerini etkilerken uzun vadede tüm toplumu etkileyebilmektedir. Aynı zamanda hizmet üreten bir örgüt olan okullarda çalışanların yaptıkları işler birbirini tamamlar niteliktedir. Okul ortamında sağlanan olumlu ortam eğitim faaliyetlerinin niteliği artırabilmektedir. Bunun yanı sıra eğitim sisteminde yapılan her türlü reform ve iyileştirme çabalarının başarısı uygulamayı gerçekleştiren öğretmenlerin ve okul idarecilerinin çabalarına bağlıdır. Özde bu çaba okul ortamındaki ilişkilerin niteliği ve bu ilişkilerinin bir ürün ile ilgili olabilmektedir. Örgütün amaçları doğrultusunda çalışan bireylerin samimiyet, doğruluk ve inanç gibi birbirlerine karşı duydukları olumlu hislerin örgüt ortamına yansması şeklinde adlandırılan örgütsel güven bu noktada önem kazanmaktadır (Arslan 2009:274).

Okul örgütlerinde insan merkezli bir yaklaşım ile çalışanların ekonomik ihtiyaçlarının yanı sıra güven gereksinimlerinin de dikkate alınması onların çalıştıkları eğitim kuruma bağlı, yaptıkları görevden memnun olan bireyler olmasına vesile olmaktadır. Bu durum işe devamsızlık, mesaiden önce iş terki gibi durumları ortadan kaldırmaktadır (Polat 2009: 5). Okul paydaşlarının örgüte olan güvenleri, hiyerarşik güç mekanizması yerine; yönetim ve çalışanlar arasında uyumun sağlanmasını ve huzurlu bir çalışma ortamının oluşturulmasını sağlayabilir. Huzurlu çalışma ortamı örgüt paydaşları arasındaki etkin iletişimi ve paylaşımı artırarak işbirliğine olan eğilimi artırmaktadır. İşbirliği netice olarak da tekrardan güveni doğurmaktadır.

Güvenin olmadığı bir okul örgütünde çalışanlar arasında şüphe hâkim olduğundan işbirliğine isteklik daha azdır denilebilir. Örgütsel güvenin örgüt içi bilgi paylaşımını artırdığı, örgüt kurallarının benimsenmesini kolaylaştırdığı ve örgüt içi çatışmaları azalttığı söylenebilir.

Bunun yansıra güven temelli okul ortamı eğitim sisteminin amaçlarına uygun olarak gerçekleştirilmek istenen gelişim ve yeniliklere öğretmenlerin daha açık ve özverili olmalarını, yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayan üretici düşünce ortamını da destekleyebilir. Güvensizliğin hâkim olduğu örgütler değişime karşı dirençlidir. Yenilik örgüt için bir tehdit olarak algılanabildiği için örgütte güven düzeyi arttıkça yenileşmeye olan istek de artacaktır. Örgütsel güven, örgüt üyelerinin sorumlulukları dâhilinde olmayan örgüt işlemlerini üstlenmeye gönüllü olmalarını sağlamaktadır. (Erdem 2003: 3).

1.4. İş Doyumu

Klasik yönetim anlayışında iktisadi etkinliklerin birey ve örgüt yapısı üzerindeki etkisinin dikkate alınmayan bazı hususlarının olduğunun fark edilmesi Neoklasik yönetim anlayışının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Neoklasik yönetim anlayışı temel olarak klasik yönetim teorisinin temel ilke ve kavramlarına dayanır. Ancak Neoklasik yönetim anlayışı örgütteki insan ögesine daha fazla önem vermektedir.

Neoklasik yönetim anlayışının başlangıç noktası örgüt yapısı içinde yer alan bireyi tanımak, anlamak ve örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için potansiyelinden maksimum düzeyde yararlanmaktır. Çağdaş yönetim teorisyenleri ise örgütü, onu oluşturan bireyleri, grupları ve örgütün tüm birimlerini birbiri ile ilişkili bir bütün olarak görmekte; yönetimin esas iki görevinin hizmet etkinliğinin artırılması ve iş gören doyumunun sağlanması olarak belirtmektedirler (Alpugan vd. 1995:144). Örgüt hedeflerinin arzu edilen düzeyde gerçekleşmesi örgüt etkinliği olarak betimlenmektedir. Örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmeleri amaçlarının en üst düzeyde gerçekleşmesine ve örgütsel amaçları gerçekleştiren iş görenlerin doyumuna bağlıdır. Kısacası örgüt çalışanları ile örgüt arasında karşılıklı alışverişe dayanan bir ilişki söz konusudur.

Kişisel ihtiyaçlarını karşılamak üzere örgüte katılan birey örgüt içindeki çalışmalarının sonucunda ihtiyaçlarının karşılandığını duyumsarsa örgüt içi etkililiğini devam ettirir. Ancak bireyde tatminsizlik mevcut ise bu durum bireyin örgüt hedeflerini gerçekleştirmek için gerekli olan çabayı sarf etmesini engelleyebilir. Örgütün bireye sundukları örgütün varlığını devam ettirmesini sağlar. Bu örgütün denge gücü olarak tanımlanabilir.

İş gören ile örgüt arasındaki ilişkiyi dahi iyi tanımlayabilmek için iş doyumuna yönelik literatürde çok sayıda tanım yapılmıştır. İş, bireylerin günlük zamanlarının belirli bir diliminde kişisel ihtiyaçlarını giderebilmek için mal veya hizmet üretme çabalarıdır. Bu süreç bir örgüt çatısı altında olup beraberinde örgüt içi ilişkileri zorunlu kılabilir. Bireyin işte geçirdiği süreci değerlendirmesi sonucu bireyde işine karşı duygusal bir tutum oluşur. Bu tutum olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilir. Çalışanın işine yönelik olumlu tutumu iş doyumunu ifade edilirken, olumsuz tutumu da iş doyumсузluğu olarak adlandırılabilir (Erdoğan 1996: 231).

İş tatmini olarak da adlandırılan iş doyumunu, kişisel, bilişsel, duygusal ve sosyal bir kavram olup yalnızca bireyin kendisi tarafından hissedilmektedir ve hislerini dile getirmesi ile anlaşılabilir. İş görenlerin işlerine yönelik algıları olarak tanımlanan iş doyumunu önemli kılan yaşam doyumunu ve üretkenlikle ilişki olmasıdır denilebilir.

Eğitimin hedeflediği nitelikli iş gücünün yetiştiği eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin yüksek iş doyumuna sahip olması beklenmektedir. Öğretmenlerin örgütsel güvensizlik nedeniyle iş doyumlarının düşmesi eğitim sistemimizde problemlere yol açabilir. Gelecek nesillerin yetiştirilmesinde önemli role sahip olan öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını yerine getirmeleri için istekli ve verimli olmaları gerekmektedir. Toplumda insan gücü yetiştiren öğretmenlerin işlerinden duydukları tatmin düzeyi artırıldığında verimli ve etkin olabilecekleri söylenebilir. Bu bağlamda araştırmada ilk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin iş doyumuna etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven ve örgütsel güvenin alt boyutlarına ilişkin düzeyleri nedir?

2. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri nedir?

3. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin ve örgütsel güven alt boyutlarının iş doyumları üzerinde etkisi var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma incelenmek istenen olayı, olguyu ve durumu olduğu gibi ele alan iki ya da daha çok değişkeni aralarındaki ilişkileri belirlemek üzere inceleyen ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modelleri; gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu, olay ya da durumla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı ve olgu, olay ya da durumun betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya 2009: 59).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 Eğitim ve Öğretim yılında İstanbul ili Şişli ilçesinde ilk ve ortaokullarda görev yapan 416 öğretmen oluşturmuştur. Evren içinden tesadüfi (random) yöntemle seçilen toplamda 200 katılımcıyla araştırmanın örneklemini oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan ilk ve ortaokul öğretmenlerinin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları aşağıda verilmiştir.

Cinsiyet	%	Medeni Durum	%	Branş	%	Görev Yapılan Okuldaki Görev Süresi	%
Kadın	57,5	Evli	58,5	Sınıf Öğretmeni	50,0	5 Yılden Az	
Erkek	42,5	Bekâr	41,5	Branş Öğretmeni	50,0	6-10 Yıl	56,0
Yaş	%	Öğrenim Durumu	%	Mesleki Kıdem	%	11-15 Yıl	26,5
21-30	17,0	Lisans	87,5	1-5 Yıl	15,5	16-20 Yıl	10,0
31-40	47,0	Yüksek Lisans	12,5	6-10 Yıl	17,0	21 Yılden Fazla	5,0
41-50	18,0	Doktora	0	11-15 Yıl	23,0		2,5
51 ve üstü	18,0		0	16-20 Yıl	19,0		
				21 Yıl ve üstü	25,5		

Tablo 1: Araştırma Örnekleminin Demografik Bilgilerine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan örneklemin cinsiyet dağılımları; % 57,5'i kadın, % 42,5'i erkektir. Medeni durum dağılımlarına göre % 58,5'i evli, % 41,5'i bekârdır. Örneklemin yaş

dağılımları; % 17,0 21-30 yaş arası, %47,0 31-40 yaş arası, %18,0 41-50 arası, %18,0 51 ve üstüdür. Öğrenim durumu dağılımları; % 87,5 lisans, %12,5 yüksek lisanstır. Araştırmaya katılan örneklemde branş dağılımları; % 50,0 sınıf öğretmeni, %50,0 branş öğretmenidir. Mesleki kıdem dağılımları ise %15,5 1-5 yıl arası, %17,0 6-10 yıl arası, %23,0 11-15 yıl arası, %19,0 16-20 yıl arası, %25,5 21 yıl ve üstüdür. Araştırmaya katılan örneklemde görev yapılan okuldaki görev süresi dağılımları; %56,0 5 yıldan az, % 26,5 6-10 yıl arası, %10,0 11-15 yıl arası, %5,0 16-20 yıl arası, %2,5 21 yıldan fazladır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Ölçme aracı üç bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde araştırmaya katılanların demografik özelliklerini tespit etmek için “Kişisel Bilgi Formu” bulunmaktadır. Kişisel Bilgi Formunda araştırmanın amacını belirten ve uygulamada dikkat edilmesi gereken hususlarla ilgili kısa bir açıklama ile katılımcılara cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem ve görev yapılan okuldaki görev süresi sorulmuştur. İkinci bölümde öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini belirlemek üzere Yılmaz (2005) tarafından geliştirilerek okullara uyarlanan “Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ)” kullanılmıştır. Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği Çalışanlara Duyarlılık, Yöneticiye Güven, Yeniliğe Açıklık ve İletişim Ortamı olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek; tamamen katılıyorum (6), çok katılıyorum (5), katılıyorum (4), biraz katılıyorum (3), katılmıyorum (2), hiç katılmıyorum (1) şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 6’lı Likert tipi bir ölçektir. Yılmaz (2005), Okullarda Örgütsel Güven Ölçeğinin (OÖGÖ) güvenilirliğini kestirmek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı kullanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hem ölçeğin tümü hem de alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplanarak güvenilirliğin bir ölçütü olarak belirlenmiştir. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı 0,98 bulunmuştur. Üçüncü bölümde öğretmenlerin iş doyumlarını ölçmek için Tezer (1991) tarafından hazırlanan İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. İş doyum ölçeği bireylerin işlerinden sağladıkları doyum düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilen, 10 sorudan oluşan bir ölçektir. Sorulara verilen cevaplar doyum - doyumsuzluk yönünden 1 ile 4 arası puanlanmaktadır. Ölçekte alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 40’tır. Yüksek puan bireyin işinden doyum aldığının göstergesidir. Ölçek üzerinde yürütülen faktör analiz sonuçları ölçeğin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. İş doyum ölçeğinin Spearman-Brown formülü ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0,91’dir (Tezer 1991: 35). İş Doyumu ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı 0.81’dir. Tezer (1991: 37)’in araştırmasında ulaşılan Cronbach Alpha katsayısı yapılan güvenilirlik analizi sonucunda iş doyum ölçeğinin toplam güvenilirlik katsayısı ise $\alpha=,85$ olarak hesaplanmıştır. İş Doyumu ölçeğinin bu araştırmada toplam güvenilirlik katsayısı ise $\alpha=,85$ olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Ölçeklerden elde edilen veriler kodlanarak SPSS (Statistical Package for Social Sciences) istatistik paket programı ile analiz edilip değerlendirilmiştir. Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi sonucuna göre dağılımın normal olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada, katılımcıların demografik özellikleri frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları ile sunulmuştur. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven ve iş doyumlarını betimlemek amacıyla aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (S) değerleri kullanılmıştır. Bununla birlikte değişkenler arasındaki ilişkileri araştırmak için korelasyon yöntemi, değişkenlerin birbirini yordama düzeyini tespit etmek için regresyon analizine başvurulmuştur.

2.5. Verilerin Yorumlanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği 40 sorudan oluşmaktadır. Okullarda Örgütsel Güven Ölçeğinde öğretmenlerin güven düzeyleri tamamen katılıyorum (6), çok katılıyorum (5), katılıyorum (4), biraz katılıyorum (3), katılmıyorum (2), hiç katılmıyorum (1) şeklinde derecelendirilmiştir. İstatiksel analizlerde esas alınan bu derecelendirmedeki puan aralıklarının eşit olduğu varsayılmış, aritmetik ortalamalar için puan aralığı 0,83 olarak hesaplanmıştır (Puan Aralığı=(En yüksek Değer- En Düşük Değer)/6). Bu hesaplama göre aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı Tablo 2’de verilmiştir.

1,00-1,83	Hiç Katılmıyorum	Hiç
1,84-2,67	Katılmıyorum	Çok Düşük
2,67-3,50	Biraz Katılıyorum	Düşük
3,50-4,33	Oldukça Katılıyorum	Orta
4,34-5,17	Çok Katılıyorum	Yüksek
5,17-6,00	Tamamen Katılıyorum	Çok Yüksek

Tablo 2: Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği Puan Aralıkları

İlk ve ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarını ölçmek kullanılan İş Doyumu Ölçeği ise 10 sorudan oluşmaktadır. Ölçekte alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 40’tır. Yüksek puan bireyin işinden doyum aldığı göstergesidir. Doyum - doyumсуzлuk verilen cevaplara göre 1 ile 4 arası puanlanmaktadır. Derecelendirmede puan aralıklarının eşit olduğu varsayılmış, aritmetik ortalamalar için puan aralığı 0,75 olarak hesaplanmıştır (Puan Aralığı=(En yüksek Değer- En Düşük Değer)/4). Bu hesaplama göre aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı Tablo 3’de verilmiştir.

1,00-1,75	Düşük
1,75-2,50	Orta
2,50-3,25	Yüksek
3,25-4,00	Çok Yüksek

Tablo 3: İş Doyumu Ölçeği Puan Aralıkları

3. Bulgular

3.1. Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği’ne Ait Puanlara İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Bulguları

İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin Örgütsel Güven ve alt boyutlarına ilişkin algılarını belirlemek için uygulanan Örgütsel Güven Ölçeğine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4’te bulunmaktadır.

Örgütsel Güven Ölçeğinin Alt Boyutları	Min.	Max	\bar{X}	SS
Çalışanlara Duyarlılık	1,73	6,00	4,33	1,07
Yöneticiye Güven	1,33	6,00	4,85	1,07
Yeniliğe Açıklık	1,50	6,00	4,46	1,10
İletişim Ortamı	1,89	6,00	4,85	1,04
Toplam Ölçek	2,00	6,00	4,62	0,99

Tablo 4: Okullarda Örgütsel Güven Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Katılımcıların Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği'nin Çalışanlara Duyarlılık alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $X_{ort}= 4.33$ (Yüksek) $S_s= 1,07$; Yöneticiye Güven alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $X_{ort}= 4.85$ $S_s= 1,07$; Yeniliğe Açıklık alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $X_{ort}= 4.46$ (Yüksek) $S_s= 1,10$; İletişim Ortamı alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $X_{ort}= 4.85$ (Yüksek) $S_s= 1,04$; Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği'nin Örgütsel Güven boyutu aritmetik ortalaması $X_{ort}= 4.62$ (Yüksek) $S_s= ,99$ 'dur. "Çalışanlara Duyarlılık" alt boyutuna ait en düşük puan 1,73, "Yöneticiye Güven" alt boyutuna ait en düşük puan 1,33, "Yeniliğe Açıklık" alt boyutuna ait en düşük puan 1,50, "İletişim Ortamı" alt boyutuna ait en düşük puan 1,89'dur. Tüm boyutlar için en yüksek puan 6,00'dir. Alt boyutlar için ortalama puanlar karşılaştırıldığında en yüksek ortalama puanlarının Yöneticiye Güven ve İletişim Ortamı alt boyutlarında, en düşük ortalama puanının ise Çalışanlara Duyarlılık alt boyutuna ait olduğu görülmektedir. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven ve örgütsel güvenin alt boyutlarına ilişkin düzeyleri yüksek çıkmıştır.

3.2. İş Doyumu Ölçeği'ne Ait Puanlara İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Bulgular

Katılımcıların İş Doyumuna ilişkin algılarını belirlemek için uygulanan İş Doyumu Ölçeğine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5'te bulunmaktadır.

İş Doyumu Ölçeği	Min.	Max.	\bar{X}	SS
İş Doyumu	1,50	4,00	3,10	1,49

Tablo 5: İş Doyumu Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Katılımcıların İş Doyumu Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $X_{ort}= 3,10$ (Yüksek) $S_s= 1,49$ 'dur. İş Doyumu Ölçeğinden alınan en düşük puan 1,50, en yüksek puan 4,00'dür. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin iş doyumları düzeyleri yüksek çıkmıştır.

Okullarda Örgütsel Güven ve alt boyutları ile İş Doyumu ölçekleri arasındaki korelasyon analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

		Çalışanlara Duyarlılık	Yöneticiye Güven	Yeniliğe Açıklık	İletişim Ortamı	Örgütsel Güven
İş Doyumu	r	,398**	,382**	,306**	,387**	,413**
	p	,000	,000	,000	,000	,000
	n	200	200	200	200	200

*p= 0.05 anlamlılık düzeyi

**p: 0.01 anlamlılık düzeyi

Tablo 6: Örgütsel Güven ve Alt Boyutları ile İş Doyumu Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 6 da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan ilk ve ortaokul öğretmenlerinin okullarda örgütsel güven ölçeğinden aldıkları puanlarla iş doyumları ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda, örgütsel güven ile iş doyumları arasındaki pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ancak en yüksek düzeyde ilişki örgütsel güven ($r=,413$, $p<0.01$) ve örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık ($r=,398$, $p<0.01$) alt boyutunda saptanırken, en düşük düzeyde ilişki örgütsel güvenin yeniliğe açıklık ($r=,306$, $p<0.01$) alt boyutunda bulunmuştur. Bu bulgulara göre çalışanlara duyarlılık ve örgütsel güven personelin işlerinden daha fazla doyum almalarını sağlamaktadır.

3.3. İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Alt Boyutlarının İş Doymu Üzerindeki, Etkisine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Bulgular

Örgütsel güven düzeyinin ve alt boyutlarının iş doymu üzerindeki etkisi çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. İş doymunu etkileyen örgütsel güven ve alt boyutlarını belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Örgütsel güven ve alt boyutları değişken olarak alınmıştır. Analize tabi tutulan bu değişkenlere çoklu regresyon analizi yapılmış olup sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Model		Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
1	Regrayon	8,910	4	2,227	10,942	.000
	Sapma Puanı	39,696	195	,204		
	Toplam	48,606	199			

a.Bağımlı Değişken= İş Doymu

b.Bağımsız Değişken= Örgütsel Güven, Çalışanlara Duyarlılık, Yöneticiye Güven, Yeniliğe Açıklık, İletişim Ortamı

Tablo 7: Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği ve Alt Boyutları İle İş Doymu Arasındaki Çoklu Regresyon Analizinin ANOVA Test Sonuçları

Tablo 7’deki sonuca göre Örgütsel Güven ve alt boyutları ile iş doymu arasındaki ilişki ($p<0.01$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Model	R	Kareler Toplamı	Düzeltilmiş Kareler Toplamı	Tahmini Standart Hata
1	,428	,183	,167	,45119

a.Bağımlı Değişken= İş Doymu

b.Bağımsız Değişken= Örgütsel Güven, Çalışanlara Duyarlılık, Yöneticiye Güven, Yeniliğe Açıklık, İletişim Ortamı

Tablo 8: Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği ve Alt Boyutları İle İş Doymu Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Özeti

Çoklu regresyon analizi sonucu elde edilen özet tablosu incelendiğinde “Kareler Toplamı” sütunundaki belirlilik katsayısı, bağımsız değişken durumundaki Örgütsel Güven ve alt boyutları ile bağımlı değişken durumundaki iş doymuna ait toplam varyansın yaklaşık % 18,3’ünü açıkladığını göstermektedir. Başka bir anlatımla ilk ve ortaokul öğretmenlerinin iş doymuları %18,3 oranında Örgütsel Güven ve alt boyutlarına bağlı olduğu ve şekillendirildiği anlaşılmaktadır.

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	2,160	,155		13,919	,000
Çalışanlara Duyarlılık	,127	,055	,277	2,326	,021
Yöneticiye Güven	,111	,065	,241	1,700	,091
Yeniliğe Açıklık	-,072	,055	-,161	-1,317	,189
İletişim Ortamı	,037	,074	,078	,500	,618
R=,428 R ² =,183 F=10,942 P=,000					

*Bağımlı Değişken İş Doymu için anlamlılık düzeyi $p<0,01$

Tablo 9: Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği ve Alt Boyutları İle İş Doymu Arasındaki Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Parametreler

Tablo 9’da görüldüğü gibi örgütsel güvende çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, yeniliğe açıklık bağımsız değişkenlerinin bağımlı değişken olan iş doyumunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır ($R=,428$, $R^2=,183$, $p<,01$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin iş doyumuna üzerindeki göreceli önem sırası; Çalışanlara Duyarlılık, Yöneticiye Güven, İletişim Ortamı ve Yeniliğe Açıklıktır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde Çalışanlara Duyarlılık alt boyutunun önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Örgütsel güven ile iş doyumuna arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Regresyon analizi sonuçlarına göre, örgütsel güven değişkenlerinin iş doyumuna yordamasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) ise şöyledir:; örgütsel güven= $2,160 +0,127(\text{çalışanlara duyarlılık}) +0,111(\text{yöneticiye güven}) -0,072(\text{yeniliğe açıklık}) +0,037(\text{iletişim ortamıdır.})$.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin iş doyumuna etkisinin incelendiği bu çalışmada öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerini belirlemek üzere uygulanan ölçek sonucunda en yüksek ortalama sırası ile yöneticiye güven, iletişim ortamı, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı boyutlarında gözlemlenmiştir. Çalışanlara duyarlılık alt boyutu ise diğer alt boyutlara kıyasla en düşük ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin okul örgütüne ilişkin güven düzeyleri Yöneticiye Güven ve İletişim Ortamı boyutlarında daha yüksek; Yeniliğe Açıklık ve Çalışanlara Duyarlılık boyutlarında ise daha düşük olduğunu göstermektedir.

Öztürk ve Aydın (2012: 498) yapmış oldukları çalışmada çalışanlara duyarlılık alt boyutunda örgütsel güvenin diğer boyutlara göre düşük kaldığı ancak genel olarak orta öğretim okulu öğretmenlerinin kurumlarına güven duyduklarını tespit etmişlerdir.

Örgütsel güven boyutu ortalamasının yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu; okul örgütünde görev yapan öğretmenlerin kendilerini güvende hissettiklerini, okul yöneticisine güvendiklerini, okulda rahat bir iletişim ortamı olduğunu düşündüklerini gösterebilir. Örgütsel güven ölçeğinin toplam puan derecelendirilmesinin yüksek olması örgütte sergilenen kurumsal becerilerin iyi düzeyde olduğunu belirtebilir Öztürk (2010: 67)’ün çalışmasında da öğretmenlerin örgütsel güven boyutu yüksek çıkmıştır. Bu anlamda iki çalışmanın bulguları arasında paralellik olduğu ifade edilebilir.

Bireylerin davranışlarında olumlu değişiklik oluşturmayı amaçlayan okul örgütlerinde güvenin en üst düzeyde olması beklenir. Araştırma da ilk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin yüksek ancak en üst seviyede olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci amacı olan İlk ve ortaokul öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri belirlemek üzere uygulanan ölçek sonucunda öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İş doyum ölçeğinde yer alan önermelere ilişkin ortalamalar dikkate alındığında öğretmenlerin genel olarak yaptıkları işten ve çalışmakta oldukları iş ortamından memnun oldukları görülmektedir. Elde edilen bulgunun Semercioğlu (2012: 83)’ün çalışanların iş doyum düzeyinin yüksek olduğunu tespit ettiği çalışması ile paralel olduğu gözlenmiştir. Boyacı, Karacabey ve Bozkuş (2018: 472) da yaptıkları çalışmanın neticesinde öğretmenlerin işlerinde doyum yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Yalçın (2014: 81), özel dershanede çalışan öğretmenlerin iş doyumlarını belirlemek için yaptığı çalışmasının neticesinde öğretmenlerin iş doyumlarını orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu bulguya

benzer olarak Tekin (2013: 79) ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Aynı zamanda iş doyumunun düşük olduğu araştırmalara da rastlanmaktadır.

Araştırmanın son amacı olan İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin ve örgütsel güven alt boyutlarının iş doyumları üzerindeki etkisinin olup olmadığını incelemesiyle bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Örgütsel güven ile iş doyumunu ile arasındaki pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Örgütsel güven düzeyi arttıkça iş doyumunu da artmaktadır. Örgütsel güven ve alt boyutları olan Çalışanlara Duyarlılık, Yöneticiye Güven, Yeniliğe Açıklık ve İletişim Ortamı bağımsız değişkenlerinin bağımlı değişken olan İş Doyumunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin iş doyumunu üzerindeki görece önem sırası; Çalışanlara Duyarlılık, Yöneticiye Güven, İletişim Ortamı ve Yeniliğe Açıklıktır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde Çalışanlara Duyarlılık alt boyutunun önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Örgütsel güven ile iş doyumunu arasında pozitif yönde bir ilişki vardır.

Araştırmada gerek eğitim alanında gerekse farklı sektörlerde örgütsel güvenin iş doyumuna etkisini belirlemek amacıyla yapılan birçok araştırmanın sonuçları ile benzer sonuçlara ulaşıldığı belirtilebilir. Örneğin, Demirdağ (2015: 132) otel işletmelerinde görev yapan personellerin örgütsel güven algılarındaki artışın iş doyum düzeylerinde artış sağladığını tespit etmiştir. Reçica (2017: 100) Kosova'da ve Türkiye'de çalışan iş görenlerin örgütsel güven düzeyleri ile iş doyumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu, örgütsel güvenin yükselmesi durumunda iş doyumunun da artacağı sonucunu elde ettiğini belirtmiştir. Top (2012: 273) eğitim ve araştırma hastanelerinde çalışan hekim ve hemşirelerin iş doyumlarının örgütsel güven tarafından anlamlı olarak etkilendiği sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak eğitim faaliyetlerinin gerçekleştiği okul örgütlerinde güven ortamının oluşturulmasına ve çalışanların iş doyumlarının daha yüksek olması için çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalara tüm örgüt paydaşlarının katılımı sağlanabilir. Araştırmada örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık alt boyutu en düşük ortalamaya sahiptir. Okulda göreve yeni başlayan öğretmenleri diğer öğretmenler ile tanıştırmak okula kaynaşmalarına yardımcı olunabilir. Örgüt içi alınan kararlara, vizyon ve hedef belirleme süreçlerine çalışanlarında katılımı sağlanabilir. Birlikte belirlenen amaç ve kararların uygulanmaya konulması onların kendilerini örgütün bir parçası olarak görmelerine ve işlerinden tatmin sağlamalarına vesile olabilir. Bunun yanı sıra okulda düzenlenen sosyal faaliyetler ile çalışanların birbirlerini yakından tanımaları sağlanabilir. Böylelikle örgüt içi bir güven ortamı oluşturulabilir. Ya da öğretmenlerin ortak çalışabilecekleri bir ortam oluşturularak işbirliği desteklenebilir. Öğretmenlerin aynı hedef için birlikte çalışmaları sağlanabilir. Böylelikle iş arkadaşlıklarından tatmin düzeyi yükseltilebilir.

Yönetim politikaları güven oluşumunda etkili bir faktördür. Bu nedenle örgütlerde denetim, başarıyı ödüllendirme gibi insan kaynakları politikaları güven odaklı tasarlanıp uygulanabilir. Çalışmada orta yaş grubundaki öğretmenlerin iş doyumlarında düşüş gözlenmiştir. Eğitim sistemimizde akademik basamaklar oluşturularak terfi sistemi yeniden düzenlenebilir. Hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin kişisel gelişimleri desteklenebilir. Ya da eğitim ve diğer konularda araştırma yapacak öğretmenler maddi olarak desteklenerek farklı

alanlar ile mesleklerini bütünleştirmeleri böylelikle iş doyumlarının artması sağlanabilir. Örgüt içinde çalışanların kararların alınma ve uygulama sürecine dâhil edilmesi, iş görenler arasındaki ilişkilerin oluşumunun desteklenmesi, teknik denetimden ziyade rehberliğe önem verilmesi personelin iş doyumunu olumlu yönde etkileyebilir. Yapılan bu araştırma ülke genelini kapsayacak şekilde daha geniş bir hale getirilebilir. Eğitim sisteminin amaçlarına uygun olarak gerçekleştirilmek istenen gelişim ve yeniliklere öğretmenlerin daha açık ve özverili olmalarını içeren okullarda yenilik hareketlerinin; örgütsel güven ve iş doyumuna ile olan ilişkisi incelenebilir. Eğitimde öğretmenlerin ve yönetim kadrosunun haricinde öğrencilerin okula güven duymalarının akademik başarılarına olan etkisi incelenebilir. Örgütte güvensizliğe ve doyumсуuzluğa neden olan kaynakları araştıran, örgütte hasar gören güven ortamını yeniden oluşturabilmeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Psikosomatik hastalıkların ya da iş kazalarının iş doyumuna ile ilgili ilişkisi incelenebilir.

5. Kaynakça

- Alpugan, O., Demir, H., Oktav, M. (1995). *İşletme Ekonomisi ve Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Dağıtım ve Yayınevi.
- Altuntaş, S. (2008). *Hemşirelerin Örgütsel Güven Düzeyleri ile Kişisel-Mesleki Özellikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, Y. (2009). *Kurumsallaşma ve Örgütsel Güven İlişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Başaran, E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri ve Yönetimsel Davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Boyacı, A. vd. (2018). Okul Yöneticilerinin Liderliğinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisinde Örgütsel Güvenin Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24/3: 437-482.
- Çokluk-Bökeoğlu, Ö. & Yılmaz, K. (2008). İlköğretim Okullarında Örgütsel Güven Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2008/54: 212-223.
- Demirdağ, Ş. A. (2015). *Örgütsel Güven ve İş Tatmini Arasındaki İlişki: Otel İşletmeleri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, F. (2003). *Örgütsel Yaşamda Güven Sosyal Bilimlerde Güven*. Ankara: Vadi.
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış*. İstanbul: Avcioğlu Basım Yayın.
- Günaydın, S. C. (2001). *Örgütsel Adalet Örgütsel Güven Değişkenlerinin Politik Davranış Algısı ve İşbirliği Yapma Eğilimine Etkisini İnceleyen Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İslamoğlu, G. vd. (2007). *Kurum İçinde Güven: Yöneticiye, İş Arkadaşlarına ve Kuruma Yönelik Güven Ölçümü*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Karakaya, İ. (2009). Betimsel Araştırmalar. Ed. A. Tanrıoğen, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (57-83). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küskü, F. (1999). Yöneten-Yönetilen İlişkisinde Güven: Ampirik Bir İnceleme. *Amme İdaresi Dergisi*, 32/1: 135-151.
- Öztürk, Ç. (2010). *Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Alguları (Bolu*

İli Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu

Öztürk, Ç. & Aydın, B. (2012). Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11/2: 485-504.

Polat, S. (2009). *Tarihsel Süreç İçerisinde Güven Kavramının Gelişimi. Eğitim Örgütleri İçin Sosyal Sermaye Örgütsel Güven*. Ankara: Pegem.

Reçica, L. (2017). Örgüte Güven, İş Tatmini ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkiyi İncelemeye Yönelik Bir Araştırma. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Semercioglu, S. (2012). Özel ve Kamu Hastanelerinde Çalışan Tıbbi Sekreterlerin İş Doyum ve Örgütsel Güven Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Alan Araştırması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şahin, A. (2010). Örgüt Kültürü - Yönetim İlişkisi ve Yönetimsel Etkinlik. *Maliye Dergisi*. 2010/159/: 21-35

Tekin, C. (2013). İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Okula Güven ile İş Doyumlarının İncelenmesi (Gaziantep İli örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Tezer, E. (1991). İş Doyumu Ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi*. 9/1-2-3: 55-76.

Top, M. (2012). Hekim ve Hemşirelerde Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Güven ve İş Doyumu Profili. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 41/2: 258-277.

Toytok, E. H. & Açıköz, A. (2013). Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stilleri ile Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1/2: 24-36.

Yalçın, E. (2014). Özel Dershanede Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Güvenleri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Yılmaz, E. (2005). Okullarda Örgütsel Güven Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14: 572-577.

Kaynaştırma Öğrencilerinin eTwinning Projelerine Dahil Edilmesi: Bir Fenomenoloji Çalışması

Inclusion of Inclusion Students in eTwinning Projects: A
Phenomenology Study

Bekir Fazlı

İstanbul/Türkiye

e-mail: bekirfazli@gmail.com

orcid: 0000-0002-1811-6314

Öz

Bu araştırmanın amacı, proje tabanlı öğretim sürecinin hafif düzeyde zihinsel engelli bir kaynaştırma öğrencisinin üzerindeki gelişimini incelemektir. Bu amaçla hafif düzeyde zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisi bir eTwinning projesine dahil edilmiştir. Araştırmanın deseni, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji desenine girmektedir. Araştırmanın katılımcısı bir devlet okulunda öğrenim gören 10. sınıf hafif düzeyde zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisidir. Araştırmanın verileri süreç boyunca araştırmacı öğretmenin gözlemleri ve süreç sonunda öğrencinin diğer öğretmeniyle yapılan mülakatlar yoluyla elde edilmiştir. Görüşme verileri tematik olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencinin özgüveninin arttığı, motivasyonunun yükseldiği ve sosyal becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Öğrencinin sosyal kabul düzeyinin artarak daha önce kabul görmediği arkadaş çevresiyle uyumlu ilişkiler kurabildiği, çevresiyle daha iyi iletişim kurduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin proje çalışmalarına dahil edilmesi yönündeki görüşlerinin olumlu yönde geliştiği gözlemlenmiştir. Çalışmada kaynaştırma öğrencilerinin proje çalışmalarına katılımlarının bu öğrencileri çok yönlü geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: kaynaştırma öğrencisi, hafif düzeyde zihinsel engelli, eTwinning projesi.

Abstract

The aim of this research is to examine the effect of the project-based teaching process on an inclusion student with mild intellectual disability. For this purpose, inclusive student with mild intellectual disability was included in an eTwinning project. The research design falls into the phenomenological research design, one of the qualitative research methods. The participant of the research is a 10th grade inclusive student with mild intellectual disability studying in a public school. The data of the research were obtained through the observations of the researcher teacher throughout the process and interviews with the student's other teachers at the end of the process. Interview data were analyzed thematically. As a

Atf

Citation

Fazlı, Bekir (2022).
Kaynaştırma
Öğrencilerinin
eTwinning Projelerine
Dahil Edilmesi:
Bir Fenomenoloji
Çalışması. *Babür*, 1:
115-128

Başvuru Submitted

10.04.2022

Kabul

Accepted

03.06.2022

Yayın Tarihi

Publication Date

12.06.2022

result of the research, it was observed that the self-confidence, motivation and social skills of the student improved. It was observed that the social acceptance level of the student increased and the student could establish harmonious relations with his circle of friends, which he was not accepted before, he could communicate better with his environment. In addition to this, it was observed that the views of teachers regarding the inclusion of inclusive students in the project studies developed in a positive way. In the study, it was concluded that the participation of inclusive students in the project studies developed these students in many ways.

Keywords: inclusion student, mild intellectual disability, eTwinning project.

0. Giriş

Eğitim ortamlarında öğrenimlerine devam eden kaynaştırma öğrencileri birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. Sınıf ortamlarında sahip oldukları farklı yetersizlikleri nedeni ile kendilerini ifade etmede güçlük çeken bu öğrencilerin sosyal becerilerinin zayıf olduğu ve sosyal kabul düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Bundan dolayı bu öğrenciler akademik ve sosyal alan olmak üzere kendilerini birçok alanda yetersiz görmektedirler. Sosyal ilişkileri zayıf olan bu öğrenciler çoğu zaman sınıf ortamında akranları tarafından dışlanmaktadır.

Eğitimde fırsat ilkesi gereği her bireyin eğitim hizmetlerinden yararlanma hakkı olduğu gibi özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilerin de eğitim hizmetlerinden yararlanma hakkı vardır (Sülün & Gırlı 2016). Bu anlamda özel eğitim hizmetleri devletlerin sorumluluğundadır. Özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin eğitiminin en az kısıtlayıcı ortamlarda gerçekleştirilmesi öngörülmektedir. Bu bağlamda en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ile öğrencinin normal eğitim gören aksanları ile olabildiğince çok bir arada bulundurulması ile özel gereksiniminin giderilmesi amaçlanmaktadır. En az kısıtlayıcı ortam ise kaynaştırma eğitimi akıllara getirmektedir (Ayrıl 2013). Kaynaştırma eğitimi, sadece özel gereksinimli bireyi genel eğitim sınıflarına yerleştirmek değil (Salend,1998), aynı zamanda çeşitli öğretimsel düzenlemeler yaparak yetersizliği olan çocuğu akranlarıyla dolayısıyla toplumla bütünleştirmektir (MEB 2010:16).

Eğitim öğretim sürecinde kaynaştırma eğitimi olması gerektiği gibi uygulandığı sınıflarda, sınıftaki tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarının ortaya çıktığı ve kaynaştırma öğrencilerinin kendilerini değerli hissettikleri gözlenmektedir. Bu durumda olan sınıflardaki kaynaştırma öğrencileri kendilerini o sınıfa ait hissedebilirler ve sınıftaki tüm akademik/sosyal etkinliklere katkı sağlama hakkını kendilerinde görebilirler. Kaynaştırma öğrencilerinin ancak kendilerini öğrenim gördükleri sınıfların bir üyesi olarak görmeleri, öğretmenler ve sınıf arkadaşları tarafından sosyal kabul görmeleri durumunda gerçekte “kaynaştırıldıklarından” söz edilebilir (Şahin & Gürbüz 2016).

Başarılı bir kaynaştırma eğitiminin yapılabilmesi için kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul görmeleri sağlanmalıdır. Bunun için de bu program dahilindeki öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve sosyal katılımlarının güçlendirilmesi gerekmektedir (Akçamete & Ceber,1999).

Bu bağlamda kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli öğrencinin en üst düzeyde fayda sağlayabilmesi ve öğrencinin sosyal becerilerinin geliştirilebilmesi için çeşitli öğretimsel düzenlemelerin yapılması elzemdir. Öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirebildiği en etkili öğretim modellerinden bir tanesi proje tabanlı öğrenme yöntemi olarak görülmektedir. Bu

çalışmanın amacı, okulda yürütülen proje çalışmasına(eTwinning) dahil edilen kaynaştırma öğrencisinin sosyal becerilerinin ve sosyal kabul düzeyinin incelenmesidir.

1. Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesi

Özel eğitim gereksinimli öğrenciler için en uygun eğitim ortamları kaynaştırma sınıflarıdır. Kaynaştırma eğitimine dahil edilen bu öğrencilerin normal eğitim gören çocuklara göre sosyal becerilerinin düşük olduğu görülmektedir (Bramlett vd. 1994:18). Sosyal becerileri yetersiz olan bu öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Kaynaştırma eğitiminin amacına ulaşabilmesi için bu eğitim ortamlarının öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

1. 1. Özel Eğitim Gerektiren Bireyler: Doğum öncesi, doğum anı veya doğum sonrası çeşitli nedenlerden dolayı bireysel özellikleri akranlarından anlamlı farklı olan bireylerdir. (Güleç 2020: 198; Doğaroğlu & Dümenci 2015).

1. 2. Kaynaştırma: Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimlerini destek eğitim hizmetleri de sağlanarak normal gelişim gösteren öğrencilerin bulunduğu sınıflarda tam zamanlı ya da yarı zamanlı eğitim görmeleridir (Gül & Vuran 2015). Kaynaştırma eğitimi, engelli çocukların sosyal ilişkiler kurmasını kolaylaştırmak olarak da tanımlanabilir (Sargın & Sünbül 2002).

1. 3. Sosyal Beceri: Öğrencinin sınıfındaki veya çevresindeki kendisi dışındaki diğer öğrencilerle karşılıklı vesağlıklı ilişkiler kurabilmesini sağlayan becerilerdir (Girli & Atasoy 2010).

1. 4. Sosyal Kabul: Öğrencinin sınıftaki arkadaşlarının kendisine yönelik duygularının (beğenip, beğenmeme) toplu bir şekilde değerlerini yansıttıkları bir tutum olarak tanımlanmaktadır. Akranları tarafından kabul edilen öğrenciler akranları ile kolay bir şekilde iletişime girebilirler. Bu yönü ile önemli bir değişkendir (Bakkaloğlu vd. 2020).

2. Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin İncelendiği Araştırmalar

Zihinsel engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin araştırıldığı bir çalışmada bu öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin normal eğitim gören öğrencilerden daha düşük olduğu görülmüştür (Sucuoğlu & Özokçu 2005). Kaynaştırma eğitiminin yapıldığı sınıflarda yapılan bazı çalışmalarda doğal sınıf ortamlarında özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin normal eğitim gören akranları ile etkileşime geçerek sosyal becerilerinin gelişebileceği savunulmaktadır. (Sucuoğlu & Özokçu 2005).

Özel eğitim gereksinimli öğrenciler normal gelişim gösteren akranlarına göre birçok kısıtlılığı bulunmakta ancak öğretim ortamlarının düzenlenmesi ile bu öğrencilere fırsat verildiğinde birçok şey de öğrenebilmektedirler (Güven & Duman 2007: 78). Yapılan çalışmalarda kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile aynı sınıfta eğitim gördüklerinden motivasyonlarının artışı ve sosyal becerilerinin kaynaştırma eğitimine alınamayan özel gereksinimli öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu anlamda kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerinin gelişimine katkısı oldukça yüksektir. Ancak kaynaştırma eğitiminin sağlıklı gerçekleşebilmesi için fiziksel birlikliliğin yanında destekleyici birtakım düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Kaynaştırma öğrencisinin özellikle sosyal becerilerini gelişimine destek olmak amacıyla öğrencinin normal eğitim gören akranları ile iş birliği içinde olabileceği ortamların yaratılması gerekmektedir (Aydoğdu vd. 2020).

İlgili alan yazın tarandığında kaynaştırma eğitiminin bilinen aksine öğrencinin sadece akademik başarısının geliştirilmesi değil aynı zamanda sosyal becerilerinin geliştirilmesi

gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Alan yazında belirtilen araştırma sonuçlarına göre kaynaştırma sınıflarında proje tabanlı öğretim yöntemi ile yapılan eğitimlerde özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerini arttığı görülmektedir. Bu çalışmada alan yazında belirtilen araştırma sonuçlarını dikkate alarak özel gereksinimli bir öğrencinin bir eTwinning projesine alınarak gelişiminin desteklenmesi ve incelenmesi amaçlandı.

3. eTwinning Projesi

eTwinning, Avrupa ülkelerindeki katılımcı okulların birinde çalışan öğretmenlerin iletişim kurmalarını, iş birliği yapmalarını, projeler geliştirmelerini, eğitim uygulamalarını paylaşmalarını ve yaygınlaştırmalarını sağlayan bir platformdur. En az iki öğretmenin platformda bir araya gelerek oluşturdukları projeye ortak bulma platformu aracılığı ile çeşitli ülkelerden öğretmenler dahil olabilirler. Proje çalışmaları süresince hem öğretmenler hem de öğrenciler kendi aralarında çevrimiçi toplantılar gerçekleştirmektedirler. eTwinning projelerinin en büyük amacı öğretmenler ve öğrenciler arasında iş birliği ile çalışmaların yürütülmesidir. Bu bağlamda eTwinning projelerine katılan öğrencilerin iş birliğine dayalı çalışmalar ile grup arkadaşları ile etkileşime girerek sosyal becerilerinin geliştiği söylenebilir (Çetin & Gündoğdu 2021).

4. Yöntem

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, bir kişinin ya da ekibin araştırma problemlerinin incelenmesi sürecini içeren yorumlayıcı ya da kuramsal çerçevenin kullanımınıdır (Creswell 2013: 45). Nitel araştırmalar yakın etkileşim için veri kaynağı olan doğal ortamlarda gerçekleştiğinden çalışmada bu yöntemin kullanılması uygun görülmektedir.

4.2. Çalışmanın Deseni

Bu çalışmada, hafif düzeyde zihinsel engele sahip olan kaynaştırma öğrencisinin proje çalışmaları sürecindeki gelişimi öğretmenlerin bakış açısı ile anlamlandırılmaya çalışıldığından dolayı nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji çalışması kullanılmıştır. Fenomenoloji çalışması, birkaç kişinin bir fenomen ya da kavram ile ilgili yaşananların ortak anlamını keşfetmesidir (Creswell 2020: 79). Fenomenoloji, tek bir bireyin yaşamışlıkları ile elde ettiği deneyimlere atıfta bulunur. Ayrıca fenomenoloji, yaşantımızda karşılaştığımız ve aşına olduğumuz fakat anlamlandırmakta güçlük çektiğimiz vakaları araştırmak için uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Tekindal & Arsu 2020:156-157). Bu çalışmada da eğitim ortamlarında karşılaştığımız özel eğitim gereksinimli bir öğrenci ele alınarak proje sürecindeki gelişimi anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Hafif düzeyde zihinsel engele sahip olan onuncu sınıf bir kaynaştırma öğrencisinin proje çalışmaları sürecindeki deneyimlerini dört öğretmen gözlemlemektedir. Eğitim ortamlarında sıklıkla karşılaşılan hafif düzeyde zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisinin proje sürecindeki yaşamışlığı dört öğretmen tarafından incelenerek ortak bir anlam oluşturulmaya çalışıldığından bu araştırma deseni için en uygun yöntemin fenomenoloji olduğu düşünülmüştür. Öğrencinin eTwinning projesine katılımı için okul rehber öğretmenin görüşü ve öğrenci velisinden izin belgesi alınmıştır.

4.3. Araştırmacıların Rolü

Araştırmacı katılımcının okulunda görev yapan bir matematik öğretmenidir. Bu okulda yürütülen eTwinning projesinin kurucusudur. Araştırmacı katılımcıyı sürekli gözlemlemiştir,

süreç boyunca öğrenciye rehberlik etmiştir. Gerekli durumlarda öğrenciye dönütler vererek yönlendirmeler yapmıştır. Süreç sonunda projede görevli diğer öğretmenlerin görüşlerini analiz ederek hem kendi gözünden hem de diğer öğretmenlerin gözünden öğrencinin gelişimini incelemiştir.

4.4. Katılımcı

Katılımcı öğrenci, İstanbul ilinde bir Çok Programlı Anadolu Lisesinde onuncu sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir. Katılımcı 15 yaşında bir kız öğrencidir ve hafif düzeyde zihinsel engeli bulunan özel gereksinim öğrencisidir.

Çalışmada görüşleri alınan öğretmenler aynı okulda görev yapan ve aynı projede yer alan araştırmacı dahil dört öğretmenden oluşmaktadır. Ayrıca okul rehber öğretmenin görüşleri alınmıştır.

Katılımcı sınıf ortamlarında ve arkadaş ortamlarında çekingen tavır sergileyen bir öğrenciydi. Öğrencinin sosyal kabul düzeyi oldukça düşüktü. Öğrenci arkadaşları ile iletişime geçemiyor, zayıfta olsa iletişime geçme çabalarında ise arkadaşları tarafından dikkate alınmıyor ve dışlanıyordu. Öğrenci ilk olarak okulda yürütülen bir eTwinning projesine dahil edildi. Katılımcı öğrencinin proje takımı üçü erkek olmak üzere toplamda sekiz öğrenciden oluşmakta ve katılımcı öğrenci bu gruptaki tek kaynaştırma öğrencisi olarak yer almaktadır. Yapılan çalışmalar bu grubun bir araya gelerek iş birliği içinde çalışmalarını sonucu ortaya çıkarmaktadır. Bu anlamda katılımcı öğrenci bu proje grubundaki arkadaşları ile sürekli iletişim halinde olmuş ve etkileşime girmiştir. Bu sayede öğrencinin sosyal becerilerinin gelişeceği düşünülmüştür.

4.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat soruları ve gözlem notları kullanılmıştır. Görüşme soruları, uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Proje sürecinde öğrenciyi gözlemleyen üç öğretmen ile bu sorular üzerinden yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Gözlem notları araştırmacı (proje öğretmeni) tarafından her hafta öğrencinin proje çalışmaları kapsamında proje grubundaki öğrencilerle yaptığı çalışmalar sırasında yapılan gözlemlere göre doldurulmuştur. Ayrıca araştırmacı, ders öğretmenleri ile iletişim halinde olup ders öğretmenlerinin öğrenciye yönelik sınıf içi gözlemlerinden de faydalanmıştır.

4.6. Veri Analizi

Araştırmacı tarafından literatür taranarak veri toplama aracı geliştirilmiştir. Çalışmada görüşme tekniği kullanılmış ve yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Geliştirilen bu yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenlerin katılımcı öğrencinin süreç içerisindeki gelişimi hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkaracak açık uçlu iki soru uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Sorular oluşturulurken katılımcı kaynaştırma öğrencisinin eğitim öğretim sürecinde yaşadığı güçlükleri ve bu öğrencinin proje çalışmaları sürecinde gelişimini öğretmen gözlemleri ile ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaçla oluşturulan iki açık uçlu soru aşağıdaki gibidir:

1. Kaynaştırma öğrencilerinin eTwinning, tubitak, Erasmus, stem vb. projelere katılımları hakkında ne düşünüyorsunuz? (Sizce bu öğrenciler bu türden çalışmalara katılmalı mı katılmamalı mı nedenleri ile açıklar mısınız?)

2. Böyle bir öğrencinin herhangi bir projeye dahil ettiniz mi veya dahil edildiğine tanıklık ettiniz mi? Böyle bir deneyiminiz olduysa bu öğrencilerin gelişimleri hakkında neler gözlemlediniz?

Oluşturulan görüşme formları öğretmenlere verilir bir gün sonra alınmıştır. Ayrıca süreç içerisinde öğretmen görüşleri araştırmacının öğretmenlerle yaptığı beş on dakikalık yüz yüze görüşmeler yoluyla da elde edilmiştir. Bu yüz yüze görüşmeler araştırmacı tarafından not edilmiştir.

Veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Nitel içerik analizi, olay, yer, stil, resim ve anlamlar gibi terimleri kullanarak iç görüyü araştırır. Verileri kodlamak ve kategoriler oluşturmak da sürecin bir parçasıdır (Sarol vd. 2022:43). Bu doğrultuda öğretmenlerden toplanan gözlem formlarının ve süreç içerisinde tutulan gözlem notlarının incelenmesi sonucunda veriler elde edilmiştir. Katılımcı öğrencinin yer aldığı projede görevli öğretmenlerden ve okul rehber öğretmeninden alınan görüşlerin Word ortamına yüklenen verilerin incelenmesi için uzman görüşlerinden yararlanılmış ve mevcut verilerden kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlar kullanılarak kategoriler oluşturulmuş ve temalar bulunmuştur. Toplamda beş ana tema ve on üç kod oluşmuştur. Araştırmada elde edilen veriler kodlar ve temalara göre gruplandırılmıştır. Ardından bulgular yorumlanmış ve sonuçlar rapor edilmiştir.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış gözlem formunun geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanması için bazı hususlara dikkat edilmiştir. Yıldırım & Şimşek (2006) araştırmada görüşleri alınan katılımcıların gönüllü olması araştırmanın geçerliliğinin ve güvenilirliğinin sağlanması açısından önemli olduğu belirtmiştir. Bu nedenle araştırmada görüşleri alınan öğretmenlere araştırmanın öneminden bahsedilerek gönüllü olan öğretmenlerden görüş alınmıştır. Ayrıca görüşü alınan öğretmenlerin görüşlerini samimi ve içten belirtmeleri amacıyla isimlerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Araştırmacının toplanan tüm verileri ayrıntılı bir şekilde rapor etmesi ve elde ettiği verileri nasıl temin ettiğini açıklaması nitel araştırma türlerinin geçerliliğini sağlayan önemli bir ölçüttür (Gömleksiz & Fidan 2013). Bu geçerliliğin sağlanması için görüşme formunda elde edilen veriler açık bir şekilde ortaya konmuştur. Ayrıca öğretmen görüşleri tekrar öğretmenlere okutularak teyit alınmıştır. Bu sayede geçerliliğin başka bir ölçütü olan katılımcı teyidi sağlanmıştır. Bulgular kısmında öğretmen görüşlerinin doğrudan aktarım yolu ile gösterilmesi güvenilirliği sağlayan en önemli ölçütlerden birisidir (Gömleksiz & Fidan 2013). Bu anlamda öğretmen görüşleri herhangi bir değişiklik yapılmadan aynen ifade ettikleri şekilde kullanılmıştır. Ayrıca bulgular kısmında doğrudan aktarılan görüşler öğretmenlere okutularak veriler teyit edilmiştir. Araştırmanın uzun zaman sürmesi geçerlilik ve güvenilirlik için başka bir ölçüttür. Araştırmacının incelenen fenomen hakkında derinlemesine bir anlama geliştirmesini ve anlatıya güvenilirlik verecek detaylı bilgiyi aktarmasını sağlar. Araştırmacı katılımcının ortamında katılımcıya ait ne kadar fazla deneyime sahip olursa elde edilen bulgular o kadar doğru ve geçerli olacaktır (Creswell 2017: 202). Bu araştırmada yürütülen eTwinning proje çalışma süreci altı ay sürmüş olup görüşleri alınan öğretmenler katılımcı öğrenci hakkında uzun süre gözlem yapmışlardır. Bu anlamda elde edilen verilerin geçerliliği ve güvenilirliği bu ölçüt ile de sağlanmıştır.

Bulgular

Gözlem notları tematik olarak analiz edildiğinde beş farklı tema ve 13 kod oluşmuştur. Katılımcı öğrencinin gözlemlerini farklı branşlarda öğretmenler yapmış, bu gözlemler farklı ve doğal ortamlarda yapılmıştır. Nitekim öğrenci proje ekiplerindeki çalışma sürecinde, ders

enasında, teneffüslerde diğer öğrenci ve öğretmenler ile olan etkileşimleri sırasında doğal ortamlarda gözlemlenmiştir. Ayrıca araştırmacı öğretmen öğrenci ile yaptığı görüşmeler ile yoluyla da veri elde etmiştir. Bu anlamda farklı branşlarda öğretmenler bir öğrencinin farklı ortamlardaki yaşanmışlıkları gözlemlenmiştir. Görüşleri alınan öğretmenler, öğrencinin kendini ifade etme becerilerinin, motivasyonunun ve özgüveninin geliştiğini ifade etmiştir. Ayrıca sosyal kabul düzeyinin yükseldiğini belirtmişlerdir.

Tablo 1. Motivasyon:

Motivasyon, bireyin bir davranışı gerçekleştirmek için gerekli olan çabayı gösterme yönündeki istekliliğidir (Fazlı & Avcı 2022).

Ana Tema	Kod	f
Motivasyon	Daha çok soru sorması	3
	Daha girişken olması	3
	Çalışma sürecinde hevesli olması	4
	Aktif katılım sağlaması	4

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencinin daha çok soru sorduğu, daha girişken olduğu, çalışma sürecinde hevesli olduğu ve çalışmalara aktif katılım sağladığı görülmektedir. Bu anlamda öğrencinin proje sürecinde motivasyonun arttığı söylenebilir.

Süreç sonunda öğretmenler ile yapılan görüşmede bazı öğretmenler öğrenci hakkında şu görüşlere yer vermiştir:

Ö1(Matematik Öğretmeni): “...Proje sürecinde elde ettiği bu kazanım, onun daha girişken, daha sosyal ve motivasyonu daha yüksek bir öğrenci olmasını sağladı.”

Ö2(İngilizce Öğretmeni): “Öğrencinin çok hevesli olduğunu ve çalışmalara aktif katıldığını gözlemlerim...”

Ö4(Proje Rehber Öğretmeni): “Başlangıçtaki ilk çalışmalarda öğrenci etkinlikleri yapamayacağını düşünüyor ve biraz çekimser duruyordu. Sonraki etkinliklerde öğrencinin daha çok heveslendiğini ve cesaretlendiğini gözlemlerim ki öğrenci ekip arkadaşları içerisinde çalışmalarını ilk bitiren öğrenci oluyordu.”

Öğretmenlerin bu söylemlerinden öğrencinin çalışmaya dahil olduktan sonra motivasyonunun arttığı söylenebilir. Hafif düzeyde zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerine proje tabanlı öğretimin uygulanmasıyla bu öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve ders başarısının arttığı söylenebilir. İş birliği ve grup çalışmaları ile öğrencinin olumlu bağlılık duyguları geliştiğinden dolayı derse karşı ilgi ve tutumlarını arttırmıştır. Bu bağlamda öğrencinin motivasyonu artmıştır (Çevik 2016).

Tablo 2. Özgüven:

Bireyin kendisini değerli hissetmesi şeklinde tanımlanan özgüven bir kişilik özelliğidir. Özgüven geçici ve bireysel durumlara özel bir tutum değildir. Bireyin sahip olduğu özgüven seviyesi tüm hayatını etkilemektedir. Özgüven ile başarı arasında pozitif bir korelasyon vardır. Engelli bireylerin sahip olduğu yetersizlikler nedeniyle düşük özgüvene sahip oldukları görülmektedir. Hafif düzeyde zihinsel engelli olan öğrencilerin düşük özgüvene sahip olduğu söylenebilir (Alphan 2018).

Ana Tema	Kod	f
Özgüven	Girişken olması	3
	Kendini daha yeterli görmesi	4
	Kendini görünür kılma çabasından vazgeçmesi	1

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencinin proje süreci sonunda daha girişken olduğu, kendini daha yeterli gördüğü ve öğrenci kendini daha yeterli gördüğünden kendini görünür kılma çabasından vazgeçtiği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda öğrencinin özgüveninin geliştiği söylenebilir.

Süreç sonunda öğretmenler ile yapılan görüşmede bazı öğretmenler öğrenci hakkında şu görüşlere yer vermiştir:

Ö2(İngilizce Öğretmeni): “...Kendini ifade etme becerisi gelişti ve özgüveni geldi ilgili öğrencinin.”

Ö3(Matematik Ders Öğretmeni): “...Öğrencinin proje sürecinde yaptığı çalışmalar sonucu özgüveninin geliştiğini, bunun matematik dersine de yansıdığını gözlemledim. Öğrenci derste dikkat çekmek ve kendini ispatlamak için dersin gidişatını olumsuz etkileyen bir çaba içerisindedir. Projede kendi becerilerini geliştirebileceği ve gösterebileceği bir alan bulduğundan dolayı özgüveni gelişti ve matematik derslerinde kendini ispat etme girişimlerine son verdi...”

Öğretmenlerin bu görüşleri süreç sonunda öğrencinin motivasyonunu arttırdığını göstermektedir. Proje tabanlı öğretim yöntemi ile öğretim her öğrenci için farklılaşmış olur. Özel eğitim öğrencilerine bireysel eğitim verilmesinin önemli olduğu düşünüldüğünde proje tabanlı öğretimin, bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için iyi bir yöntem olduğu görülmektedir. Bireysel eğitim alma fırsatı elde eden bu öğrencilerin motivasyonları artacaktır (Lambie 2020).

Tablo 3. Sosyal Beceri:

Alan yazın incelendiğinde sosyal becerinin birçok tanımının olduğu görülmekle birlikte en güncel tanım, Ramazan ve Dönmez’ e göre bireyin çevresindeki insanlarla sağlıklı iletişim kurabilmeyi ve bireysel-toplumsal kabulünü sağlayan becerilerdir. Genel tanım anlamında sosyal beceri, bireyin diğer kişilerle ilişkilerini düzenleyen sözel ve davranışsal ifadelerin tümü şeklinde tanımlanabilir (Tokuşlu 2022).

Ana Tema	Kod	f
Sosyal Beceri	Kendini daha iyi ifade etmesi	4
	Arkadaşları iyi daha rahat iletişim kurması	2
	Öğretmenleri ile daha rahat iletişim kurması	4

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencinin kendini daha iyi ifade ettiği, arkadaşları ve öğretmenleri ile daha rahat iletişim kurduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda öğrencinin sosyal becerilerinin geliştiği söylenebilir.

Süreç sonunda öğretmenler ile yapılan görüşmede bazı öğretmenler öğrenci hakkında şu görüşlere yer vermiştir:

Ö1(Matematik Öğretmeni): “Öğrencinin ilk zamanlara göre etkinlikler ilerledikçe daha çok soru sorduğunu kendini daha iyi ifade etmeye başladığını gözlemledim. Ayrıca derslerine girmeyen bir öğretmen olarak, proje dışında matematik dersinde çözemediği, anlamadığı soru tarzlarını da rahatça sorabildiğini gördüm...”

Ö3(Matematik Ders Öğretmeni): “...ve kendini daha iyi ifade ettiğini söyleyebilirim. Öğrencinin anlamadığı yerleri rahatlıkla sorabilmekte olduğunu gözlemledim. Bunların da öğrencinin matematik dersindeki başarısını olumlu yönde etkilediğini gözlemledim.”

Ö4(Proje Danışman Öğretmeni): “Projeye çalışmalarının başında öğrenci diğer öğrencilerden yardım alma konusunda çekingen davranırken proje çalışmalarının son kısımlarında ekip arkadaşlarından daha rahat yardım aldığını gözlemledim. Ayrıca öğrenci dersine girmeyen diğer öğretmenlerinden de yardım almaya başladığını gözlemledim. Bu anlamda öğrencinin ilk duruma göre sosyal becerilerinin geliştiğini gözlemledim.”

Özel eğitim öğrencilerinden özellikle zihinsel yetersizliğe sahip olan öğrencilerin genelde sosyal becerileri zayıftır ve sosyal hayatta uygun olmayan davranışlarda bulunabilmektedirler. Bu konudaki araştırmalar incelendiğinde zihinsel engelli özel eğitim öğrencilerinin sosyal becerilerinin normal eğitim gören öğrencilere göre belirgin yetersizlikleri olduğunu göstermektedir (Toksöz 2019).

Kaynaştırma eğitiminin yapıldığı sınıflarda iş birliğine dayalı öğretim yöntemi özel gereksinimli öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişime geçmelerine fırsat verir. Bu bağlamda proje tabanlı öğretim özel eğitime ihtiyaç duyan kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmektedir (Çevik 2016).

Tablo 4. Sosyal Kabul:

Literatür tarandığında sosyal kabulün birçok tanımı olduğu görülmektedir. Kaynaştırma öğrencileri açısından en genel anlamda sosyal kabul, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf arkadaşlarının sosyal ilişkiler kurma istekleri ve bu öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından kabul edilme algısı şeklinde tanımlanabilir. Sosyal kabul, bireyin bir gruptaki yerini alabilmesi ve bu grup üyelerinin birey ile etkileşim kurmaktan hoşlanmaları şeklinde açıklanmaktadır (Sakarkaya vd. 2019).

Ana Tema	Kod	f
Sosyal Kabul	Öğrencinin diğer öğrenciler tarafından benimsenmesi	2

Tablo 4 incelendiğinde öğrencinin diğer öğrenciler tarafından daha çok benimsendiği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda öğrencinin sosyal kabul düzeyinin arttığı söylenebilir.

Görüşleri alınan öğretmenlerin bir kısmı öğrencinin sosyal kabul düzeyinin arttığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şöyledir:

Ö3(Matematik Ders Öğretmeni): “Derste yaptığım gözlemlerden öğrencinin sınıftaki davranışlarının olumlu yönde geliştiğini ve buna karşılık sınıftaki diğer öğrenciler tarafından da daha çok kabul gördüğünü gözlemledim.”

Ö4(Proje Danışman Öğretmeni): “Katılımcı öğrencinin WhatsApp grubunda ilk zamanlarda herhangi bir paylaşımı yoktu. Arkadaşları ile iletişimi neredeyse yoktu, sadece benim bilgilendirme mesajlarıma tamam hocam vb. cümleler yazıyordu. Proje çalışmalarının son günlerinde gruptaki diğer öğrenciler ile iletişim kurduğunu gözlemledim.”

Öğretmen görüşleri analiz edildiğinde öğrencinin sosyal kabul düzeyinin arttığı görülmektedir. Proje tabanlı öğretim yöntemi baz alınarak planlanan bir ders özel gereksinime ihtiyaç duyan kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeylerini yükseltmektedir (Çevik & Çevik 2016).

Özel eğitim gereksinimli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Bundan dolayı kaynaştırma öğrencilerinin akranlarından gerekli desteği alabilecekleri, sosyal kabul düzeylerini artıracabilecekleri ortamların yaratılması gerekmektedir. Bu bağlamda bahse konu olan eTwinning projelerine kaynaştırma öğrencilerinin dahil edilmesi bu öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini artıracaktır (Çevik & Çevik 2016).

Tablo 5. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları:

Ana Tema	Kod	f
Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları	Kaynaştırma öğrencisinin projelere almasına yönelik görüşlerin olumlu yönde gelişmesi	3
	Kaynaştırma öğrencisinin projelere katılmasını desteklenmesi	5

Tablo 5 incelendiğinde, başlangıçta kaynaştırma öğrencilerinin projelere dahil edilmesinde olumsuz bakan öğretmenlerin proje çalışmaları sonucunda kaynaştırma öğrencilerinin projelere alınmasına yönelik görüşlerinin olumlu yönde değiştiği gözlemlenmektedir. Ayrıca süreç başında kaynaştırma öğrencilerinin projelere katılımlarını destekleyen iki öğretmenin süreç sonunda da bu öğrencilerin projelere katılımlarını destekledikleri görülmektedir.

Bu konuda öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö3(Matematik Ders Öğretmeni): “Aslında daha önce bu öğrencilerin projenin gerekliliklerini yerine getirmeyeceklerini düşünüyordum. Şimdi ise bu öğrenci üzerinden bireysel eğitim öğrencilerinin de bu projelere dahil edilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Ö5(Okul Rehber Öğretmeni): “Farklı yetersizliklere sahip bu öğrenciler birçok ortamda (aile, okul, mahalle) kendilerini faklı noktalarda yetersiz hissedebilmektedirler. Sosyal ilişkiler, duygusal ilişkiler vs. sorunlar yaşayabilmektedirler. Özellikle okullarda arkadaşları tarafından dışlandığını düşünmekte derslerde akademik olarak kendilerini başarılı hissetmemektedir. Bu tarz çalışmalar ile öğrencinin okula bağlılık düzeyi artar. Akademik olarak kendini başarılı hisseder. Öz güveni artar, sosyalleşir, yeteneklerini, ilgilerini keşfeder. Bu tarz çalışmalarla kaynaştırma öğrencilerinin katılımını destekliyorum.”

5. Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın bulgularında beş faklı tema ve on üç kod ortaya çıkmıştır. Bu temaların motivasyon, özgüven, sosyal beceri, sosyal kabul ve öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algıları olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden alınan görüşlere göre katılımının proje çalışmaları sonucunda motivasyonun arttığı, özgüveni ile sosyal becerilerinin geliştiği ve sosyal kabul düzeyinin arttığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmının kaynaştırma öğrencilerinin proje çalışmalarına dahil edilmesi yönündeki görüşleri olumlu yönde değişmiştir.

Alanyazın tarandığında uygulamalı bir şekilde işlenen/yürütülen derslerin hafif düzeyde zihinsel engele sahip öğrenciler üzerinde olumlu katkısı olduğu birçok araştırma ile doğrulanmaktadır (Çevik 2016). Bu çalışmada da katılımcı bir eTwinning projesine dahil edilmiş ve bu proje çalışmalarının öğrencinin üzerinde olumlu katkılar sağladığı gözlemlenmiştir. eTwinning projeleri de ders kazanımlarının teknoloji ile entegre edilerek yürütülme faaliyetleridir. Bu bağlamda literatürde yer alan araştırma sonuçları bu araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Girgin (2009) proje tabanlı yöntem kullanılarak işlenen bir dersin sonunda öğrencilerin motivasyonlarının arttığı gözlemlenmiştir. Yine Yılmaz, Beyaztürk ve Anlıak (2006) yapmış oldukları çalışmaya göre proje tabanlı öğretimin öğrencilerin tutumlarında olumlu değişiklikler yaptığı gözlemlenmiştir (Çevik 2016). Bu araştırmalar içerik analizinde elde edilen motivasyon bulgusu ile örtüşmektedir. Nitekim görüşleri alınan öğretmenler, katılımcının motivasyonunun arttığını belirtmişlerdir.

Green (2014), hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin STEM projelerine katılımının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğretimde proje tabanlı yöntemin kullanılması çok sayıda öğrenci için öğretimin farklılaşmasını sağlar. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere bireysel eğitimin verilmesinin önemli olduğu düşünüldüğünde bu öğretim modeli kaynaştırma öğrencileri için çok faydalı olacaktır. Proje tabanlı öğretim ile öğrenciler birbirlerinin güçlü yanlarını geliştirmeye fırsat verilir ve öğrencilerin özgüvenlerinin gelişmesi sağlanır (Lambie 2020). Bu araştırma sonuçlarında hafif düzeyde zihinsel engele sahip kaynaştırma öğrencilerinin öğretimin farklılaştırılmasının öğrencinin gelişimi için önemli olduğu görülmektedir. Bu araştırmada da proje çalışmaları sonucunda öğrencinin birçok yönü ile geliştiği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın bulguları literatürde yer alan kaynaştırma öğrencilerinin proje tabanlı öğretim sürecindeki gelişimleri ile örtüşmektedir.

Gürgür' ün (2005) yaptığı çalışmanın sonucuna göre, kaynaştırma eğitiminin yapıldığı sınıfta uygulanan iş birliğiyle öğretim yönteminin, özel gereksinimli öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleri ile etkili iletişim kurmalarına imkân tanıdığı görülmüştür. Bu bulgu Çevik (2016)'in proje tabanlı öğretim yöntemi ile işlenen derslerin öğrencilerin sosyal becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucu ile örtüşmektedir. Bu bağlamda proje tabanlı öğretim iş birliğine dayalı bir öğretim yöntemi olup bu öğretim şeklinin kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirdiği söylenebilir (Çevik 2016). Başka bir araştırmada ise gruplar halinde yürütülen sınıf çalışmalarının kaynaştırma öğrencilerinin normal eğitim gören akranları tarafından sosyal kabulünü olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Filippatou & Kaldi 2010: 18). Bu sonuçlar da elde ettiğimiz bulgularda yer alan sosyal beceri ve sosyal kabul temaları ile örtüşmektedir. Nitekim görüşleri alınan öğretmenler, çalışmaya dahil edilen öğrencinin sosyal becerilerinin geliştiğini ve sınıftaki arkadaşları tarafından eskisi gibi dışlanmadığını belirtmişlerdir.

Belirtilen proje çalışmasında ekipler oluşturulup katılımcı öğrenci bu ekiplerden birisinde yer almıştır. Bu anlamda proje çalışmalarında izlenen yöntem işbirlikçi yöntemi çağrıştırmaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde kullanılan bu yöntemin öğrenciye yarar sağladığı görülmektedir. Slavin (1985)' e göre iş birliğine dayalı öğretim modeli kaynaştırma öğrencilerinin ders başarısını yükseltmektedir. Ders başarısının yükselmesi bu öğrencilerin motivasyonlarının yükseldiğinin göstergesidir (Aktan & Budak 2021). Bu durum yapılan araştırmalar ile doğrulanmaktadır. Gelici (2011), Gelici ve Bilgin (2011) ve Yıldırım

(2011) tarafından yapılan araştırmalara göre işbirlikçi öğretim yönteminin öğrencilerin matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır (Aktan & Budak 2021).

Bu bulgular, Çevik ve Çevik, (2016)'in PTÖY ile işlenen derslerin hafif düzeyde zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerine, akademik başarılarına olumlu yönde katkı sağladığı sonuçları ile örtüşmektedir. Hem işbirlikçi hem de sosyal öğrenme ile aktif öğrenmeyi içinde bulunduran proje tabanlı öğretim yönteminin bu öğrencilerin eğitim ve öğretiminde kullanılabilecek oldukça yararlı bir yöntem olduğunu göstermektedir (Çevik 2016). Literatürde yer alan bu araştırma sonuçları ile bu araştırmanın bulguları örtüştüğü görülmektedir. Katılımcı öğrencinin proje çalışmaları süreci sonunda akademik başarısının arttığı ve sosyal becerilerinin geliştiği gözlenmektedir.

Bu araştırma sonuçları, kaynaştırma eğitimin yapıldığı ortamlarda öğretimin farklılaştırıldığında kaynaştırma öğrencilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca sosyal anlamda problem yaşayan hafif düzeyde zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisinin, uygun ortamlar sağlandığında bu problem durumlarını aşabildiklerini göstermektedir. Bu bağlamda proje tabanlı öğretim (eTwinning projeleri) kaynaştırma öğrencilerinin başta sosyal beceri olmak üzere çok yönlü gelişimlerine katkı sağladığı söylenebilir. Bu anlamda hafif düzeyde zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerinin proje çalışmalarına dahil edilmesi önemlidir. Ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin dahil olduğu proje çalışmaları yaygınlaştırılarak öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin bu projelere dahil etme konusunda cesaretlendirilmesi önemlidir. Nitekim görüşleri alınan öğretmenlerden üçü başlangıçta kaynaştırma öğrencisinin eTwinning projesinin yeterliliklerini sağlayamayacağını düşünürken proje sürecinin sonunda eTwinning projelerine kaynaştırma öğrencilerinin de dahil edilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

6. Kaynakça

Akçamete, G. & Ceber, G. (1999). "Kaynaştırılmış Sınıflardaki İşitme Engelli ve İşiten Öğrencilerin Sosyometrik Statülerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi". *Özel Eğitim Dergisi*, 2/3: 64-74.

Aktan, O. & Budak, Y. (2021). "Matematik Dersinde Takım Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin Kullanılmasına Yönelik Veli Görüşlerinin İncelenmesi". *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi 2021*, 11/2: 391-417.

Alphan, M. (2018). "*Dans Etkinliklerinin Öz-Yeterlik, Özgüven ve Sosyal Beceriye Etkisi: İşitme Engelli Bireyler Üzerine Bir Çalışma*". Yüksek Lisans Tezi, Manisa, Celal Bayer Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydoğdu, A. vd. (2020). "Ortaokul Kademesinde Kaynaştırma Eğitimi Gören Öğrencilerin Uyum Becerilerine İlişkin Görüşler". *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4/1: 34-47.

Bakkaloğlu, H. vd. (2020). "Okul Öncesi Bütünleştirme Uygulamalarında Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişen Çocukların Sosyal Kabulleri: Boylamsal Bir Çalışma". *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4/3: 369-391.

Bramlett, R. K., Smith, B. L., & Edmonds, J. (1994). A comparison of nonreferred, learning-disabled, and mildly mentally retarded students utilizing the social skills rating system. *Psychology in the Schools*, 31(1), 13-19.

Creswell, J. W. (2020). "*Nitel Araştırma Yöntemleri*". (Çev: M. Bütün ve B. Demir). (5.Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Creswell, J. W. (2017). "Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları". (Çev. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Cetin, İ. G. & Gündoğdu, K. (2022). “eTwinning Proje Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21/81: 76-90.

Çevik, M. & Çevik, Ö. (2016). “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Sosyal Becerilerine, Akademik Başarılarına ve Problem Davranışlarına Olan Etkisi”. *Journal of Human Sciences*, 13/3: 4849-4860.

Çevik, M. (2016). “Hafif Düzeyde Zihinsel Engele Sahip Öğrenciler İçin Entegrasyon Birimi Modeli: Pupa Projesi”. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6/11: 103-116.

Çevik, M. (2016). “Fen Bilimleri Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlkokulda Öğrenim Görmekte Olan Hafif Düzeyde Zihinsel Engele Sahip Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi”. *Education Sciences*, 11/1: 36-48.

Fazlı, E. & Avcı, Ö. “Matematik Eğitiminde Motivasyon ve Öz-Düzenleme: Tek Bir Durum Çalışması”. *Harran Maarif Dergisi*, 7/1: 1-45.

Filippatou, D., & Kaldi, S. (2010). The Effectiveness of Project-Based Learning on Pupils with Learning Difficulties Regarding Academic Performance, Group Work and Motivation. *International journal of special education*, 25(1), 17-26.

Girli, A. & Atasoy, S. (2010). “Examining The Effectiveness of Social Skills Training Program Based on Cognitive Process Approach Among Inclusion Students With Autism”. *Elementary Education Online*, 9/3: 990-1006. <http://ilkogretim-online.org.tr>

Gömleksiz, M. N., & Fidan, E. K. (2013). “Proje tabanlı öğrenme yönteminin web tasarımı dersinde kullanılmasına ilişkin nitel bir çalışma”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 120-135.

Gün-Şahin, Z. & Gürbüz, R. (2016). “On The Proficiency of Secondary Teachers Educating Inclusive Students”. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 6/1: 138-160.

Güven, Y., & Duman, H. G. (2007). “Project Based Learning for Children with Mild Mental Disabilities”. *International Journal of Special Education*, 22(1), 77-82.

Güleç Aslan, Y., (2020). “Eğitimde Motivasyon”. *Özel Gereksinimli Öğrencilerde Motivasyon, Özel Gereksinimli Bireyler*, Ed. Avcı, Ö. vd. Ankara: Nobel 198-199.

Küçük Doğaroğlu, T. & Bapoğlu Dümenci, S., S. (2015). “Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi ve Erken Müdahale Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi”. *Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi'nde sunulmuştur*. Ankara, Türkiye.

Kara, N. (2021). “Eğitsel Mobil Matematik Oyunu ile Sınıf İçi Oyunlaştırma: Bir Durum Çalışması Örneği”. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8/1: 85-101.

Lambie, K. (2020). “Project-Based Learning (PBL) in Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM): Perspectives of Students With Special Education Needs (SENs)”. *Electronic Thesis and Dissertation Repository*. 6906.

MEB 2010. “*Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü*”, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Olçay Gül, S. & Vuran, S. (2015). “Normal Sınıflara Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar”. *Türk Eğitim Derneği Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40/180: 169-195.

Sakarkaya, S. vd. (2019). “Müzik Eğitiminin Hafif Düzey Zihinsel Engelli Öğrencilerin Sosyalleşme Düzeylerine Etkisi”. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7/4: 35-43.

Sargın, N. & Sünbül, A. M. (2002). “Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumlarının (çeşitli değişkenler açısından) İncelenmesi”. *Doğu Akdeniz Üniversitesi, XI. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuştur*. Antalya, Türkiye.

Sarol, H., Güloğlu, N., Gürkan, R. K., & Budak, D. (2022). “Özel Eğitim Kurum Yöneticileri Perspektifinden Uyarlanmış Fiziksel Aktivite Uygulamaları: Fenomenolojik Bir Yaklaşım”. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1): 36-52.

Tekindal, M. & Uğuz Arsu, Ş. (2020). “Nitel Araştırma Yöntemi Olarak Fenomenolojik Yaklaşımın Kapsamı ve Sürecine Yönelik Bir Derleme”. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi* 20 (1), 153-172.

Toksöz, E. (2019). “1-8. Sınıf Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Aile ve Öğretmen Görüşlerine Göre Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Konya, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Tokuşlu, H. (2022). “Oyun Temelli Sosyal Uyum Programının 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Sosyal Becerileri ve Oyun Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin ve Velilerinin Hârezmî Eğitim Modeli'ne İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Investigation of Primary School 3rd Grade Students and Parents' Views on the Harezmi Education Model

Serap Çimşir*

İstanbul/Türkiye

e-mail: serapkr@gmail.com

orcid: 0000-0002-6876-0087

*Sorumlu Yazar

Rohat Dünya Polat

İstanbul/Türkiye

rohatbulut2012@gmail.com

0000-0001-7857-9882

Şengül Çaça

İstanbul/Türkiye

sengulcaca82@gmail.com

0000-0001-9562-1181

Handan Kocaman

İstanbul/Türkiye

handankaya2511@gmail.com

0000-0003-2419-3268

Öz

Bu araştırmanın amacı, Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasına yönelik ilkökul 3.sınıf öğrenci ve velilerin görüşlerinin incelenmesidir. Çalışma, var olan durumu ortaya koymayı amaçladığından tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasına katılan 18 öğrenci ve 18 veli oluşturmaktadır. Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasında öğrenciler haftada 2 gün, 4 öğretmenin hazırladığı içerikle eğitim almıştır. Çalışmada, verileri toplamak amacıyla öğrenci ve veli için ayrı ayrı hazırlanmış anket formu kullanılmıştır. Anket formlarında eğitim içerikleriyle ilgili sorulara yer verilmiştir. “Evet”, “kısmen”, “kararsızım” ve “hayır” şeklinde derecelendirilen ölçme aracından elde edilen verilerin analizinde, yüzde ve frekanstan yararlanılmıştır. Verilerin incelenmesiyle katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğunun Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasının işbirlikçi çalışma, problem çözme ve web 2.0 araçlarını kullanma becerilerini geliştirdiğini düşündükleri belirlenmiştir. Katılımcı velilerin ise, çocuklarına uygulanan Hârezmî Eğitim Modeli'nin öğrencilerin akademik başarı ve özgüvenlerine katkısı olduğunu; problem çözme, işbirlikçi çalışma ve iletişim becerilerini geliştirdiğini düşündükleri belirlenmiştir. **Anahtar sözcükler:** Hârezmî Eğitim Modeli, 3.sınıf, öğrenci, veli, görüş

Abstract

The purpose of this research is to examine the views of primary school 3rd grade students and their parents on the application of the Hârezmi Education Model. Since the study aims to reveal the existing situation, it was designed in accordance with the scanning model. The sample of the study consists of 18 students and 18 parents who participated in the Hârezmi Education Model in the 2021-2022 academic year. In the Hârezmi Education Model application, the students received training 2 days a week, with the content prepared by 4 teachers. In the study, a questionnaire form prepared separately for students and parents was used to collect data. Questionnaires included questions about the content of the training. Percentage and frequency were used in the analysis of the data obtained from the measurement tool, which was graded as “yes”, “partially”,

Atf

Citation

Çimşir, Serap vd. (2022). İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin ve Velilerinin Hârezmî Eğitim Modeli'ne İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Babür*, 1: 131-144

Başvuru

Submitted

30.05.2022

Kabul

Accepted

05.06.2022

Yayın Tarihi

Publication Date

12.06.2022

“undecided” and “no”. By examining the data, it was determined that the majority of the participating students thought that the application of the Hârezmî Education Model improved their skills in collaborative work, problem solving and using web 2.0 tools. The participating parents, on the other hand, stated that the Hârezmî Education Model applied to their children contributed to the academic success and self-confidence of the students; It has been determined that they think that they improve their problem solving, collaborative working and communication skills.
Keywords: Hârezmi Education Model, 3rd Class, student, parents, opinion.

0. Giriş

Problem çözme becerisi, günümüzde pek çok alanlarda karşılaşılan sorunların çözümü bakımından sosyal bilimlerin önem verdiği bir konudur. Bireyin karşılaştığı problemleri anlaması, çözüm için seçenekler oluşturması, sorunları çözmesi, problem çözme becerisinin gelişimiyle ilişkilidir (Çimşir & Baysal 2019:338). Bu sebeple eğitim ortamlarında bilgiyi doğrudan vermek yerine bilgiye nasıl ulaşılabileceğini öğretmek önemlidir (Aydoğdu & Kesercioğlu 2005).

Hayatın her alanında sorunların çıkması kaçınılmazdır. Mutlu ve başarılı bir toplum oluşturmanın yolu karşılaştığı sorunları tanımlayan, çözüm sürecini doğru bir şekilde uygulayan bireyler yetiştirmekten geçmektedir. Bu nedenle son yıllarda okullardan beklenen, sorun çözebilen bireyler yetiştirmektir (Baysal & Korucu Çimşir 2010:65). Okullar, öğrencilerin akademik başarısının yanı sıra, hayatın içinden sorunları belirlemesi ve doğru çözümler üretmesini sağlayan en etkin kurumlardır. Bu açıdan Hârezmî Eğitim Modeli bu beklentiyi karşılamaktadır.

Hârezmî Eğitim Modeli, 2016 yılında İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü rehberliğinde başlayan problem analizi, çalıştay ile pilotlama sonucunda ortaya çıkmış ve her yıl Türkiye’de birçok ilde uygulamaların ışığında yenilenerek devam eden bir eğitim programıdır. Hârezmî Eğitim Modeli farklı disiplinleri bir araya getiren, bireylerin disiplinlerarası çalışarak derinlemesine öğrenmesini sağlayan, öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirmesine fırsat sunan ve öğrencilerde 21. yüzyıl yaşam becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan bir eğitim programıdır. Hârezmî Eğitim Modeli, bir problemin bilimsel araştırma basamaklarına göre çözüme ulaştırılmasına dayanmaktadır. Bu model, öğrencilerin gerçek yaşam problemlerini tanımlama, çözüm için algoritma tasarlama, sorunun nasıl çözüleceğini belirleme ve programlamadan faydalanarak yenilikçi fikirler üretme sürecidir (MEB 2016). Hârezmî Eğitim Modeli’nde beş unsur öne çıkmaktadır (MEB 2016):

- Bilgisayar bilimini sosyal bilimlerle bütünleştirme,
- Bilgi işlemsel düşünme becerisini hayata uygulama,
- Programlama ve öğretim araçlarını etkin kullanma,
- Disiplinlerarası yaklaşımla işbirliğini benimseme,
- Robotik ve oyun tasarımı ile eğlenerek üretme.

Bu unsurlar değerlendirildiğinde, Hârezmî Eğitim Modeli’nin öğrencilerin içinde bulunduğu yüzyılın gerektirdiği becerileri kazanması açısından yararlı bir uygulama olduğu söylenebilir. Bu modelde birden fazla öğretmenin bir arada çalışması öğretmen için farklı bir deneyim ve mesleki gelişim ortamı sağlar. Dolayısıyla modelin uygulanmasının hem öğretmeni hem de öğrenciyi geliştirdiği söylenebilir.

Sorun çözme, öğrenilmesi ve elde edilmesi gereken bir beceridir (Bingham 1998, Baysal & Korucu Çimşir 2010: 65'den). Bu nedenle eğitim sürecinde hayatın içinden sorunların belirlenmesi ve çözülmesine yönelik uygulamalara yer verilmesi oldukça önemlidir. Alanyazında Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasına yönelik çok az çalışmaya rastlanmıştır (Ceylan vd. 2019; Kıvanç Contuk & Atay 2021; Yavuz vd. 2021). Az sayıdaki bu çalışmalar belli değişkenler üzerinde kurgulanmıştır. Bu çalışmanın okullarda uygulanan Hârezmî Eğitim Modeli'ne yönelik öğrenci ve onların velilerinin görüşlerinin belirlenmesi, modelin gelişimi bağlamında önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle çalışmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

“Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasına katılan ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin ve onların velilerinin görüşleri nelerdir?”

Araştırmanın amacı: 3. sınıf öğrencilerinin ve onların velilerinin Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın alt amaçları ise;

1. Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasına katılan öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri nelerdir?
2. Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasına katılan öğrenci velilerinin uygulamaya yönelik görüşleri nelerdir? şeklindedir.

1. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, genel tarama modeline göre kurgulanmıştır. Bu modelde, evren hakkında genel bir kaniya ulaşmak için evrenin tümü ya da ondan alınan bir grup örneklem üzerinde tarama yapılır (Karasar 2003: 79). Bu çalışmada katılımcı öğrencilerin ve onların velilerinin Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasına yönelik görüşleri genel olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasına katılan ilkokul 3. sınıftan 18 öğrenci ve 18 veli oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubu, maliyeti az olması açısından kolay ulaşılabilir durum örneklemesine uygun olarak tasarlanmıştır (Yıldırım & Şimşek 2016). Çalışmaya katılan öğrencilere ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1: Katılımcı Öğrencilerin Özellikleri

Sınıf düzeyi	F	%
3	18	100
Cinsiyeti	F	%
kız	11	61,1
erkek	7	38,9
Toplam	18	100

Not: “F” frekans, “%” yüzde anlamına gelmektedir.

Tablo 1'e göre, öğrencilerin büyük çoğunluğunun kız öğrenciler olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan velilere ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2: Katılımcı Velilerin Özellikleri

Cinsiyet	F	%
Kadın	16	88,9
Erkek	2	11,1
Toplam	18	100
Yaş	F	%
25-30	1	5,6
30-35	3	16,7
35-40	6	33,3
40-45	6	33,3
45-50	2	11,1
Toplam	18	100

Tablo 2 incelendiğinde katılımcı velilerin çoğunun kadın olduğu, yaş aralığının çoğunlukla 35-40 yaş ile 40-45 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

1.3. Verilerin Toplanması

Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasında uygulayıcı öğretmenler haftada bir gün 2 ders saati öğrencilerle çalışmalar gerçekleştirmiştir. Hârezmî Eğitim Modeli uygulaması kapsamında 3. sınıflardan 18 öğrenci belirlenmiş, öğrencilere projede ne amaçlandığı ve neler yapılabileceği ile ilgili bilgiler verilmiştir. Uygulayıcı öğretmenlerle, hayatın içinden problemler belirleme ve çözüm sürecini içeren 24 haftalık eğitim süreci başlamıştır. Uygulama sürecinde öğrenciler tarafından "Çevre kirliliğini önlemek için yaşadığımız çevrede neler yapabiliriz?" problem durumu belirlenmiştir. Öğrencilerin web 2.0 öğretim araçlarını kullandığı, yaparak yaşayarak öğrendiği, disiplinlerarası ders içeriğinin gerçekleştiği eğitim süreci tamamlanmıştır.

Eğitimin sonunda veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmış anket formu kullanılmıştır. Anket öğrencilerin ve onların velilerinin Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasına yönelik düşüncelerini belirleyen çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Formun hazırlanmasında öncelikle alanyazın taranmış ve bu eğitim sonunda katılımcılara sorulabilecek soru maddeleri belirlenmiştir. Hazırlanan soru maddeleri uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda anket formuna son şekli verilmiştir. Öğrenci anketindeki sorulardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

- Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasından memnun kaldınız mı?
- Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasında yapılan çalışmaların okul başarınıza katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?
- Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasının 'Hayatın İçinden Sorun' belirlemeye katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?
- Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasının hipotez yazma becerisinin gelişmesine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?

Veli anketindeki sorulardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

- Çocuğunuza uygulanan Hârezmî Eğitim Modeli'nden memnun kaldınız mı?
- Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasının çocuğunuzun akademik başarısına katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?
 - Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasının çocuğunuzun iletişim becerisini geliştirdiğini düşünüyor musunuz?
 - Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasının çocuğunuzun özgüvenini geliştirdiğini düşünüyor musunuz?
 - Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasının çocuğunuzun çevre sorunlarına duyarlılığını arttırdığını düşünüyor musunuz?

1.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde frekans ve yüzdeden yararlanılmıştır.

2. Bulgular

Elde edilen veriler analiz edildiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

2.1. Katılımcı Öğrencilerin Hârezmî Eğitim Modeli Uygulamasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Katılımcı öğrencilerin soru maddelerine ilişkin cevapları tablolar halinde aşağıda verilmiştir. Öğrenci anketinin birinci sorusu olan “Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasından memnun kaldınız mı?” sorusuna alınan cevaplar Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3. “Hârezmî Eğitim Modeli Uygulamasından Memnun Kaldınız mı ?” Sorusuna Alınan Cevaplar

	F	%
Evet	18	100
Kısmen	0	0
Kararsızım	0	0
Hayır	0	0
Toplam	18	100

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin tamamının Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasından memnun kaldığı görülmektedir.

Tablo 4. “Hârezmî Eğitim Modeli Uygulamasına Tekrar Katılmak İster misiniz?” Sorusuna Alınan Cevaplar

	F	%
Evet	16	88,9
Kısmen	1	5,6
Kararsızım	1	5,6
Hayır	0	0
Toplam	18	100

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasına tekrar katılmak istedikleri görülmektedir.

Tablo 5. “Hârezmî Eğitim Modeli Uygulamasında Yapılan Çalışmaların Okul Başarınıza Katkısı Olduğunu Düşünüyor musunuz?” Sorusuna Alınan Cevaplar

	F	%
Evet	16	88,9
Kısmen	2	11,1
Kararsızım	0	0
Hayır	0	0
Toplam	18	100

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin çoğunun Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasında yapılan çalışmaların okul başarılarına katkısı olduğunu düşündükleri saptanmıştır

Tablo 6. “Hârezmî Eğitim Modeli Uygulamasında Yapılan Çalışmaların Sorun Çözme Becerisini Geliştirdiğini Düşünüyor musunuz?” Sorusuna Alınan Cevaplar

	F	%
Evet	16	88,9
Kısmen	1	5,6
Kararsızım	1	5,6
Hayır	0	0
Toplam	18	100

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasında yapılan çalışmaların sorun çözme becerisini geliştirdiğini düşündükleri görülmektedir.

Tablo 7. “Hârezmî Eğitim Modeli Uygulamasının ‘Hayatın İçinden Sorun’ Belirlemeye Katkısı Olduğunu Düşünüyor musunuz?” Sorusuna Alınan Cevaplar

	F	%
Evet	15	83,3
Kısmen	2	11,1
Kararsızım	0	0
Hayır	1	5,6
Toplam	18	100

Tablo 7’ye göre, öğrencilerin çoğunun aldıkları eğitimin ‘Hayatın İçinden Sorun’ (HİS) belirlemeye katkısı olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Tablo 8. “Hârezmî Eğitim Modeli Uygulamasının Bir Problemin Alt Problemlerini Belirleyebilmenize Katkısı Olduğunu Düşünüyor musunuz?” Sorusuna Alınan Cevaplar

	F	%
Evet	15	83,3
Kısmen	3	16,7
Kararsızım	0	0
Hayır	0	0
Toplam	18	100

Tablo 8’e göre, öğrencilerin çoğunun eğitim uygulamasının bir problemin alt problemlerini belirlemeye katkısı olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Tablo 9. “Hârezmî Eğitim Modeli Uygulamasının Problemlerle İlgili Veri Toplama Becerisinin Gelişmesine Katkısı Olduğunu Düşünüyor musunuz?” Sorusuna Alınan Cevaplar

	F	%
Evet	15	83,3
Kısmen	2	11,1
Kararsızım	1	5,6
Hayır	0	0
Toplam	18	100

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun aldıkları eğitimin bir problemle ilgili veri toplama becerisinin gelişmesine katkısı olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Tablo 10. “Hârezmî Eğitim Modeli Uygulamasının Bir Problem ile İlgili Hipotez Yazma Becerisinin Gelişimine Katkısı Olduğunu Düşünüyor musunuz?” Sorusuna Alınan Cevaplar

	F	%
Evet	16	88,9
Kısmen	2	11,1
Kararsızım	0	0
Hayır	0	0
Toplam	18	100

Tablo 10’a göre, öğrencilerin çoğunun Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasının bir problem ile ilgili hipotez yazma becerisinin gelişimine olumlu etkisi olduğunu düşündükleri saptanmıştır.

Tablo 11. “Hârezmî Eğitim Modeli Uygulamasının Bir Hipotezi Test Etme Becerisinin Gelişimine Katkısı Olduğunu Düşünüyor musunuz?” Sorusuna Alınan Cevaplar

	F	%
Evet	15	83,3
Kısmen	3	16,7
Kararsızım	0	0
Hayır	0	0
Toplam	18	100

Tablo 11 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun uygulanan eğitimin bir hipotezi test etme becerisini geliştirdiğini düşündükleri belirlenmiştir.

Tablo 12. “Hârezmî Eğitim Modeli Uygulamasının Web 2.0 Araçlarını Kullanma Becerinizi Geliştirdiğini Düşünüyor musunuz?” Sorusuna Alınan Cevaplar

	F	%
Evet	15	83,3
Kısmen	2	11,1
Kararsızım	1	5,6
Hayır	0	0
Toplam	18	100

Tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasının web 2.0 araçlarını (canva, wordwall, cram vs.) kullanma becerisini geliştirdiğini düşündükleri belirlenmiştir.

Tablo 13. “Hârezmî Eğitim Modeli Uygulamasının İşbirlikçi Çalışma Yönünden Yararlı Olduğunu Düşünüyor musunuz? ” Sorusuna Alınan Cevaplar

	F	%
Evet	13	72,2
Kısmen	5	27,8
Kararsızım	0	0
Hayır	0	0
Toplam	18	100

Tablo 13’te, öğrencilerin çoğunun eğitim uygulamasının işbirlikçi çalışma yönünden yararlı olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Tablo 14. “Hârezmî Eğitim Modeli Uygulamasının Özgüveninizi Olumlu Etkilediğini Düşünüyor musun?” Sorusuna Alınan Cevaplar

	F	%
Evet	16	88,9
Kısmen	2	11,1
Kararsızım	0	0
Hayır	0	0
Toplam	18	100

Tablo 14 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun aldıkları eğitimin özgüvenlerini olumlu etkilediğini düşündükleri görülmektedir.

Tablo 15. “Hârezmî Eğitim Modeli Uygulamasının Çevreye Olan Duyarlılığınızı Etkilediğini Düşünüyor musun?” Sorusuna Alınan Cevaplar

	F	%
Evet	18	100
Kısmen	0	0
Kararsızım	0	0
Hayır	0	0
Toplam	18	100

Tablo 15'e göre, öğrencilerin tümünün Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasının çevreye olan duyarlılığı etkilediğini düşündükleri görülmektedir.

2.1. Katılımcı Velilerin Hârezmî Eğitim Modeli Uygulamasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Katılımcı velilerin soru maddelerine ilişkin cevapları tablolar halinde verilmiştir. Veli anketinin birinci sorusu olan “Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasından memnun kaldınız mı?” sorusuna alınan cevaplar Tablo 16'da belirtilmiştir.

Tablo 16. “Hârezmî Eğitim Modeli Uygulamasından Memnun Kaldınız mı?” Sorusuna Alınan Cevaplar

	F	%
Evet	17	94,4
Kısmen	1	5,9
Kararsızım	0	0
Hayır	0	0
Toplam	18	100

Tablo 16'da Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasından katılımcı velilerin çoğunun memnun kaldıkları görülmektedir.

Tablo 17. “Hârezmî Eğitim Modeli Uygulamasına Çocuğunuzun Tekrar Katılmasını İster misiniz?” Sorusuna Alınan Cevaplar

	F	%
Evet	16	88,9
Kısmen	1	5,6
Kararsızım	1	5,6
Hayır	0	0
Toplam	18	100

Tablo 17’de, velilerin çoğunun Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasına çocuklarının tekrar katılmasını istedikleri görülmektedir.

Tablo 18. “Hârezmî Eğitim Modeli Uygulamasına Katılmayı Çevrenize veya Yakınlarınıza Önerir misiniz ?” Sorusuna Alınan Cevaplar

	F	%
Evet	16	88,9
Kısmen	1	5,6
Kararsızım	1	5,6
Hayır	0	0
Toplam	18	100

Tablo 18’de, velilerin çoğunun Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasına katılmayı çevrelerine veya yakınlarına önerebilecekleri belirlenmiştir.

Tablo 19. “Hârezmî Eğitim Modeli Uygulamasının Çocuğunuzun Akademik Başarısına Olumlu Katkısı Olduğunu Düşünüyor musunuz?” Sorusuna Alınan Cevaplar

	F	%
Evet	16	88,9
Kısmen	2	11,1
Kararsızım	0	0
Hayır	0	0
Toplam	18	100

Tablo 19’da velilerin çoğunun Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasının çocuklarının akademik başarılarına katkısı olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Tablo 20. “Hârezmî Eğitim Modeli Uygulamasının Çocuğunuzun Sorun Çözme Becerisini Geliştirdiğini Düşünüyor musunuz? ” Sorusuna Alınan Cevaplar

	F	%
Evet	18	100
Kısmen	0	0
Kararsızım	0	0
Hayır	0	0
Toplam	18	100

Tablo 20’de velilerin hepsinin Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasının çocuklarının sorun çözme becerisini geliştirdiğini düşündükleri görülmektedir.

Tablo 21. “Hârezmî Eğitim Modeli Uygulamasının Çocuğunuzun Web 2.0 Araçlarını Kullanma Becerisini Geliştirdiğini Düşünüyor musunuz? ” Sorusuna Alınan Cevaplar

	F	%
Evet	15	83,3
Kısmen	2	11,1
Kararsızım	0	0
Hayır	1	5,6
Toplam	18	100

Tablo 21’e göre, velilerin çoğunun Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasının çocuklarının web 2.0 araçları (cram,canva, wordwall gibi dijital uygulamalar) kullanma becerisini geliştirdiğini düşündükleri belirlenmiştir.

Tablo 22. “Hârezmî Eğitim Modeli Uygulamasının Çocuğunuzun Özgüvenine Katkısı Olduğunu Düşünüyor musunuz? ” Sorusuna Alınan Cevaplar

	F	%
Evet	13	72,2
Kısmen	5	27,8
Kararsızım	0	0
Hayır	0	0
Toplam	18	100

Tablo 22’ye göre, velilerin çoğunun eğitim uygulamasının çocuklarının özgüvenine katkısı olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Tablo 23. “Hârezmî Eğitim Modeli Uygulamasının Çocuğunuzun İletişim Becerisini Geliştirdiğini Düşünüyor musunuz?” Sorusuna Alınan Cevaplar

	F	%
Evet	15	83,3
Kısmen	2	11,1
Kararsızım	0	0
Hayır	1	5,6
Toplam	18	100

Tablo 23’te, velilerin çoğunun Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasının çocuklarının iletişim becerisini geliştirdiğini düşündükleri görülmektedir.

Tablo 24. “Hârezmî Eğitim Modeli Uygulamasının Çocuğunuzun İşbirlikçi Çalışma Becerisini Geliştirdiğini Düşünüyor musunuz? ” Sorusuna Alınan Cevaplar

	F	%
Evet	18	100
Kısmen	0	0
Kararsızım	0	0
Hayır	0	0
Toplam	18	100

Tablo 24’te velilerin hepsinin Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasının çocuklarının işbirlikçi çalışma becerisini geliştirdiğini düşündükleri belirlenmiştir.

Tablo 25. “Hârezmî Eğitim Modeli Uygulamasının Çocuğunuzun Çevre Sorunlarına Duyarlılığını Arttırdığını Düşünüyor musunuz? ” Sorusuna Alınan Cevaplar

	F	%
Evet	17	94,4
Kısmen	0	0
Kararsızım	1	5,6
Hayır	0	0
Toplam	18	100

Tablo 25’e göre, velilerin çoğunun Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasının çocuklarının çevre sorunlarına duyarlılığına katkısı olduğunu düşündükleri saptanmıştır.

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

✓ Katılımcı öğrenciler, Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasından memnun kalmış, uygulamaya tekrar katılmak istemekte ve uygulamayı bir yakınlarına tavsiye etmeyi

düşünmektedirler. Ayrıca öğrenciler bu uygulamanın, problem çözme, web 2.0 araçlarını kullanma ve işbirlikçi çalışma becerisini geliştirdiğini; 'Hayatın İçinden Sorun' belirleme, veri toplama, hipotez oluşturma ve hipotezi test etmeye katkısı olduğunu düşünmektedirler.

✓ Katılımcı veliler, Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasından memnun kalmış, uygulamaya çocuklarının tekrar katılmasını istemekte ve bu eğitimi bir yakınlarına tavsiye etmeyi düşünmektedir. Ayrıca veliler, bu eğitimin çocuklarının özgüvenlerine, çevre sorunlarına karşı duyarlılığına ve akademik başarılarına katkısı olduğunu; işbirlikçi çalışma, iletişim ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini düşünmektedir.

Yapılan çalışmalar Hârezmî Eğitim Modeli'nin işbirlikçi çalışma ortamı sağladığını ve öğrencilerin işbirlikçi çalışma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Ceylan vd. 2019; Kıvanç-Contuk & Atay 2021). Bu modelin uygulanmasında öğrencilerin grup çalışmalarına yer verilmesi, 21. yüzyıl beceriden işbirlikçi çalışma ve iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Eldeki çalışma sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir.

Ceylan vd. (2019)'ın Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasına yönelik yaptıkları metafor çalışmasında öğrencilerin Hârezmî eğitimini en fazla "hayat" metaforuyla bağdaştırdıkları; bu eğitimi bilgi kaynağı ve problem çözücü olarak gördükleri belirlenmiştir. Bu bulgular eldeki çalışmada 'Hayatın İçinden Sorun (HİS)' belirleme, veri toplama ve problem çözmenin gelişimi bulguları ile örtüşmektedir. Kıvanç-Contuk & Atay (2021), Hârezmî eğitiminin öğrencilerin bilgi ve becerilerinin gelişimini sağladığı, öğrencilerin teknolojiyi kullanma ve teorik bilgiye erişim becerilerine katkısı olduğunu belirlemişlerdir. Bu bulgular eldeki çalışmada katılımcıların Hârezmî Eğitim Modeli'nin hayatın içinden problemleri fark etme ve web 2.0 araçlarını kullanma becerisini geliştirdiği bulgusu ile örtüşmektedir.

Yavuz vd. (2021) yaptıkları deneysel çalışmada, Hârezmî Eğitim Modeli'nin 10-12 yaşlarındaki özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerine katkısı olduğunu belirlemişlerdir. Bu bulgu eldeki çalışmada katılımcıların Hârezmî Eğitim Modeli uygulamasının düşünme becerilerinden problem çözme becerisine katkısı olduğunu düşündüklerinin belirlenmesi bulgusu ile örtüşmektedir. Bu sonuçlar okullarda uygulanan Hârezmî Eğitim Modeli'nin öğrencilerin yaratıcılık, problem çözme, işbirlikçi çalışma, web 2.0 araçlarını kullanma gibi becerilerinin gelişimine katkısı olduğunu ve bu uygulamanın yararlı olduğunu göstermektedir.

Okullarda, eğitim ortamlarında çağın beklentilerine uygun becerileri kazandıracak uygulamaların artırılmasının eğitimin kalitesini artıracığı düşünülmektedir. Bu sonuçlar ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Daha fazla öğrencinin bu modelden yararlanabilmesi için okullarda Hârezmî Eğitim Modeli uygulama sınıfı sayısı artırılabilir.
- Okullarda Hârezmî Eğitim Modeli uygulama sınıfları laboratuvar şeklinde oluşturulup çalışmaların devamlılığı sağlanabilir.
- Okullarda Hârezmî Eğitim Modeli uygulama sınıfına web 2.0 araçlarının daha etkin kullanımını sağlamak için tablet desteği sağlanabilir.
- Hârezmî Eğitim Modeli seminerlerle tanıtılıp proje uygulamasının yaygınlaşması sağlanabilir.
- Farklı değişkenlerle farklı örneklemeler üzerinde araştırmalar tasarlanabilir.

4. Kaynakça

- Aydoğdu, M. & Kesercioğlu, T. (2005) İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi, Ankara: Anı.
- Baysal, Z.N. & Korucu Çimşir, S. (2010). “5. Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Sorunlarına Gösterdikleri Tepkilerin Değerlendirilmesi” *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32: 65-74.
- Ceylan, Ö. vd. (2019). “Öğrencilerin Harezmi Eğitim Modeline Yönelik Metaforik Algılarının Belirlenmesi”. *Millî Eğitim*, 49/225: 227-251.
- Çimşir, S. & Baysal, Z.N. (2019). “Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modeli'nin Akademik Başarısı Düşük İlkokul Dördüncü Sınıf Derecesinde Problem Çözme Becerisine Etkisi”. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5/3: 337-351. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ekuat/issue/51148/666501> adresinden erişildi.
- İstanbul MEB (2016). “Hârezmî Eğitim Modeli Zihinden Makineye Bilgisayar Bilimleri ve Disiplinlerarası Eğitim: 1. Pilot Uygulama Süreci Raporu”<https://harezmi.meb.gov.tr/assets/uploads/dokumanlar/0cc5c46b3951497e13b2ba44b57cec09.pdf>(Erişim Tarihi: 10.5.2022)
- Karasar, N. (2003) *Bilimsel araştırma yöntemi* (12.Baskı). Ankara: Nobel.
- Kıvanç Contuk, T. & Atay, D. (2021). “Teacher Professional Development through Harezmi Educational Model”. Educationand Learning Conference (TEL), 23-24 Nisan 2021 Online. 1/1: 30-45. DOI: <https://doi.org/10.32789/tel.2021.1003>
- Yavuz, O. vd. (2019). Hârezmî Eğitim Modeli'nin Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Becerilerine Etkisi. IGATE 19 International Congress on Gifted and Talented Education Congress, 1-2-3 Kasım 2019 Malatya (Ed. Akkaya, G. vd.). Congress Proceedings E-ISBN: 978-605-7853-32-5: 73-82.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Öz Belirleme Kuramı Perspektifinden Matematik Eğitiminde Motivasyon

Motivation in Mathematics Education from the Perspective
of Self-Determination Theory

Emine Fazlı

İstanbul/Türkiye

e-mail: eminefazli@gmail.com

orcid: 0000-0002-3445-1067

Öz

Bu çalışma, öz belirleme kuramı perspektifinden matematik eğitiminde motivasyonu artırmaya yönelik literatüre dayalı çıkarımlarda bulunularak eğitimcilerle dönük çeşitli stratejik yaklaşımlar sunmayı amaçlamaktadır. Matematik dersinde eğitim ortamları öğrencilerin içsel motivasyonlarını destekleyici şekilde tasarlandığında öğrencilerin öz düzenleme becerilerini edinebilmelerine olanak tanınabilir. Çalışmada çağdaş motivasyon kuramları olarak sınıflandırılan kuramlardan biri olan öz belirleme bu çerçevede ele alınmıştır. Öz belirleme kuramı temeli içsel motivasyona dayanan altı alt kuramdan oluşan bir meta kuramdır. Google Akademik, Library Genesis ve YÖKTez veri tabanları üzerinden anahtar kelimeler ile 1971-2022 yıl aralığında Türkçe ve İngilizce yayın dillerinde 24 çalışma incelenmiştir. Her bir alt kuramın ele alındığı çalışmada, öğrencilerin hedef belirlemeden öğretim sürecinin değerlendirilmesine kadar eğitim sürecinin her aşamasına dâhil edilmesi ile özerkliklerini ve yeterliklerini destekleyen ortamların oluşturulmasının matematik dersinde öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırabilecek önemli yaklaşımlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: matematik eğitimi, motivasyon, öz belirleme kuramı.

Abstract

This study aims to present various strategic approaches to educators by making inferences based on the literature to increase motivation in mathematics education from the perspective of self-determination theory. When the educational environments in the mathematics lesson are designed to support the intrinsic motivation of the students, it will be possible for the students to acquire self-regulation skills. In this study, self-determination, which is one of the theories classified as contemporary motivation theories, has been considered within this framework. Self-determination theory is a metatheory consisting of six sub-theories based on intrinsic motivation. 24 studies in Turkish and English between the years 1971-2022 with keywords on Google Scholar, Library Genesis and YÖKTez databases has been examined. In this study where each

Atf

Citation

Fazlı, Emine (2022).
Öz Belirleme Kuramı
Perspektifinden
Matematik Eğitiminde
Motivasyon.
Babür, 1: 147-159

Başvuru

Submitted

13.03.2022

Kabul

Accepted

04.06.2022

Yayın Tarihi

Publication Date

12.06.2022

sub-theory has been examined, it has been concluded that inclusion of students in every stage of the education process, from goal setting to evaluation of the teaching process and creating environments supporting student's autonomy and competence are important approaches that can increase students' intrinsic motivation in mathematics lessons.

Keywords: mathematics education, motivation, self-determination theory.

Giriş

İçinde bulunduğumuz yüzyılda toplumların modernleşmesine katkı sağlayan Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik disiplinlerini bir arada ele alan STEM (Science, Techonology, Engineering, Mathematics) gibi disiplinler arası eğitim yaklaşımlarının eğitimdeki alanı giderek genişlerken (Çepni 2018:5) bu yaklaşımlarda anahtar rol üstlenen matematik dersi de giderek artan bir öneme sahip olmaktadır (Leon vd. 2015). Bu bağlamda matematik başarılarımızı değerlendirmek adına TYT (Temel Yeterlik Testi), AYT (Alan Yeterlik Testi) gibi ulusal sınav ve PISA (Programme for International Student Assessment- Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), TIMSS (The Trends in International Mathematics and Science Study- Uluslararası Matematik ve Fen Eğitimleri Araştırması) gibi uluslararası araştırma sonuçlarına bakıldığında matematik başarılarımızın yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir (Çepni 2018:7; Dönmez Kırmıç & Dede 2020:364). Bu noktada matematik başarısını sağlamak toplumsal bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Matematik dersinde başarıyı sağlamak için öğrencilerin matematik öğrenme süreçleri altındaki mekanizmayı ve hangi yaklaşımların öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyeceğini daha iyi anlamamız gerekir (Leon vd. 2015). Öğrencilerin matematik dersini öğrenmeye yönelik yaklaşımlarını incelediğimizde karşımıza farklı durumlar çıkabilir. Bazı öğrenciler yüksek not almak, bazı öğrenciler kariyer hedeflerine ulaşmak, bazı öğrenciler keyif almak için matematik dersini öğrenmenin kendileri için önemli olduğunu belirtirken bazı öğrenciler ise matematik dersini öğrenmek için herhangi bir neden görmediklerinden bu dersi öğrenmenin gereksiz olduğunu düşünebilirler (Lohbeck 2016). Öğrencilerin derse karşı bu yaklaşımlarını ve dersi öğrenmek için sarf ettikleri enerjiyi belirleyen süreçler motivasyon kavramıyla açıklanabilir. Bireyin bir hedefi gerçekleştirmek için bir eylemi başlatmadaki çabasını ve bu çabayı sürdürmedeki ısrarını nitelendiren motivasyon, eğitimin her alanında olduğu gibi matematik öğretiminde de kilit bir noktada yer almaktadır (Avcı 2020:3). Tek bir bileşenle açıklayamayacağımız çok boyutlu karmaşık bir yapıya sahip olan motivasyon kavramı ile ilgili çok sayıda kuram ortaya atılmıştır. Bu kuramlar temelde motivasyonu içsel ve dışsal faktörlere bağlı olarak değişebilen bir kavram olarak ele almaktadır (Robbins & Judge 2012: 204). Herhangi bir dışsal etkiye bağlı olmaksızın öğrenme arzusu, yapılan eylemden haz alınması, başarıma duygusunun tatmin edilmesi gibi bireyin kendinden kaynaklı nedenlerle oluşan motivasyon içsel motivasyon olarak tanımlanırken dışarıdan verilen ödül veya cezaya bağlı olarak dış etkenlerle yönlendirilebilen motivasyon dışsal motivasyon olarak ifade edilir (Deci & Ryan 1985).

Öğrenmeyi gerçekleştirmede ve sürdürmede içsel motivasyonun dışsal motivasyona göre daha etkili olduğu görülmektedir (Deci vd.1991; Lepper vd.2005:192; Gottfried vd.2007:317; Gillet vd. 2012:89; Taylor vd. 2014; Lohbeck 2016; Ryan & Deci 2017:354). Nitekim özerkliğin desteklenerek içsel motivasyonun sağlandığı sınıf iklimleri öz-düzenlemeli öğrenme ortamlarının oluşturulmasının ön koşuludur. Okul başarısı için önceki bilgileri, deneyimleri, tutumları, inançları ve akıl yürütmeyi kullanarak yeni bilgileri anlamlandırmak bir başka

ifadeyle öz-düzenleme becerisine sahip olmak çok önemlidir (Leon vd. 2015). Geliştirilebilir ve öğrenilebilir bir beceri olan öz-düzenleme, bireyin önceki öğrenme tecrübelerinden yola çıkarak kendi öğrenme süreçlerinin farkında olması, kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilmesi, belirlediği hedeflere ulaşmak için kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmesidir (Zimmerman 2002). Öğrencilerin bu beceriyi geliştirebilmeleri için eğitim ortamları öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmelerine imkân tanıyacak şekilde tasarlanmalıdır (De Corte vd. 2011; Panaoura vd. 2009; Pintrich & Groot 1990; Usher & Schunk 2018; Zimmerman 1989; Zimmerman & Kitsantas 1997; Zimmerman 2002). Öğrencilerin matematik dersinde kendi öğrenme sorumluluğunu alarak öğretim sürecinin etkin bir parçası olmaları için eğitimciler öğrencilerin özerkliğini destekleyerek içsel motivasyonlarını sağlamaya yönelik yaklaşımlar izlemelidirler (Clearly & Chen 2009; Leon vd. 2015).

İçsel motivasyona dayalı öğrenme ortamlarının sağlanmasının önemi ortada olsa da yapılan çalışmalar (Lepper vd.2005:193; Gillet vd.2012:79; Gottfried vd.2007:318; Scherrer & Preckel 2019:211) eğitim ortamlarında yıllar içinde içsel motivasyonun azalma eğiliminde olduğunu ve daha çok ödül ve cezaya dayalı yaklaşımların izlendiği okul ortamlarında bu iç kaynağı destekleyecek koşulların oluşturulamadığını göstermektedir (Gnambs & Hanfstingl 2016; Ryan & Deci 2017:351). Bu noktada matematik eğitiminde içsel motivasyona dayalı kuramların incelenerek eğitimcilere farklı bakış açıları kazandırılması önemli görülmektedir. Bu kapsamda, bu çalışma ile temelinin içsel motivasyondan alan öz belirleme kuramı bağlamında motivasyon kavramı ve içsel motivasyonu artırıcı unsurlar incelenerek eğitimcilerin matematik dersinde öğrencileri nasıl daha iyi motive edebilecekleri hususunda literatüre dayalı çıkarımlarda bulunulması ve bu konuda bir takım strateji ve öneriler sunulması amaçlanmaktadır.

1.Yöntem

Öz belirleme kuramı çerçevesinde matematik eğitiminde öğrencilerin motivasyonunun nasıl sağlanabileceğininoktasındabilgiler sunan bu araştırma, literatüredayalı bir derleme çalışması olarak tasarlanmıştır. Bu süreçte veriler birincil ve ikincil kaynaklardan yararlanılarak elde edilmiştir. Birincil kaynaklar orijinal araştırma çalışmaları ya da yazıdır. İkincil kaynaklar ise orijinal bir araştırmayı özetleyen ve tartışan ansiklopedi veya dergilerde yer alan çalışmalardır. Bir konu ile ilgili var olan kaynakların irdelenmesi yoluyla veri toplanmasına literatür tarama denir (Çolak 2012).

1.1. Araştırmaların Seçimi

Araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplamaya yönelik Google Scholar, Library Genesis ve YÖKTez veri tabanları üzerinden araştırmacı tarafından “Matematik Eğitimi”, “Motivasyon”, “Motivasyon Kuramları”, “Öz Belirleme Kuramı”, “Matematikte Motivasyon” “Matematikte Öz Belirleme Kuramı” anahtar kelimeleri ve kombinasyonları kullanılarak bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Bu anahtar kelimeler kullanılarak yapılan ilk taramaya ilişkin sayısal veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. İlk Taramaya İlişkin Ulaşılan Sonuçlar

Veri Tabanları

Anahtar Kelimeler	Scholar	Library Genesis	YÖKTez
Matematik Eğitimi	108.000	1.123	209

Motivasyon	91.500	839	2.000
Motivasyon Kuramları	25.400	100	1
Öz Belirleme Kuramı	34.700	111	13
Matematikte Motivasyon	18.800	68	-
Matematikte Motivasyon ve Öz Belirleme	17.400	2	-
Matematikte Öz Belirleme Kuramı	18.300	1	-
Toplam	313.700	2.244	2.222

Tablo 1 incelendiğinde alan yazında ilgili anahtar kelimelere karşılık gelen çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Ancak bunların çoğu araştırmanın kapsamı dışında kaldığından bazı filtrelemeler yapılmıştır. Yayın dili Türkçe veya İngilizce olan ve tam metin erişimi açık olan motivasyon, öz belirleme kuramı ve kuramın alt kavramlarına ilişkin 1971-2022 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmalar ele alınmıştır. Bu kapsamda araştırmaya dahil edilen çalışmalara ilişkin sayısal verilere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. İlk Taramaya İlişkin Sayısal Veriler

Veri Tabanı	Araştırmaya Dahil Edilen
Library Genesis	11
Scholar	13
Toplam	24

Araştırma konusu ile ilgili akademik veri tabanlarında yapılan taramada çakışan çalışmalar ve özet incelemesinin ardından araştırma ölçütlerine uymadığı belirlenen çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırma ölçütleri doğrultusunda yapılan filtreleme işlemi sonrası toplam 24 çalışma araştırma kapsamında incelenmiş olup Tablo 2’de bu çalışmaların veri tabanlarına göre dağılımına ilişkin sayısal verilere yer verilmiştir. Bu kapsamda, motivasyon, öz belirleme kuramı ve kuramın alt kavramlarına ilişkin 1971-2022 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmalar (Deci 1971; Deci 1975; Deci vd. 1981; Deci & Ryan 1985; Ryan & Grolnick 1986; Deci,1991; Craven vd. 1991; Deci vd. 1994; Deci & Ryan 2000; Ryan & Deci 2000; Lepper 2005; Gottfried vd. 2007; Clearly & Chen 2009; Gillet vd. 2012; Taylor vd. 2014; Leon 2015; Gnambs & Hanfstingl 2016; Ryan & Deci 2017; Lohbeck 2018; Scherrer & Preckel 2019; Avcı 2020; Ryan & Deci 2020; Bayrakçeken vd. 2021; Fazlı & Avcı 2022) detaylı bir şekilde incelenmiş ve öz belirleme perspektifi ile matematik dersinde kullanılabilecek motivasyon yaklaşımları konusunda çıkarımlarda bulunulmuştur.

2. Motivasyon

Literatürde farklı tanımları bulunan motivasyon kavramı, bireyin bir eylemi başlatma, sürdürme veya sonlandırma yönündeki istekliliği olarak ifade edilebilir. Bir sınıftaki bazı öğrenciler karşlarına çıkan tüm zorluklara rağmen öğrenme sürecini sürdürmede ısrarcı olurken bazı öğrenciler derse karşı hiçbir çaba göstermek istemeyebilirler. Tüm bu süreçlerin nedenini açıklayan bir kavram olarak motivasyon, davranışın ardındaki en önemli dinamiktir (Avcı 2020:3). Motivasyon, öz yeterlik, sonuç beklentileri, hedef yönelimi, görev değeri gibi çeşitli değişkenlerin etkileşiminden oluşan karmaşık bir yapıya sahiptir. Öz-yeterlik, bir görevi gerçekleştirmede bireyin kendi yeteneklerine dair inancını; sonuç beklentileri, bireyin bir görevin nasıl sonuçlanacağına yönelik düşüncelerini; hedef yönelimi, bireyin bir davranışı başlatma nedenlerini; görev değeri ise bir eylemi sonlandırmanın bireyin gözündeki anlamını yansıtır. Öğrenci bir derste kendi yeteneklerine güvenirse, yaptığı çalışmalar sonucunda başarılı olacağına inanırsa, bu derste öğrenmenin kendisi için anlamlı olduğu düşüncesine sahip olursa öğrencinin bu derse yönelik motivasyonu yüksek olur (Zimmerman 2000:17-18). Eğitim ortamlarında öğrencilerin bu yöndeki ihtiyaçları karşılanırsa öğrencilerin derslere yönelik yaklaşımları olumlu yönde değiştirilebilir (Gnamb & Hanfstingl 2016). Bunun nasıl gerçekleştirilebileceğine yönelik araştırmacılar tarafından çeşitli çalışmalar yapılarak insan davranışlarının ardında yatan motivasyonel temellere ilişkin çeşitli kuramlar ortaya konulmuştur. Pekiştirici, atıf, beklenti-değer ve öz belirleme kuramları, bu kuramlardan bazılarıdır. Bu kuramlar farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Motivasyon 1950 ve öncesindeki kuramcılar tarafından ödül veya cezaya bağlı değişebilen bir kavram olarak ele alınsa da çağdaş motivasyon kuramlarında motivasyon bireyin geçmiş deneyimleri, başarı algısı, başarı beklentisi gibi birçok değişkenin etkileşimi olarak kabul görmektedir (Avcı 2020:6). Burada ele alınan öz belirleme kuramı çağdaş motivasyon kuramları arasında yer almaktadır.

2.1. Öz Belirleme Kuramı

Öz belirleme kuramı, insanların güçlü özelliklerine ve gelişimlerine odaklanan bir motivasyon kuramıdır. Öz belirleme, dışarıdan gelen herhangi bir uyaran olmadan bireyin kendi seçimlerini yapabilecek kapasiteye sahip olmasıdır ki bu aynı zamanda bir ihtiyaçtır (Deci & Ryan 1985: 38). Kuramın en temel bileşenlerinden biri bireyin tamamen öz belirleyiciliğini ve yeterliliğini deneyimlemek üzere yaptığı davranışların kaynağını oluşturan içsel motivasyondur (Deci 1975: 61). İçsel motivasyon, bireyin doğuştan getirdiği özerklik, yetkinlik ve yakınlık olarak ifade edilen temel psikolojik ihtiyaçlarıyla ilişkilidir (Deci vd. 1991). Özerklik, bireyin kendi eylemleri üzerinde söz sahibi olması ve sahiplenme duygusuyla alakalıdır. Yetkinlik, bireyin başarılı olabileceği ve gelişebileceği yönündeki algısını ifade eder. Yakınlık ihtiyacı ise bireyin aidiyet ve ilişki kurma duygusuyla ilgilidir. Bu üç temel ihtiyacın karşılanması motivasyona ve sağlıklı yaşama olumlu katkı sağlarken engellenmesi bu süreçler üzerinde yıkıcı bir etkiye neden olur. Öz belirleme kuramının eğitim ortamlarındaki analizi bu ihtiyaçların karşılanma veya engellenme düzeyine odaklanır (Ryan & Deci 2020).

İnsanın doğasına ve hangi faktörlerin insanı harekete geçirdiğine yönelik varsayımlara dayanan öz belirleme kuramı; her birinin merkezinde özerklik, yetkinlik ve yakınlık temel ihtiyaçları olan bilişsel değerlendirme, organizmik bütünleşme, nedensellik yönelimi, temel psikolojik ihtiyaçlar, hedef muhtevası ve ilişki motivasyonu olmak üzere altı alt kuramdan oluşan bir meta kuramdır (Deci & Ryan 2000).

2.1.1. Bilişsel Değerlendirme Kuramı

Bilişsel değerlendirme içsel motivasyonu zayıflatan ve güçlendiren nedenler üzerinde yoğunlaşarak ödüllerin, cezaların, değerlendirmelerin, geri bildirimlerin ve diğer dışsal olayların içsel motivasyonu nasıl etkilediğine odaklanır (Ryan & Deci 2017:124). Kuram içsel motivasyonla yapılan bir davranışın dışsal müdahaleler sonucu olumsuz etkilenebileceği savına dayanır (Deci & Ryan 1985:90). İçsel motivasyon bireyin bir eylemi ödül elde etmek veya cezadan kaçınmak gibi herhangi bir dışsal unsur olmadan tamamen kendi iradesiyle başlatması, sürdürmesi veya sonlandırmasıdır. Birey bir eylemi zevk almak, eğlenmek, tatmin olmak gibi nedenlerle yapıyorsa algılanan nedensellik boyutu içsel olurken para kazanmak, övgü almak gibi amaçlarla gerçekleştiriyorsa algılanan nedensellik boyutu dışsal olur. Bilişsel değerlendirme kuramı algılanan nedenselliğin içsel mi yoksa dışsal mı olduğunu sorgular. Başlangıçta içsel olarak yapılan bir eylemin para gibi dış bir etkiyle artık dışsala dönüştüğünü vurgular. Başlangıçta birey, belirleyiciliğini ve yeterliliğini tatmış olduğu eylemde özerk iken devreye giren dış etkiyle kontrol altına alındığından artık özerk olmadığı algısına sahip olur. Bu durumda da nedensellik merkezi içten dışa kaymış olur (Deci & Ryan 1985:92). Bu duruma ödevlerini kendi iradesiyle düzenli olarak yapan ancak annesinin “Ödevlerini tamamladığında oyun oynayabilirsin” demesi üzerine ödevlerini oyuna ulaşacak bir araç olarak görmeye başlayan bir öğrencinin yaşadığı süreç örnek olarak verilebilir (Avcı,2020:35).

Bilişsel değerlendirme kuramı içsel motivasyonun yapısını incelerken bireyin çevresiyle olan ilişkilerine de odaklanır. Bireyin performansı hakkında ebeveynleri, öğretmenleri gibi sosyal çevresinin verdiği dönütler de birey tarafından kontrol edici veya performansı geliştirici olarak algılanabilir. Örneğin, bir öğrenciye “Aferin, senden istediğim gibi yaptın. Bravo” demek olumlu bir dönüt gibi görünse de “istediğim gibi yaptın” ifadesi bireyin özerkliğini elinden alan kontrol edici bir yaklaşımdır. Buna karşın birey üzerinde baskının olmadığı ve bireyin seçimlerine izin veren yaklaşımlar geliştirici geribildirimlerdir (Avcı 2020: 34). Birey tarafından performansını geliştirici olarak algılanan geribildirimler bireyin içsel motivasyonuna olumlu katkı sağlarken kontrol edici olarak algılanan geribildirimler kontrolü bireyden alacağından dolayı içsel motivasyon üzerinde olumsuz etki oluşturabilecektir (Deci & Ryan 1985:92). Özetle, bilişsel değerlendirme kuramı, bir kişinin özerklik veya yeterlilik deneyimini olumsuz etkileyen deneyimlerin içsel motivasyonu azaltacağını, özerklik ve yeterlilik algılarını destekleyen durumların ise içsel motivasyonu artıracığını savunur (Ryan & Deci 2017:124).

2.1.2. Organizmik Bütünleşme Kuramı

Öz belirleme kuramı, diğer kuramlardan farklı olarak içsel ve dışsal motivasyonu iki ayrı uçta değerlendirmemektedir. Bunun yerine dışsal motivasyonu içsel motivasyona dönüştürebilecek bir kaynak olarak görmektedir (Ryan & Deci 2017:14). Organizmik bütünleşme kuramı da öz belirleme kuramının bu yönüne odaklanan alt kuramıdır. Organizmik bütünleşme, bireyin önceleri ödül olarak yaptığı eylemleri daha sonra dışarıdan bir müdahale olmadan da gerçekleştirmesi, bu eylemi benimsemesi ve içselleştirmesidir. Bu içselleştirme süreci, bireyin önceleri dışsal etkenlerle gerçekleştirdiği eylemi ödül ve ceza olmaksızın da sergilemeye başlaması olarak tanımlanan içe yansıtılmış düzenleme, sonrasında bireyin yavaş yavaş kuralları benimseyerek uygun davranışları göstermesi şeklinde ifade edilen özdeşim ile düzenleme ve son olarak da bu süreçte edinilen bu davranışın bireyin sahip olduğu diğer davranışlara entegre olması anlamına gelen bütünleşmiş düzenleme aşamalarından oluşur

(Deci & Ryan 1985:115). Bir eylemin önceleri aferin, çok güzel gibi sosyal pekiştiricilerle yapılması daha sonra sosyal çevreye uyum sağlayarak bu davranışın ödülden bağımsız olarak da gerçekleştirilmesi içselleştirme sürecine örnek olarak verilebilir (Avcı 2020:36).

2.1.3. Nedensellik Yönelimi Kuramı

Öz belirleme kuramının diğer bir alt kuramı olan nedensellik yönelimi kuramı, bireyin özerk ya da kontrollü olup olmadığını inceler. Kuramda bireyin özerklik yönelimi, kontrol yönelimi ve edilgen yönelim olarak üç farklı yaklaşım doğrultusunda bilgilendirici, kontrol edici veya motivasyonsuzluğa neden olan uyarıcılara yönelmesi söz konusudur. Özerklik yönelimi, bireyin davranışı gerçekleştirip gerçekleştirilmemesinin tamamen kendi tercihi olduğu durumu ifade ederken, kontrol edici yönelim, bireyin dışarıdan hissettiği baskılarla gerçekleştirdiği eylemleri belirtir. Son olarak edilgen yönelim ise bireyin karşılaştığı problemlerin hiçbir şekilde üstesinden gelemeyeceği düşüncesine sahip olması şeklinde tanımlanır. Burada bir öğrencinin herhangi bir somut sonuç olmaksızın bir görevi yerine getirmesi içsel motivasyona sahip olmasına ve özerk yönelimli olmasına, bir öğrencinin verilen ödül ve cezalarla bir eylemde bulunması dışsal motivasyona sahip olmasına ve kontrol yönelimli olmasına, hiçbir şekilde davranışı gerçekleştirilmemesi ise motivasyonu olmamasına ve edilgen yönelimli olmasına örnek verilebilir (Deci & Ryan 1985:149-150). Kuram, insanların bu üç yönelime göre farklılık gösterdiğini ancak bireylerin bu yaklaşımlardan yalnızca birine sahip olmadığını, daha ziyade insanların üç yönelimin her birine bir dereceye kadar sahip olduğunu ileri sürer. Başka bir deyişle, her insan bir dereceye kadar özerklik odaklı, bir dereceye kadar kontrollü ve bir dereceye kadar motivasyonsuz bir şekilde dünyayla ilişki kurmaya hazırdır (Ryan & Deci 2017:218). Bu nedenle, üç tür motivasyon (özerk, kontrollü ve motivasyonsuzluk) belirginlikleri açısından durumdan duruma değişiklik gösterebilir. Örneğin, genç bir birey, otoriter babasıyla birlikteyken, bireyin kontrol yönelimi oldukça belirgindir ve özerk yönelimi oldukça düşüktür. Ancak onu destekleyen dedesi ile birlikteyken, özerk yönelimi oldukça belirgin ve kontrol yönelimi geri planda olabilir. Benzer şekilde, bir birey okul ödevlerinde daha özerk davranırken topluluk önünde konuşma konusunda oldukça motivasyonsuz olabilir. Bu durum, bir eylemin çeşitli yönlerinin özerk, kontrollü ve motivasyonsuzluk olarak nedensellik yönelimlerinden birini uyarabileceğini, onu ön plana çıkarabileceğini ve kişiyi o durumda o yönelimin perspektifinden hareket etmeye yönlendirebileceğini gösterir (Ryan & Deci 2017:234).

2.1.4. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Kuramı

Öz belirleme kuramı, psikolojik ihtiyaçlardan yakınlık, özerklik ve yeterlik ihtiyaçlarının insanın doğasında var olduğunu ve bu ihtiyaçların öznel iyi oluş için karşılanması gerektiğini savunur (Deci vd. 1991). Özerklik, bireyin bir eylemi dışsal müdahalelerden bağımsız olarak kendi iradesini hissederek gerçekleştirmesidir (Ryan & Deci 2017:86). Birey bir davranışta kendini özerk hissettikçe içsel motivasyonu artacağından bireyin özerklik ihtiyacını karşılayan sosyal ortamlar daha olumlu davranışların gözlemlenmesine yol olacaktır (Deci & Ryan 2000). Yeterlik, bireyin sosyal çevresinde kendini etkili hissetmesidir (Ryan & Deci 2017:86). Bireyin yeterlik ihtiyacını karşılayan olumlu geribildirimler içsel motivasyona katkı sağlaması açısından önemlidir. Yapılan çalışmalar (Deci,1971:114; Deci vd. 1975) olumlu dönütlerin hiç dönüt verilmemesine göre içsel motivasyonu artırıcı etkisinin olduğunu, olumsuz dönütlerin ise içsel motivasyon üzerinde yıkıcı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Özerklik ve yeterlik ihtiyacına kıyasla içsel motivasyon üzerinde

daha az etkiye sahip olan temelini bağlanma kuramından alan yakınlık ihtiyacı prensibine göre, bireyin kendini güvende hissettiği ortamlar yakınlık ihtiyacının doyurulmasını ve içsel motivasyonunun artmasını sağlamaktadır. Buna göre, özellikle bebeklik ve çocukluk döneminde güvenlik ihtiyacı karşılanan bireyin içsel yönden gelişmiş olacağı ve güçlü bir içsel motivasyon elde edebileceği söylenebilir (Deci & Ryan 2000).

2.1.5. Hedef Muhtevası Kuramı

Kuramının diğer bileşenlerinden olan hedef muhtevası kuramı, temelde bireyin konulan hedeflere dahil olup olmamasına farklı bir ifadeyle hedeflerin özerk ya da dıştan kontrollü olup olmamasına odaklanır. Hedeflerin belirlenmesinde bireyin özerk olması durumunda, bireyin konulan hedeflerden memnuniyet duyması söz konusudur. Eğitim ortamlarında öğretim sürecinde edinilecek kazanımlar belli olduğundan öğrencinin hedeflerinde özerk olması demek aslında organizmik bütünleşme kuramında bahsedildiği üzere başlangıçta dışsal olan hedefleri içselleştirmesi demektir. Ancak her türlü hedefin içselleştirilebilir ve bütünleştirilebilir durumda olmadığı da vurgulanmalıdır (Deci & Ryan 2000).

2.1.6. İlişki Motivasyonu Kuramı

Sosyal bir varlık olarak insanlar çevreleriyle yakın ilişkiler kurma ihtiyacı hissederler (Ryan & Deci 2000). Temel bir psikolojik ihtiyaç olarak ilişkili olma, sosyal çevrenin çeşitli yönleri ve diğerlerinin yaptığı yüklemeler yoluyla hem kolaylaştırılabilir (doyumun desteklenmesi) hem de zayıflatılabilir (doyumun engellenmesi) durumdadır (Ryan & Deci 2017:294). İlişki motivasyonu kuramına göre, bireyin en temel ihtiyaçlarından biri olan çevresiyle yakınlık kurma ihtiyacını karşılayabilecek ilişkiler kurması içsel motivasyonunun artırılmasında, sürdürülmesinde ve dışsal düzenlemenin içselleştirme ve bütünleşme ile içsel hale getirilmesinde önemlidir (Ryan & Deci 2000). Bu bağlamda eğitim ortamlarında öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkilerini bu yönde geliştirmeleri önemlidir. Nitekim öğretmenleri tarafından yeterince ilgi göremeyen öğrencilerin içsel motivasyonları daha düşük olmaktadır (Ryan & Deci 2017: 355).

3. Öz Belirleme Kuramı Bağlamında Matematik Dersinde Öğrenciler Nasıl Motive Edilebilir?

Okul yıllarında öğrencilerin içsel motivasyonlarının giderek azaldığı (Lepper vd.2005:193; Gillet vd.2012:79; Gottfried vd.2007:318; Scherrer & Preckel 2019:21) matematik dersine karşı motivasyonun ise bu düşüşün en fazla yaşandığı alanlar arasında olduğu görülmektedir (Gottfried vd.2007:318). Bu duruma müdahale edilerek içsel motivasyondaki geriye gidiş tersine çevrilebilir veya önlenebilir (Gottfried vd.2007:326; Gnams & Hanfstingl 2016; Scherrer & Preckel 2019:245). Bu konuda yapılan çalışmalar (Deci vd.1981; Gillet vd.2012:89) özerklik desteğinin sunulmasıyla içsel motivasyonun sağlanmasında öğretmenin etkisine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, matematik dersinde stratejik yaklaşımlar izleyerek öğrencilerinin derse yönelik içsel motivasyonlarını sağlayabilecekleri söylenebilir. Öz belirleme kuramı, bu noktada eğitimciler için önemli ipuçları vermektedir (Bayrakçı vd. 2021:500).

Öz belirleme kuramı bağlamında her şeyden önce öğretmen öğrencilerini doğru bir şekilde analiz etmeli, derse yönelik düşüncelerinin ne yönde olduğu bilgisine sahip olmalı ve buna göre hareket etmelidir. Öz belirleme kuramının alt kuramlarından nedensellik yöneliminde belirtildiği gibi öğrenciler matematiğe karşı özerk yönelimli, kontrol yönelimli veya edilgen yönelimli olabilirler. Özellikle motivasyonsuzluğun eğitim ortamlarında yaygın olarak

karşılaşılan bir durum (Ryan & Deci 2020) olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Matematik dersine hiçbir şekilde çalışmayan edilgen yönelimli öğrencilerin eğitim faaliyetlerine aktif olarak katılmaları için öncelikle öğrencilerin matematik dersini öğrenmeye değer vermeleri sağlanmalıdır (Deci vd. 1991). Öğrenci ancak matematik dersini öğrenmenin kendisi için önemli olduğuna inandığında bu derse çalışabilir (Balantekin & Bilgin 2017). Öğrencilerin derse değer vermeleri ise dersin gerçek dünyadaki karşılığının açıklanması ile mümkün olabilir. Öğretmen günlük yaşamla bağlantı kurarak matematik dersinin öğrencileri için anlamlı hale gelmesini sağlayabilir zira dersin yararlı olduğu düşüncesine sahip olan öğrencinin motivasyonu artacak ve öğrenci ders için daha fazla gayret gösterecektir (Pintrich & Groot,1990). Öğrencilerin dersin faydasına ilişkin bu bakış açısını geliştirebilmeleri için kavramsal öğrenmeyi hedef alan öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılabilir. Bu şekilde öğrendikleri bilgileri yapılandıran öğrenciler için matematik dersi anlamsız şekil, işlem ve semboller olmaktan çıkarak gerçek dünyayla anlamlı bağlar kurabilecekleri bir yapıyı temsil edecektir (Baki 2020: 374). Bu noktada içsel motivasyonun da kavramsal öğrenmeyi kolaylaştırdığı (Gillet vd.2012:77) düşünüldüğünde içsel motivasyon ve kavramsal öğrenme süreçlerinin karşılıklı olarak birbirlerini olumlu yönde etkileyecekleri söylenebilir.

Eğitim ortamlarında alacağı ödüle odaklanarak öğrenme sürecinin diğer kazanımlarından uzaklaşan kontrol yönelimli öğrencilerle sıklıkla karşılaşmak mümkündür. Yalnızca dışsal ödüllerle veya kısıtlamalarla hareket eden bu öğrenciler öğrenmenin kendisinden alacakları zevkten uzaklaşabilirler (Lepper vd. 2015:191). Öz belirleme kuramı perspektifi ile organizmik bütünleşme kuramında değinildiği gibi matematik dersinde öğrencilerin dışarıdan müdahalelerle yaptıkları davranışları içselleştirmelerini destekleyici stratejiler kullanılarak öğrencilerin bu yöndeki dışsal motivasyonu, içsel motivasyon kaynağına dönüştürülebilir (Lepper vd. 2015:193). Deci vd. (1994:119) tarafından yapılan çalışma, öğrencilerin içselleştirme süreçlerinin yapılan görev için anlamlı gerekçeler sunma, öğrencilerin duygularını kabul etme ve seçim yapmalarına izin verme gibi stratejilerle desteklendiğinde içselleştirmenin teşvik edildiğini göstermektedir. Bu noktada matematik dersinde öğrenilecek bir konunun gerçek hayattaki kullanım alanlarına değinilerek öğrencilerin “Bunu neden öğreniyoruz” sorusuna anlamlı cevaplar verilmelidir. Bu noktada ele alınması gereken diğer bir konu da ödüllerin kullanımınıdır. Öz belirleme kuramı, içsel motivasyon kaynaklarına odaklanan bir kuram olsa da ödül verilmesine tamamen karşı bir kuram değildir. Zira davranışın içsel olarak motive edici olmadığı alanlarda, ödüllerin birçok olumlu motivasyonel işlevi olabilir. Bu nedenle ödüllerin kullanımına dikkat edilerek öğrencilerin ödüle bağımlı hale gelmelerine izin verilmemeli ve bilişsel değerlendirme kuramında vurgulandığı gibi özerk yönelimli öğrencilerin kontrol odaklarının dışı kaymasına neden olacak yaklaşımlardan kaçınılmalıdır (Avcı 2020:44).

İçsel motivasyonun sağlanmasında özerklik eğitim ortamlarında dikkate alınması elzem olan bir kavramdır. Bu konuda gerçekleştirilen araştırmalardan Deci, Nezlek ve Sheinman’ın (1981) öğretmen yaklaşımları ile öğrencilerin içsel motivasyonları ve benlik algısı arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında; özerkliği destekleyen öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin daha içsel olarak motive olma, kendilerini daha yetkin olarak algılama ve daha yüksek benlik saygısı bildirme eğiliminde oldukları, daha kontrolcü olan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin ise önceki çalışmaların okul yılı boyunca sürdüğünü gösterdiği içsel motivasyon, algılanan yeterlilik ve öz değerlerinin daha düşük düzeyde olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Ryan ve Grolnick (1986), öğrencilerin öğretmenlerinin sınıf motivasyon

stillere ilişkin algılarını toplayarak bu stillerin öğrencilerin içsel motivasyonu ile ilişkilerini inceledikleri araştırmalarında da benzer bulgular elde edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerini daha fazla özerklik-destekleyici olarak deneyimleyenler, sınıflarını daha kontrol edici olarak algılayanlara göre önemli ölçüde daha fazla algılanan bilişsel yeterlilik, içsel motivasyon ve öz değer gösterdikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Bu çalışmalar, matematik dersinde içsel motivasyonun desteklenmesi için öğretmenlerin özerkliği destekleyici sınıf iklimlerini oluşturmaları gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin üzerindeki baskıyı en aza indirerek onlara seçim yapma ve karar verme süreçlerine katılım fırsatı sunduklarında özerklik desteğinin sağlandığından söz edilebilir (Gillet vd. 2012:79). Bu noktada matematik dersinde öğretmen öğrencinin özerkliğini destekleyerek hedef belirlemeden değerlendirme aşamasına kadar eğitim sürecinin tüm aşamalarına öğrenciyi dahil etmelidir (Leon vd. 2015). Böylece öğrenci nedensellik odağını kendi benliğinde algılayacaktır (Deci vd. 1991). Öğretmen başlangıçta öğrencileriyle birlikte belirlediği öğrenme hedeflerini öğrencilerinin içselleştirmelerini sağlamalıdır. Hedefleri belirlerken öğrencilerinin seviyelerini ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmalıdır. Öğrencilere üstesinden gelemeyecekleri zorlukta ve kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olabilecek görevler vermekten kaçınılmalıdır (Fazlı & Avcı 2022). Bu süreçte öğretmenler öğrencilerine düzenli geribildirimler vererek öğrencilerinin bu hedeflere ulaşmasında destekleyici bir rol üstlenmelidir. Öğrenciye sunduğu dönütlerin öğrenci üzerinde performansı geliştirici bir etki bırakmasına dikkat etmelidir (Lohbeck 2016). Bunun için de olumsuz geribildirimlerden ve “Tam olarak istediğim buydu, aferin” gibi ilk duyduğumuzda olumsuz bir çağrışımında bulunmayan ancak öz belirleme kuramı bağlamında incelediğimizde öğrencinin özerkliğini elinden alan benzer cümleleri kurmaktan kaçınılmalıdır. Bunların yerine “Bu aşamaya kadar gelmen çok güzel, şu kısmı kontrol edelim mi?” gibi yapıcı ve düzenleyici geribildirimler sunmalıdır (Avcı 2020:46). Bu yöndeki içsel odaklı performans geribildirimleri öğrencilerin matematik dersindeki benlik algılarını güçlendirebilmeleri açısından da önemlidir (Craven vd. 1991:24). Öğretmen bu yaklaşımıyla öğrencilerinin yeterli, özerklik ve yakınlık ihtiyacını karşılamış olacaktır. Bu katkı öğrencinin içsel motivasyonunu olumlu etkileyecek ve matematik başarısını artıracaktır (Clearly & Zimmerman 2004; Fazlı & Avcı 2022).

4. Sonuç

Matematik dersi günümüzde yaygınlaşan eğitim yaklaşımlarındaki anahtar rolünden dolayı giderek artan önemine karşın ulusal ve uluslararası sınav sonuçlarına göre başarımızın düşük olduğu bir derstir. Öğrencilerin matematik öğrenme süreçleri altında yatan dinamikleri çözmek matematik başarısını artırmak için büyük önem arz etmektedir. Bu noktada motivasyon her alanda olduğu gibi matematik eğitiminin de en kritik kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır. Motivasyon kavramı, temelde dışsal ve içsel motivasyon olarak ikiye ayrılırken konu ile ilgili çok sayıda kuram ortaya atılmıştır (Avcı 2020). Eğitim ortamlarında içsel motivasyonun öz-düzenleme becerilerini edinme gibi daha olumlu öğrenme çıktılarını ortaya koyduğu çeşitli çalışmalarla (Deci vd.1991; Lepper vd. 2005:192; Gottfried vd.2007:317; Gillet vd.2012:89; Taylor vd. 2014; Lohbeck 2016) desteklenmiştir. Bu çalışmada da temelini içsel motivasyondan alan çağdaş motivasyon kuramlarından öz belirleme kuramı incelendi ve öz belirleme kuramına dayalı çeşitli yaklaşımlar izlenerek matematik dersinde öğrencilerin içsel motivasyonunun artabileceği sonucuna ulaşıldı. Literatürde matematik dersinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını destekleyici öğrenme ortamlarının oluşturulmasıyla öğrencilerin içsel motivasyonlarının artarak öz-düzenleme becerilerinin geliştiğini gösteren

çalışmalar mevcuttur (Clearly & Zimmerman 2004; De Corte vd. 2011; Fazlı & Avcı 2022; Granberg vd. 2021; Zimmerman vd. 2011). Öğretmenin öğrencilerini öğretim sürecine dahil etmesi, onlara düzenli ve geliştirici geribildirimler sunması, öğrencilerine karşı kullandığı dil, matematik dersini öğrencileri için anlamlı kılacak öğretim yöntem ve tekniklerini kullanması içsel motivasyonu artırıcı unsurlardandır (Leon vd. 2015; Lohbeck 2016). Çalışmada elde edilen bu sonuçlar matematik dersinde öğrencilerin özerklik, yeterlik ve yakınlık olarak içsel motivasyon kaynaklarının beslenmesinde öğretmenin rolüne dikkat çekmektedir. Bu noktada eğitimcilerin öğretim sürecini ve öğrencilere yönelik yaklaşımlarını öğrencilerin doğuştan getirdikleri bu ihtiyaçları karşılayamaya dönük olarak şekillendirmeleri gerektiği söylenebilir.

Kaynakça

Avcı, Ö. (2020). “Motivasyona Kuramsal Bakış: Atıf, Beklenti-Değer ve Öz Belirleme”. *Eğitimde Motivasyon-Kuramsal Arka Plan, Gelişimsel Dönemler ve Öğrenme-Öğretme*, Ed. Avcı, Ö. & Akyıldız, E. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık, 3-51.

Baki, A. (2020). *Matematiği Öğretme Bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi.

Balantekin, Y. & Bilgin, A. (2017). “ARCS Motivasyon Modelinin Öğrencilerin Motivasyonlarına, Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi”. *Elementary Education Online*, 16 /1: 161-177.

Bayrakçeken, S. vd. (2021). “Motivasyon ve Başarı: Öz Belirleme Kuramı Temelinde Öğrenciler Öğrenmeye Nasıl Motive Edilebilir?”. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 66:482-505.

Clarey, T.J., & Chen, P.P. (2009). “Self-Regulation, Motivation, and Math Achievement in Middle School: Variations Across Grade Level and Math Context”. *Journal of School Psychology*, 47/5: 291-314.

Clearly, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). “Self-Regulation Empowerment Program: A School-Based Program to Enhance Self-Regulated and Self-Motivated Cycles of Student Learning”. *Psychology in The Schools*, 41: 537-550.

Craven, R. G. vd. (1991). “Effects of Internally Focused Feedback and Attributional Feedback on Enhancement of Academic Self-Concept”. *Journal of Educational Psychology*, 83/1: 17-27.

Çepni, S. & Ormancı, Ü. (2017). “Geleceğin Dünyası”. *Kuramdan Uygulamaya STEM (+ A + E) Eğitimi*, Ed. Çepni, S., Ankara: Pegem Akademi, 1-37.

e-Çolak 2012= Çolak, R. (2012). “Literatür Taraması Nasıl Yapılır?”<https://docplayer.biz.tr/189256-Literatur-taramasi-nasil-yapilir.html> (Erişim Tarihi: 07.05.2022)

De Corte, E. vd. (2011). “Self-Regulation of Mathematical Knowledge and Skills.” *Handbook of Selfregulation of Learning and Performance*, Ed. Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. New York: Routledge, 155-172.

Deci, E. L. (1971). “Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18/1: 105-115.

Deci, E. L. (1975). “The Intrinsic Motivation of Behavior”. In *Intrinsic Motivation*, Ed. Aronson, E. Boston: Springer, 93-125.

Deci, E. L. (1991). “Motivation and Education: The Self-Determination Perspective.” *Educational Psychologist*, 26/3-4: 325-346.

Deci, E. L. vd. (1981). “Characteristics of the Rewarder and Intrinsic Motivation of the Rewardee”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40/1:1.

Deci, E. L. vd. (1994). “Facilitating Internalization: The Self-Determination Theory

Perspective". *Journal of Personality*, 62/1: 119-142.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). "The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and The Self-Determination of Behavior". *Psychological Inquiry*, 11/ 4:227-268.

Dönmez, S. M. K., & Dede, Y. (2020). "Ortaöğretime Geçiş Sınavları Matematik Sorularının Matematiksel Yeterlikler Açısından İncelenmesi." *Başkent University Journal of Education*, 7/2: 363-374.

Fazlı, E. & Avcı, Ö. (2022). "Matematik Eğitiminde Motivasyon ve Öz-Düzenleme: Tek Bir Durum Çalışması". *Harran Maarif Dergisi*, 7 /1: 1-45.

Gillet, N. vd. (2012). "Intrinsic and Extrinsic School Motivation as a Function of Age: The Mediating Role of Autonomy Support". *Social Psychology of Education*, 15:77-95.

Gnams, T., & Hanfstingl, B. (2016). "The Decline of Academic Motivation During Adolescence: An Accelerated Longitudinal Cohort Analysis on the Effect of Psychological Need Satisfaction". *Educational Psychology*, 36/9: 1691-1705.

Gottfried, A. E. vd. (2007). "Multivariate Latent Change Modeling of Developmental Decline in Academic Intrinsic Math Motivation and Achievement: Childhood Through Adolescence". *International Journal of Behavioral Development*, 31/4: 317-327.

Granberg, C. vd. (2021). "A Case Study of a Formative Assessment Practice and The Effects on Students' Self-Regulated Learning". *Studies in Educational Evaluation*, 68/100955.

Lohbeck, A. (2018). "Self-Concept and Self-Determination Theory: Math Self-Concept, Motivation, and Grades in Elementary School Children". *Early Child Development and Care*, 188/8:1031-1044.

León, J. vd. (2015). "Self-Determination and STEM Education: Effects of Autonomy, Motivation, and Self-Regulated Learning on High School Math Achievement". *Learning and Individual Differences*, 43:156-163.

Lepper, M. R. vd. (2005). "Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates". *Journal of Educational Psychology*, 97/2: 184-196.

Panaoura, A. vd. (2009). "An İntervention to The Metacognitive Performance: Self-Regulation in Mathematics and Mathematical Modeling". *Acta Didactica Universitatis Comenianae Mathematics*, 9: 63-79.

Pintrich, P. R. & Groot, E. V. (1990). "Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance". *Journal Educational Psychology*, 82:33-40.

Robbins, S. P. & Judge, T.A. (2012). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions". *Contemporary Educational Psychology*, 25/1: 54-67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, NY: Guilford Publishing.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). "Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions". *Contemporary Educational Psychology*, 61/101860.

Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). "Origins and Pawns in the Classroom: Self-Report and Projective Assessments of Individual Differences in Children's Perceptions". *Journal of Personality and Social Psychology*, 50/3: 550-558.

Scherrer, V., & Preckel, F. (2019). "Development of Motivational Variables and Self-Esteem

During the School Career: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies”. *Review of Educational Research*, 89/2: 211–258.

Taylor, G. vd. (2014). “A Self-Determination Theory Approach to Predicting School Achievement Over Time: The Unique Role of Intrinsic Motivation”. *Contemporary Educational Psychology*, 39/4:342-358.

Usher, E. L., & Schunk, D. H. (2018). “A Social Cognitive Theoretical Perspective of Selfregulation”. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, Ed. Schunk, D.H. & Greene, J. A. New York: Routledge 19-35.

Zimmerman, B. J. (1989). “A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning”. *Journal of Educational Psychology*, 81:329–339.

Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (1997). “Developmental Phases in Self-Regulation: Shifting from Process Goals to Outcome Goals”. *Journal Educational Psychology*, 89: 29–36.

Zimmerman, B. J. (2000). “Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective”, *Handbook of Self-Regulation*, Ed. M. Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. San Diego: Academic Press, 13–40.

Zimmerman, B. J. (2002). “Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview”. *Theory into Practice*, 41/2: 64 – 70.

Zimmerman, B. J. vd. (2011). “Enhancing Self-Reflection and Mathematics Achievement of at-Risk Urban Technical College Students”. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53:141–160.

Çeviri Makaleleri *Translations*

Çeviri Makaleler *Translations*

Prof. Dr. Günay KARAĞAÇ Çevirileri 1* On Turkish Words about Dairy Products¹

Günay Karaağaç²

Çeviren:

Hediye Taşkın

İstanbul/Türkiye

e-mail: hedi.dogan@gmail.com

orcid: 0000-0002-7770-9478

In places and times when people's lifestyles depend on geographical conditions rather than their own actions, every circle of latitude, every sea, lake or river shore, in short, every surface shape naturally presented its own conditions to the people living on it. This allowed them to live in these conditions and forced them to either show the necessary behaviors or to emigrate those who did not. In ancient times, when the way of life was largely dependent on geography, people took on the color of the geography they lived in all areas of their culture, from their diet and clothing to their beliefs.

The forested area in the north of the Eurasian continent, which offers a fisher, hunter and gatherer lifestyle to its inhabitants, continues to the south with a temporary bush belt; further south from here, open and grassy steppes stretch from Nagyalföld in Hungary to Mongolia and the Great Wall of China.³ This steppe belt offers its inhabitants a different and more demanding lifestyle than the forest and bush belts in the

* Türklük bilimine, dilbilime ve daha birçok alana sayısız katkıları bulunan hocam Prof. Dr. Günay Karaağaç, 8 Aralık 2021 tarihinde tüm dünyayı kasıp kavuran salgına yenik düşse de yazıları tüm ömrünü verdiği diller dünyasının başka bir üyesiyle dergimizde bir dizi halinde yayınlanmaya devam edecektir (*Deniz Demiryakan*).

¹ Karaağaç, G. (1997). Türkçenin Süt Ürünleriyle İlgili Sözleri Üzerine. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, (4).

Bu değerli makale için merhum yazarın ailesinden izin alınmıştır. Çeviride başlıklar ve dipnotlar korunmuştur. Çeviri metindeki tüm italik yazımlar metnin orijinaline aittir. Metnin orijinalinde ayrı bir kaynakça bölümü olmadığından çeviri metinde gerek görülmemiştir.

² ∞

Atıf

Citation

Karaağaç, Günay (2022). On Turkish Words about Dairy Products. (Çev. Hediye Taşkın) *Babür*, 1: 163-167

Başvuru

Submitted

22.04.2022

Kabul

Accepted

02.06.2022

Yayın Tarihi

Publication Date

12.06.2022

north. The changing conditions of the meadows and pastures of the steppe zone in summer and winter forced the peoples to a nomadic lifestyle in order to continue their lives; thus, the fierceness of the struggle for survival made the peoples of this region stronger than the settled peoples, and led to the enrichment of their knowledge of the art of living.

The dominance in this steppe zone, which has been the settlement area of both Turkish and Iranian tribes since the first ages, has definitely passed into the hands of the Turkish tribes with the Hun raids in AD 370.⁴ As far as history knows, Turkish tribes were not only the sole rulers of the steppe belt, but also settled in the agricultural belt that included China, North India and the Middle East. Therefore, it is a fact that Turkish tribes have lived in the southern agricultural belt of the steppe since the dark ages of prehistory. This is clearly demonstrated by the language data we have. Several plant names, mainly arpa, buğday, burçak, etc. grain crops, as well as agricultural words such as arık, pulluk, saban, etc. were taken from Turkish in many of the neighboring languages.

When we take a look at the words related to the food and clothing culture that Turkish has given to the neighboring languages, we can see that the names of animal products such as meat and milk, which play a fundamental role in the nutrition of the people of the steppe belt, and the clothing names based on wool and leather, which are the raw materials of clothing of the people in this belt, names of plants that play a fundamental role in the nutrition of the people of the agricultural belt, and the names of clothes based on cotton and cloth, which are the raw materials of clothing of the people in this belt, are given to these languages and taught to neighbors. The fact that Turkish has presented its neighbors with the names of food based on agriculture and grain on the one hand, and clothing based on cotton and cloth on the other, shows that the agricultural belt is the settlement area of Turks as well as the steppe belt.

Since the texts up to the 13th century, apart from *Divanü Lugat-it Türk* and a few small texts, are full of the concepts of history, state administration, religion, goodness and evil, lamentation and love, and therefore belong to the areas far above the lower layers of a culture such as clothing and nutrition, they do not offer detailed information about the daily life of these periods.

Clothing is largely related to geography, both in the past and today. Nutrition has been an important measure in the descriptions of cultures, as it is related to economic life as much as geography.⁵ While the main food source of Asia and the Middle East in the south of the steppe was grain and bread, the main source of nutrition for the steppe peoples was milk and dairy products.

Meals obtained from milk of the Mongolian tribes, which came to the stage of history long after the Turkish and Iranian tribes, based on their nutritional culture, are also quite abundant including cagan idegen: dairy products called white food and hara idegen: meat products called black food: sü(n): milk; sütey / sütü: dessert made by adding milk; subsu / ayrag: kumiss, fermented milk of mare or cow; arakı(n): beverage made from ayran;

³ Czeglédy, Károly, *Nomád népek vándorlása– Napkelettől Napnyugatig*, Budapest 1969, p.8

⁴ a a.g.e., p. 10

⁵ Conrad, Jo Anna, “The importance of milk in pastoral nomadic societies of Inner Asia”. *Silk Road – International Folk Literature Symposium Statements, Ankara 1995*.

Ögel, Bahaeddin, *Introduction to Turkish Cultural History*, Ankara 1991, V. 4, p. 1-5.

kirem / kirm-e: reconstituted boiled milk; tarag: sour milk; cag-a: boiled tarag; horuca: triple distilled hard milk cognac; bocu: sediment, cottage cheese; cige(n) / cege(n): kumiss obtained from mare's milk; şar tos/ çöçgiyn tos: butter, etc.⁶

As we said, while our language heirlooms before the 13th century do not have much nutritional material, as they belong to the upper cultural areas, the number of words related to dairy products in *Divanü Lugat-it Türk* reaches nineteen, thirteen of which are nouns and six are verbs: süt: milk; kayak / kanak: clotted cream; igdük: milk food; iprük: milk beverage; buldunı: hoşmerim prepared by adding fresh or dried raising; sag yag: butter; uditma: fresh cheese; süzme: skim and dry cheese; kurut / sugut: cottage cheese, cheese made from skimmed yoghurt; ayran: churn milk; yogrut: yoghurt; kımız: beverage obtained by fermenting mare's milk; kor: beverage obtained by fermenting curdled milk; korlan- / bagırlan- / koyul- / udiş- / biş-: fermentation, thickening, intensifying.⁷

In the *Tarama Sözlüğü* of *Türkiye* Turkish, which is mostly obtained by scanning literary works, there are only the words süt, sütlü aş, ağız / angız / süt ağızı, ayran kurusu, kurut, çökek / çökelek, dorak / torak, and the words yoghurt and ayran are not available.⁸

In the *Türkçe Sözlük*, which is the written language dictionary of today's *Türkiye* Turkish, prepared by consulting the works of the twentieth century writers of *Türkiye* Turkish, only the words ayran, çökelek, hoşmerim, katık, kaymak, kesik / kesmik, kurut, lor, peynir, süt and yoğurt are included.⁹

The fact that we have forgotten many dairy products, and therefore their names, on this path from the old Turkish written language to the written language of the Turks of *Türkiye* can easily be interpreted as the settled life pushing the animal to the second place next to the plant and thus changing the nutritional tradition; but as it is known, the *Derleme Sözlüğü*, which consists of the words of *Türkiye* Turkish other than the written language, contains the names of more than hundred food and beverages made with milk and dairy products.¹⁰ Although the *Derleme Sözlüğü* contains quite a few words related to dairy products, when we look at the richness of other Turkish dialects living in the steppe and the abundance of words Turkish gives to Russian, Hungarian, Persian and various Balkan languages, it is clear that we also leave most of the names of these products in the steppe, as we did the tradition of eating dairy products.

We encounter a very rich diet based on milk in Kazakhs, who gather their traditions of eating with dairy products around the words ak and kara, just like the Mongols: ak: any food made from animal milk; ayran: ayran; aksım-: craving milk, craving food made from milk; süt pisirim: in a short time; cebin süt: milk obtained by milking quickly; jent: a national soup made by adding cracked millet, ground semolina, sugar and oil; iyindi: last milk of dairy cow, some dark milk; irimşik: sweet, delicious national soup made by freezing yellow, dark and viscous substances obtained by boiling fatty milk; irkit: ayran prepared to be boiled to make cottage cheese; kilegey / kaymak: cream on

⁶ Lessing, Ferdinand D., *Mongolian – English Dictionary*, Bloomington 1973.

⁷ Dankoff Robert – Kelly James, Mahmyd el-Kaşgari, *Türk Şiveleri Lügati*, Harvard 1985.

⁸ *Tarama Sözlüğü*, TDK Yay., Ankara 1963-1977.

⁹ *Türkçe Sözlük I-II*, TDK Yay., Ankara 1988.

¹⁰ *Derleme Sözlüğü*, TDK Yay., Ankara 1963.

cooked or uncooked milk; katık: yoghurt, meat or cheese put into soup; kospa: a dish made by mixing cheese, millet, oil and more; kurt: dried hard cheese; savmal: a type of kumis that is not well-fermented; süzbe: kurt is made from strained yoghurt, a kind of feta cheese, cottage cheese and süzbe; uytkı: yeast used to prepare yoghurt and similar foods; uyıt-: to thicken something liquid, to make yoghurt from milk; şubat: kumiss made from camel milk; şalap: watery ayran made from kurt, similar to cacı; sarı may: butter; şırtıldak: meal obtained by mixing yıldı oil and butter, etc. The names of dairy products, which have an important place in the nutrition culture of Kazakh Turks, are taken to metaphorical meanings and include the upper cultural elements in expressions: sütsiz koy mangıravık: sheep without milk always blats; süttey uyısın: let it fit together like milk; kaymağı buzılmasın!: Don't let the cream be spoiled, don't lose peace; ak mol bolsın!: have plenty of ak soup based on milk; ayran- asır bol-scatter; abıroyı ayranday tögildi: glory spilled like buttermilk, etc.¹¹

The language of the Persians, the oldest neighbor of the Turks with the Chinese, is given fifteen words related to dairy products: aguz: fatty milk; ayran: ayran; ayırag: kumiss made from cow's milk; çızık: fried oil; kimara: beverage made from mare's milk; katık: sour milk; kayımag: cream; kımız: kumiss; kuyma: a kind of beverage made from fatty milk; kurud / kurut: cheese; tarag: sour milk; targun: oil; torak: cheese; yogurt: yoghurt.¹²

The number of Turkish words for dairy products in Russian is eighteen: bişlek: home-made cheese; uren / ıren / ıryan: ayran; kaymak: cream obtained from boiled milk; katık: sour ayran made from sheep's milk; kaçkaval: a type of cheese obtained from sheep's milk; kumus / kımız: a beverage from sour mare's yoghurt; kurt / krut: dry and salty cheese; syuzma / süzme: food made by straining yoghurt; torak: a type of baked yeast milk; tuk: butter, frozen oil; çigit: heavily salted curd; çuman: a kind of watery ravioli made by adding yoghurt or ayran; çurt: fermented, sour milk; şalap: a beverage prepared by adding water to yoghurt, kumiss or ayran; şauş: oil; şubat: kumiss made from camel milk; yaurt / yourt / yugurt / yogurt: yoghurt; yuraga: millky juice.¹³

The number of Turkish words related to milk in the languages of the Southern Slavs and Balkan tribes such as Greek, Romanian and Albanian, who were neighbors in late periods with the Turks of Türkiye who abandoned the steppe lifestyle, is five: ayran: a beverage obtained by beating or diluting milk or yoghurt; hoşmerim: a halva made by adding starch and rice flour to unsalted fresh cheese; kaymak: cream; sütlü: sweet, milky meal made with milk; yogurt: yoghurt.¹⁴

Hungarians, whose history is closely related to Turkish history, who lived with the Turks as subjects of the Caspian State, and who included many Turkish tribes, have only four of the Turkish words related to dairy products, three of which are nouns and one is a verb: turô (< tü. tarag): dairy product prepared from aged milk, curd, cottage cheese;

¹¹ Kazak Tilinin Tüsindirme Sözdigi, I-X, Almaty 1974-1986.

¹² Doerfer, Gerhard, *Türkische und Mongolische Elemente im Neuperischem, I-IV*, Wiesbaden 1965.

¹³ Şipova, E. N., *Slovar' tyurkizmow v russkom yazıke*, Almaaty 1976.

¹⁴ Şkaljiç, Abdulah, *Recherches sur l'histoire de la langue osmanlis des XVI. et XVII. siecles. Les elements osmanlis de la langue hongroise*, BOH XIX, Budapest 197.

Bakos, Ferenc, *A magyar szakerzlet roman elemeinek története*. Budapest, 1982.

joghurt: yoghurt; sajt (< tü. ıgıt): cheese; köpü: yayıg and köpül- “to extract oil with churn.”¹⁵

As can be seen, the nutritional culture of the steppe has a richness that will teach the world cuisine a lot. In today’s environment, where the culture wars are heating up, it remains for us to revive this knowledge, which we have begun to forget, by making use of the possibilities of technology and marketing knowledge, and to present it to the service of humanity.

¹⁵ Ligeti, Lajos. *A magyar nselv török kapcsolatai a honfoglalás elott es az Arpad-korban*. Budapest 1986.

Mitoloji ve Dilin Evrimi¹

Alan Barnard²

Çeviren:

Deniz Demiryakan

İstanbul/Türkiye

e-mail: demiryakan@hotmail.com

orcid: 0000-0002-3565-3314

Öz

Diller, birebir iletişim için olması gerekenden çok daha karmaşıktır. Bu makale, buna neden olan durumların ne olduğu sorusunu yanıtlamaya çalışmaktadır. Yanıtın kültürel açıdan önemli ifade araçları olarak hikaye anlatımı, efsane ve mitin evriminde yattığı öne sürülmektedir. Mit, ilksel veya ilkel dilin doğuşunu hatta tam olarak dilin başlangıç noktasını işaret etmeyebilir ancak mitlerin varlığı, en azından dilin karmaşıklığının evrimini açıklar. Dil, sözlü ifade kapasitesini bilginin sınırlarına kadar genişleten sembolik çerçevelerde mitolojiyle birlikte evrimleşmiştir.

Atıf

Citation

Barnard, Alan (2022).
Mitoloji ve Dilin
Evrimi. (Çev. Deniz
Demiryakan)
Babür, 1: 169-176

Başvuru

Submitted

02.04.2022

Kabul

Accepted

23.06.2022

Yayın Tarihi

Publication Date

12.06.2022

¹ Barnard, A. (2010). Mythology And The Evolution Of Language. *The Evolution of Language*, 11-18.

Makale sahibinde izin alınmıştır. Çeviride başlıklar korunmuştur. Çeviri metnin içerisindeki tüm italik yazımlar metnin orijinaline aittir. Metnin daha iyi anlaşılması için makalenin kendisinde olmayan ve çevirmen tarafından açıklanması gerekli görülen bölümler dipnotta ç.n vurgusuyla paylaşılmıştır. Buna ek olarak ayrı bir kaynakça oluşturulmamış, yazarın kaynakçası derginin yazım kurallarına uyarlanmaksızın metnin sonuna eklenmiştir.

² Social Anthropology, University of Edinburgh, CMB, 15A George Square, Edinburgh EH8 9LD, UK a.barnard@ed.ac.uk

Giriş

Kırk yıl önce bir lisans öğrencisi olarak Amerikan dört-alan biriminde³ antropoloji okudum. Arkeoloji ve fiziksel antropoloji evrimci çerçevede öğretilirken kültürel antropoloji ve antropolojik dilbilim ise göreceli çerçevede öğretildi. Dilbilimde öğrendiklerimiz bize Navajo'nun⁴ sınıflandırılmış on bir eylem köküne, Swahili'nin⁵ on sekiz ad sınıfına ve İnuitçenin⁶ 'kar' için sadece beş kelimeye değil; her biri karmaşık olan ve bir İngilizce tümce kadar uzun, çok fazla sayıda sözcüğe sahip olduğunu gösterdi. Kimse nedenini sormadı. Teknoloji ve sosyal örgütlenmelerdeki karşılaştırmaların bize, sözde 'ilkel' insanların kesinlikle 'ilkel' diller konuşmadıklarını göstermesi dışında bu açık gerçekler dört alanlı antropolojinin başka çalışma alanlarıyla ilgili görülmedi.

Bu makale bunun nedenini araştırmaktadır. Dil, genellikle neden bir şeyi birden fazla biçimde veya gerekenden daha fazla durumla (bazen de olması gerekenden eksik) tanılar? Botsvana'daki ilk saha çalışmamdan bir örnek: Saha çalışmasında incelediğim ilk dil olan Naro⁷, seksen altı farklı kişi-sayı-cinsiyet gibi belirleyiciye sahiptir. Kullanıma göre konuşma anında vurguyla oluşan değişikliklerin sayılıp sayılmayacağına ve yineleme yoluyla elde edilenlerin nasıl değerlendirileceğine yani farklı anlamlara sahip aynı biçimlere yüklenen işlevin nasıl tanımlanacağına bağlı olarak sanırım en fazla 204'e kadar eylem kökü sayabiliriz (Bleek 1928: 53-56; Barnard 1985: 15-19; Visser 2001: 238-239). Bu durumun aynısı, aşağı yukarı tüm diğer Khoe⁸ (Merkez Khoisan) dilleri için de geçerlidir. Bu noktada işevsel sorum şuydu: Birkaç düzineden fazla olmayan gruplar halinde yaşayan bu yarı avcı-toplayıcılar *çoğu zamiri neden bu denli göz ardı etmişlerdir (ve hepsini nasıl hatırlayacağım)?*

İngilizcenin geleceği yok. Bununla anlatmak istediğim, diğer Cermen dillerinde olduğu gibi, İngilizcede de *gelecek zamanın* eksik olması meselesidir. Elbette; 'will', 'shall', 'is about to' vb. herhangi birinin yokluğunda söz konusu eylemin gelecekte yapılacağına bilgisini vermek için eylemden önce kullanılabilir. Ama İngilizce buna neden mecburdur? Diller pratikte bir anlam ifade etmeyen biçimlerden oluşmuş gibi görünse de çoğu dil olması gerekenden daha karmaşıktır. Bunlardan çok azı Whorf (1956: 84-85)'un varsaydığı Hopi⁹ gibi herhangi bir şeyi ifade etme işlevi açısından oldukça mükemmeldir. Whorf (1956: 57-64)'a göre Hopi kipsiz¹⁰ bir dildir.

³ Antropoloji, ABD'de geleneksel olarak dört alt alana bölünmüştür: arkeoloji ve biyoloji, kültürel ve dilbilimsel antropoloji. *ç.n*

⁴ Navahoca ya da Navaho dili; ABD'de New Mexico, Arizona, Kolorado ve Utah eyaletlerinde Navaholar tarafından konuşulan Atabask dillerinden bir Kızılderili dilidir. Güney Atabask dilleri alt grubunda sınıflandırılan Navahocanın en yakın akrabası, Apaçi dilleridir. *ç.n*

⁵ Svahili veya asıl adıyla Kiswahili, Doğu Afrika'da kullanılan bir dildir. Tanzanya, Kenya, Uganda ve Afrika Birliği'nde resmî dil olan Svahili, günümüzde yaklaşık 80 milyon insan tarafından konuşulmaktadır. *ç.n*

⁶ İnuit dilleri, Amerika Birleşik Devletlerine bağlı Alaska eyaletinde, Kanada'da ve Danimarka'ya bağlı Grönland'da Eskimo-Aleut dilleri ailesinden İnuit halkları tarafından konuşulan Eskimo dilleri ailesi. Eskimo dillerinin diğer ana kolu, Yupik dilleridir. *ç.n*

⁷ Naro / 'na:rou /, ayrıca Nharo, Botsvana'nın Ghanzi Bölgesi ve doğu Namibya'da konuşulan bir Khoe dilidir. Muhtemelen Tshu – Khwe dillerinin en çok konuşulan dilidir. *ç.n*

⁸ Khoe dilleri, Güney Afrika'ya özgü dil ailelerinin en büyüğüdür. Bir zamanlar Khoisan dil ailesinin bir kolu olarak kabul edilip Merkez Khoisan olarak adlandırılırsalar da Khoisan, artık bir dil ailesi olarak kabul edilmemektedir. En çok bilinen Khoe dili; Namibya, Botsvana ve Güney Afrika'daki Khoekhoe'dur. *ç.n*

⁹ ABD'nin Arizona eyaletinin kuzeydoğusundaki Hopi halkı tarafından konuşulan bir Uto-Aztek dilidir. *ç.n*

¹⁰ Bu ifadeyle kipsel görünüşün yokluğu vurgulanmak istenmektedir. *ç.n*

Kıscası, dil hem fazlasıyla tanıli hem de fazlasıyla tanısızdır. Bu durum insan zihninin bilişsel becerileri göz önünde bulundurulurak kısmen açıklanabilir. Eğer bir sinirbilimci olsaydım, sinirbilimdeki açıklamalara kesinlikle bakardım. Ancak bir sosyal antropolog olarak sosyal ve kültürel açıklamalara da gereksinimim var. Toplumsal yapı ile dilsel yapı arasında bir ilişki olmaması beni rahatsız etse de buna kesin olmayan bir cevabım bulunmaktadır. Bu makalede önerdiğim cevap, mitsel anlatımda anlatıcının sosyal ve semiyotik ihtiyaçlarını karşılayan dillerin karmaşıklığında ve mitin evrimsel gücünde saklıdır.

2. Mit Dili

'Hé tikēn ē, /kuaḿmaḿ-a há /ne kúú: "Ñ kañ ka, a ñkákka !kõĩn, tssá ra χá ā, !kõĩn ta /kũ /é //é !k"é ē /χárra?"' (Sonra /kuaḿmaḿ-a dedi ki: Büyükbabana söylemeni istiyorum, neden büyükbaba yabancıların [kelimenin tam anlamıyla, farklı olan insanlar]? arasına girmeye devam ediyor?). (Bleek & Lloyd 1911: 32-33).

Hé	tikēn	ē	/kuaḿmaḿ-a	há	/ne	kúú:	'Ñ	kañ	k a ,
Sonra	şey	(açıklayıcı)	Kuamman-a	bu	(emir)	söyle-	'Ben	(vurgu)	söyle-
a	ñkákka	!kõĩn,	tssá ra	χá	ā,	!kõĩn			
sana	söyle-/sor-	büyükbaba,	niçin	soru edatı	bu	büyükbaba			
ta		/kũ	/é	//é	!k"é	ē	/χárra?"		
(alışkanlık davranışı)		(devam eden eylem)	arasında	git-	insan	kim	farklı (ol-)		

Xam dilinde, şu sırada yaygın olan ve 'farklı olan insanlar' anlamına gelen *!k"é ē /χárra* (*!ke e: /xarra*) ibaresi muğlak, özellikle bir söylem biçimi olan ve aşağı yukarı 'bir alışkanlık olarak araya girmeyi adet edinmiş olmak' anlamına gelen bir fiilin nesnesidir. Bu cümle tekrarlanıyor. Bir soru cümlesi, bir emir cümlesi, başka bir emir cümlesi, bir *Xam* adamın bir İngiliz kadına anlattığı, *Xmanin* annesinden öğrenmiş olduğu, annesinin de başka birinden öğrendiği, onun da sıradan iletişimin gerektirdiği şartların çok ötesinde metaforlu ve muğlak bir sentaksı kültürel olarak önemli olan bir toplumsal eylem şeklinde bir araya getirdiği hayvanların insan gibi davranan masalda alışkanlık şeklinde devam eden eylemin anlatımı(dır). 'Ünlü' diyorum çünkü, 1878'de Lucy Lloyd'a miti anlatırken dile getirilen *!ke e: /xarra*, kaderin tuhaf bir oyunu ile Dorothea Bleek'in ölümünden sonra 1956 yılında yayımlanan Bushman sözlüğünde (Bleek 1956:363) yer aldı ve 2000 yılında Güney Afrika mottosunun dilbilgisel öznesi haline geldi. Motto; *!Ke e: /xarra //ke*, resmen 'Farklı insanlar birleşir' veya 'Farklı insanlar bir araya gelir' söylemleridir. Bence, 'farklı kökenlerden bir araya gelen insanlar' veya 'düşünceleri farklı olan, birbirleriyle konuşan insanlar' olarak hem daha doğru hem de daha ilginç bir şekilde ifade edilebilir. Bu çevirinin karmaşıklığı, bu ifadenin ardındaki karmaşıklığa işaret ediyor: genellikle 'bir araya gelmek' anlamına gelen *//ke* mottosu aynı zamanda 'birbiriyle konuşmak' anlamına da gelmektedir (Barnard 2003). *//Ke*, kaya sanatı uzmanı David Lewis-Williams tarafından, Başkan Thabo Mbeki'nin¹¹ *Xam*'a çevirmesini istediği İngilizce "Farklı insanlar birleşiyor" söz öbeğinin bir benzerini oluşturmak için ifadeye eklendi.

¹¹ Güney Amerika Eski Cumhurbaşkanı ç.n

Mitik anlatı, *!Gǎunu-tsaǵǎu*, /hú/hú, he /kággen (veya ‘Mantis’in oğlu, maymunlar ve Mantis’) biçiminde adlandırılır. Lucy Lloyd tarafından kaydedilen versiyon, yaklaşık 3.000 kelime uzunluğundadır. Babunlar tarafından bir çocuğun öldürülmesini anlatmaktadır. Öldürülen çocuğun Mantis’in torunlarından biri olduğu ortaya çıkar. Babunlar çocuğun gözünü çıkarır ve çocuğun gözüne bir top muamelesi yapılır. Büyükbaba Mantis, babunlarla top oynar: Bu sırada //Kuamman bu durumdan şüphe eder ve sonra Mantis, gözü gizlice çalar ve suyun içine koyar. Bu, görünüşe bakılırsa, çocuğu yaşama geri döndürür.

3. Mitolojik Bağlamda Efsane

Mitler yalnızca hikâye değildir. Onlar, her zaman belirli bir ‘toplum’ ya da ‘kültür’e özgü mitolojik bir sistem bağlamında ortaya çıkarlar. ‘Toplum’ ve ‘kültür’ü tırnak içinde yazıyorum çünkü bunlar tartışmalı soyutlamalardır. Sanırım tartışmalı olmayan şey, bir mitolojinin sistematik doğasıdır: Bu sistematik doğa, sosyo-kültürel bağlama özgü bir grup mittir. Mitler yalnızca bir konuşma topluluğu¹² içinde paylaşılmaz. Onlar başka şeylerle de ilişkilidirler: Tanrılar, mitolojik canavarlar, düzenbazlık anlatıları, ölüm, avlanma, seks, akrabalık vb. gibi temalar aynı konuşma topluluğu içinde ve bu topluluğun dışında birçok efsanede ortaya çıkacaktır. Mitler sırayla ortaya çıkar ve çapraz referanslıdır.¹³ Mitler, kültürle ilgili bilgi verirler ve aynı zamanda da önceki kültürlerin bilgilerinden faydalanırlar. Ayrıca mitlerdeki sözcüklerden çok, doğrudan türetilen anlamlardan yararlanırlar. Bu mitin aktarıcısı Lucy Lloyd, bir dipnotta (Bleek & Lloyd 1911: 16-17) babunlara atıf yaparken babunların -kolayca konuşamayacağı gerekçesiyle- kendi üslubuyla konuştuğunu söyler. Diğer mitlerdeki insan olmayan canlıların insanlardan veya böceklerden farklı konuşma biçimlerine sahip oldukları anlaşılır: Bu mitler bağlamında böcekler insanmış gibi düşünülmelidir. Babunlar ise böcek veya insan değildir ama insanlara benziyorlardı (hatta *Xam*’a göre onlar bir zamanlar insandı). Onlar Bushman¹⁴ dilini konuşuyorlar. Ancak aktarıcının da belirttiği gibi, bu dili zorlanarak gülünç bir biçimde konuşuyorlar. İnsana benziyorlar ve insan davranışlarını taklit ediyorlar. Babunlar da insanlar gibi yemek yerler ancak et paylaşım kurallarını insanlar gibi uygulamazlar. Ritüel olarak güçlüdürler ancak birçok kötü davranış örüntüsüne sahiptirler: örneğin bir mitte, adet gören bir kızı baştan çıkarmaya çalışmak ve diğer bir mitte Mantis’i ölümüne dövmek gibi (Hollmann 2004: 7-29).

Xam mitolojisi; tarihin doğal unsurları, tarih öncesi Bushman-dünyası, etiksel kılavuzluk, akrabalık yapısı, anlatı kompozisyonu, metafor ve tabii ki dil unsurlarından meydana gelen bir bilgi sisteminden oluşur. Aslında dil hakkında, özellikle hayvanların dilleri hakkında (hem bireysel tanrı-hayvanlar hem de toplu hayvan türleri) pek çok mit vardır. Wilhelm Bleek ve Lucy Lloyd’un üç önemli aktarıcısından hareketle //Kabbo’nun 3.100 sayfalık materyal sağladığı; */Han ≠ ass’ō* 2.800 ve *Dia! Kwāin* 2.400 sayfa olduğu tahmin edilmektedir (Lewis-Williams 1981: 27-28). */Han≠ass’ō* (*/han≠ass’ō*), burada ele alınan mitin aktarıcısıdır. Bu bilgi sistemi, mitlerin hikâye yapısı aracılığıyla sağlanan düzenini net bir biçimde zorunlu kılar. Bunların arasında benim çalıştığım grup olan *Naro*, o gün [zamanlar] olanlarla ilgili

¹² *speech communities*; Bu ifade, ortak bir dili veya lehçeyi paylaşan bir grup insan anlamındadır. ç.n

¹³ *çapraz referans*; bir metinde, belgenin başka bir bölümünde bulunan bir öğeye, verilere veya alıntılara; hatta başka bir metine (daha az yaygın olmasına rağmen) atıfta bulunmak için kullanılır. ç.n

¹⁴ Aynı zamanda San dilleri olarak da adlandırılan Bushman dilleri, Khoisan dilleri içinde kafa karıştırıcı bir şekilde ayrı bir grup olarak kabul edilen dillerin genel bir gruplamasıdır. Bazı Güney Afrikalı avcı-toplayıcıları tanımlamak için kullanıldığı şekliyle Bushman terimi, biraz tartışmalıdır çünkü bu ayrım ırkçı olarak algılanmaktadır. ç.n

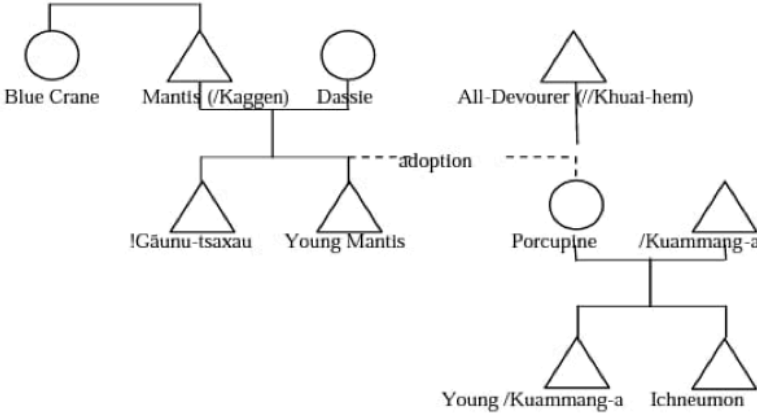
hikâyeler, geçmişteki kahramanlıklarla ilgili mitler ile hayvan masalları ve *huwa-ne* adını verdikleri mitler arasında hiçbir ayrım yapmıyor. Uzun zaman önce yok olmuş */Xam* dilindeki söz konusu durum aslında benim için net değil; ancak metinlere bakılırsa burada da aynı durumun geçerli olduğundan şüpheliyim.

4. Sosyal Bağlamda Mit

/Xam mitinde (Mantis'in oğlu, babunlar ve Mantis) iki sosyal bağlam vardır: mitin anlatıldığı sosyal bağlam ve mit içindeki sosyal bağlam. Önce ikincisini ele alalım.

4.1 Mit İçinde Sosyal Bağlam

Mitlerdeki sosyal bağlam da mitolojik bağlamın bir parçasıdır, ancak onu daha geniş bir toplumsal bağlamın parçası olarak düşünmeye değer. Bu efsanenin karakterleri insanlar değil; böcekler ve babunlardır. Tek tek isimlendirilen karakterlerin hepsi böceklerdir. Ancak böcek olmamalarına rağmen adları Blue Crane, Porcupine ve All-devourer olan ve güçleri evcilleştirilememiş ateşle bağdaştırılan (diğer mitlerde) akrabalar da vardır (bkz. Şekil 1). */Kuammang-a* benzersiz bir addir. Yukarıdaki */Xam* cümlesinde oğlu *Ichneumon* aracılığıyla konuşmasının nedeni kişinin kayınpederine doğrudan hitap etmesidir. Bu durumda Mantis, */Xam* için tabudur.



Şekil 1. Mantis'in ailesi (Hewitt 1986: 146'dan uyarlanmıştır)

4.2. Mitlerin Anlatıldığı Sosyal Bağlamlar

Mitler bir sosyal bağlamda anlatılırlar. Bir mit anlatmanın süresi çok değişkendir. İlk (ve daha sonraki) saha çalışmamda mitleri kaydetme konusunda aşırı derecede zayıftım çünkü *Naro*, mevcut durumda herkesin miti zaten bildiğini varsayıyor ve bu nedenle mit anlatımını genellikle bir-iki dakikaya indiriyor. Diğer bir uçta Güney Amerika'da çalışan antropologlardan tek bir mit anlatımının üç gün kadar sürdüğünü duydum. Güney Amerika ve diğer bölgelerdeki mitler anlatıların detaylandırılmasını, mit içindeki mitlerin anlatılmasını, ritüel, yiyecek-içecek tüketimi ve uyku ile (diğer bazı) şeylerin araya serpiştirilmesini içerebilir.

Lucy Lloyd, bu */Xam* mitini annesi */Xabbi-an*'dan duymuş olan *Han#ass 'ō*'dan kaydetti. Yukarıda alıntı yapılan cümleden sonra */Han#ass 'ō* devam eder: Sonra Mantis cevap verdi: Başka bir biçimde Mantis, çocuğun yaşamı özlediğini (ve mitte daha sonra bahsedileceği üzere -refahını da-) ima ediyor ve gözü suya koyma şeklindeki gizli eylemiyle bunu gösteriyor.

Burada Mantis, iyi (olabileceği gibi) hal içinde olan Mantis mi; yoksa bir düzenbaz ve hilekâr olarak davranan Mantis mi (çoğu zaman yaptığı gibi) tam olarak belli değil. Ancak ben ilkinden (iyi hal gösteren Mantis) şüpheleniyorum. Her iki durumda da mit, efsanevi bir geçmiş hakkında var olan sosyal bilgiyi vermektedir.

5. Dünya Bağlamında Mit

Mitler, toplumun daha geniş tabanlarında veya kültürler arası mitolojik bağlama ek olarak belirli konuşma toplulukları çerçevesinde ortaya çıkar. Bu cümleyle aynı mitsel temaların ve neredeyse birbirinin aynısı varlıkların (mit kahramanlarının) dünyanın her yerinde benzer biçimde meydana geldiğini kastediyorum. Çakallar, tilkiler ve kurtlar; verildiği sırayla Afrika, Avrupa ve Kuzey Amerika'da düzenbazdır. Güney Yarım Küre boyunca ay, yardımsever eril bir varlıktır ve güneş ise zararlı, dişil bir varlıktır. Kuzey Yarımküre'deki durum ise bunun tam tersidir. Radcliffe-Brown, *The comparative method in social anthropology* (Sosyal antropolojide karşılaştırmalı yöntem) (1952) üzerine yazdığı ünlü makalesinde bu tür kültürler arası benzerliklere dikkat çekmiştir ve Lévi-Strauss, *The structural study of myth* (Mitin yapısal çalışması) (1955) adlı çalışmasında ve daha sonraki bir yayınında benzer şeylerden bahsetmiştir. Radcliffe-Brown'ın saha çalışması Andaman Adaları ve Avustralya'daydı. Makalesinde (1952: 18), tüm hayvan topluluklarının yok edilmesi neredeyse birbirinin aynısı olan hikâyelerle her iki yerde de ortaya çıkar. New South Wales'deki anlatı, başlangıçta tüm hayvanların birlikte yaşadığı şeklindedir. Sonra yarasaya iki karısını öldürdü. Bu, ilk ölüm olayıydı. Kayınbiraderi yarasayı yakaladı ve *corroboree*¹⁵ adlı törende onu ateşe attı. Bu durum, ateşin bir silah olarak herkese karşı kullanılabileceği bir savaşı başlattı. Artık hayvanların hepsi ateş yanıklarının yaralarını taşıyor; eskiden olduğu gibi ayrımsız ve tek bir toplumda birlikte yaşamıyor. Andamanlardaki hikâye de çok benzerdir (ek olarak /*Xam* ve diğer *San* versiyonları da öyle). Radcliffe-Brown (1952: 16-18) ayrıca, Avustralya Aborjinlerinin farklı bölgelerinde ve Kuzey Amerika'nın Kuzeybatı Sahili'ndeki mitlerde bulunan Eaglehawk ve Crow'un eşleştirilmesinden de bahseder. Eaglehawk ve Crow adlı canlılar, birbiriyle anlaşmazlık içinde olan rakiplerdir ve bu canlılar, hem akrabalık yükümlülüklerini hem de ahlaki kodları temsil ederler. Örneğin Batı Avustralya'da Eaglehawk, Crow'un annesinin erkek kardeşi olup bu nedenle onun potansiyel kayınpederidir ve ona yiyecek sağlaması gereken bir canlıdır. Ancak mite göre, Crow bir valabi¹⁶ öldürür ve eti kendisi için saklar. Bu sorumluluğu yerine getirmeme durumu onun aleyhine yazılır (Bu aynı zamanda kargaların neden avlanmadığını, bunun yerine leş çaldığını da açıklar.).

Wilhelm Bleek ve ailesinin (Lloyd dahil) tüm insanlığın *Ursprache*'ye¹⁷ yakın olduğuna inançlarından ötürü sıklıkla /*Xam* ile ilgilendikleri söylenir. Tabii ki buna inanmıyorum ve burada örnek olarak /*Xam*'ı sadece bildiğim bir örnek olduğu için kullandım. Bununla birlikte, dünya mitolojilerinin evrensel yapısal ilkelere dayandığına inanıyorum. Ayrıca *Homo-sapiens* göçü zamanına dayanan çok derin bir mitolojik sistemin unsurlarını koruyabileceklerine inanıyorum. Kuşkusuz, dünya mitolojilerinde mitlerin dil aracılığıyla kıtaları dolaştığını öne sürerek kadar benzerlikler bulunmaktadır. Dildeki değişim olasılığı mite göre çok daha büyük bir olasılıktır. Mitler, yeni mitolojik sistemler yaratmak için öğeleri

¹⁵ Kutsal bir ritüel veya gayresmi bir toplantı şeklini alabilen bir Avustralya Aborjin dans töreni. ç.n

¹⁶ Kanguruya benzeyen ancak ondan daha küçük bir Avustralyalı keseli hayvan. ç.n

¹⁷ Almanca bir terim. Varlığı kanıtlanmış dil ailelerinden hareketle oluşturulmuş soyu tükenmiş varsayımsal dil. Örneğin; Germen, İngilizce, Hollandaca, Almanca, İskandinav dilleri ve Gotik dillerinin karşılaştırılmasıyla yeniden yapılandırılmış Hint-Avrupa bir *Ursprache*'dir. ç.n

veya Lévi-Strauss dediği gibi mitemleri¹⁸ yeniden birleştirerek neredeyse her zaman kıtadan kıtaya tanınabilen daha büyük sistem bileşenleri içinde değişti (Lévi-Strauss 1978). Wilhelm Bleek'in (1864) Khoekhoe metinlerinden oluşan koleksiyonunun *Güney Afrika'da Tilki Reynard* olarak adlandırılması tesadüf değildir.

6. Sonuç

İşlevsel iletişimin, nörolojik veya diğer anatomik faktörlerin, müziğin, ritüelin, değiş tokuşun, dilin kökeninde ve evriminde akrabalık ilişkilerinin karmaşıklığının önemini inkâr etmiyorum. Burada sadece mitolojinin ve onun muhtemel atalarının hikâye anlatım biçimlerinin de listeye eklenmesi gerektiğini savunuyorum. Mitoloji, belki dilin kökenini açıklamasa da dilin neden bu kadar karmaşık olması gerektiğini kısmen açıklıyor.

Yazının başında, dilbilimsel karmaşıklık örneklerine atıfta bulundum. Belki de bu konuda /Xam'ın önemli bir paya sahip olduğunu belirtmeliyim. Örneğin, ruh halini ve zamanı belirtmek için eylemden önce gelen en az 24 sözel parçacık ve eylem vurgusunun süresini, tekrarını veya eylemin pasif olup olmadığını belirtmek için 6 *sözlü* son ek kullanılır (Bleek 1929/30: 161-167). İsimleri çoğul yapmanın en az 14 yolu vardır: aynı sözcüğü iki kez söyleyerek (bir nevi ikileme), vurgulu sözcüğü yine vurgulayarak, vurgulu ve vurgusuz biçimleri bir arada kullanarak vb. (Bleek 1928/29: 88-93). Bu yazıda sunulan mitik cümlede eskilerden bazılarını gördük. Bu tür örnekler olmadan, en iyi durumda sadece sohbet edilebilir. Hem sosyal hem de sembolik dünyanın bağlı olduğu hikâye ve onunla birlikte mitin detaylı bir biçimde işlenmesi için çok daha fazla dilsel birikim gerekir.

Kaynakça

- Barnard, A. (1985). *A Nharo wordlist with notes on grammar*. Durban: Department of African Studies, University of Natal.
- Barnard, A. (2003). !Ke e: /xarra //ke – Multiple origins and multiple meanings of the motto. *African Studies*, 62, 243-250.
- Bleek, D. F. (1928). *The Naron: A Bushman tribe of the central Kalahari*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bleek, D. F. (1928/29). Bushman grammar: A grammatical sketch of the language of the /xam-ka-!k'e. *Zeitschrift für Eingeborenen-Sprachen*, 19, 81- 98.
- Bleek, D. F. (1929/30). Bushman grammar: A grammatical sketch of the language of the /xam-ka-!k'e (continuation). *Zeitschrift für Eingeborenen-Sprachen*, 20, 161-174.
- Bleek, D. F. (1956). *A Bushman dictionary (American Oriental Series, vol. 41)*. New Haven: American Oriental Society.
- Bleek, W. H. I. (1864) *Reynard the fox in South Africa: Hottentot fables and tales*. London: Trübner.
- Bleek, W. H. I. & Lloyd, L. C. (1911). *Specimens of Bushman folklore*. London: George Allen & Company.
- Hewitt, R. L. (1986). *Structure, meaning and ritual in the narratives of the Southern San (Quellen zur Khoisan-Forschung, Band 2)*. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Hollmann, J. C. (Ed.) (2004). *Customs and beliefs of the /Xam Bushmen*. Johannesburg:

¹⁸ Yapısalcılıktan etkilenen mitoloji çalışmalarında mitem, mitlerin inşa edildiği düşünülen anlatı yapısının temel bir genel birimidir (tipik olarak bir karakter, bir olay ve bir tema arasındaki bir ilişkiyi içerir ve her zaman bulunan minimal bir birimdir). ç.n

Witwatersrand University Press.

Lévi-Strauss, C. (1955). The structural study of myth. *Journal of American Folklore*, 78, 428-444.

Lévi-Strauss, C. (1978). *Myth and meaning*. Toronto: University of Toronto Press.

Lewis-Williams, J. D. (1981). *Believing and seeing: Symbolic meanings in southern San rock paintings*. London: Academic Press.

Radcliffe-Brown, A. R. (1952). The comparative method in social anthropology. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 81, 15-22.

Visser, H. (2001). *Naro dictionary: Naro-English, English-Naro (fourth edition)*. Gantsi: Naro Language Project / SIL International.

Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf* (J. B. Carroll, Ed.). Cambridge, MA: M.I.T. Press.

Moğol Adının Kökeni¹

Étienne de la Vaissière²

Çeviren:

Hilal Okul

İstanbul/Türkiye

e-mail: hilalokul98@hotmail.com

orcid: 0000-0002-9973-2900

Öz

Bu kısa not, Hotan'ın beşinci yüzyıl düşmanları listesindeki bir hapax legomenonun Moğolca konuşan Ruranlara alternatif ve daha eski bir isim olarak Moğolların adının beş yüz yıl öncesinden verilmiş olabileceğini ileri sürmektedir.

Anahtar Kelimeler: Moğol, Hotan, Ruran (Cücen), etimoloji, endonym, exonym

Atf

Citation

Vaissière, Étienne de la (2022). Moğol Adının Kökeni. (Çev. Hilal Okul) *Babür*, 1: 179-183

Başvuru

Submitted

02.05.2022

Kabul

Accepted

05.06.2022

Yayın Tarihi

Publication Date

12.06.2022

¹ de la Vaissière, É. (2021). The Origin of the Name 'Mongol', *International Journal of Eurasian Linguistics*, 3(2), 266-271. doi: <https://doi.org/10.1163/25898833-00320005>

Makale sahibinde izin alınmıştır. Çeviride başlıklar korunmuştur. Çeviri metnin içerisindeki tüm italik yazımlar metnin orijinaline aittir. Metnin daha iyi anlaşılması için makalenin kendisinde olmayan ve çevirmen tarafından açıklanması gerekli görülen bölümler dipnotta ç.n vurgusuyla paylaşılmıştır. Buna ek olarak ayrı bir kaynakça oluşturulmamış, yazarın kaynakçası derginin yazım kurallarına uyarlanmaksızın metnin sonuna eklenmiştir.

² etienne.de-la-vaissiere@ehess.fr

1.Giriş

Göçebe grupların ad koyma şekilleri çok çeşitlidir. Gruba özgü kendilerince belirlenen özellikler atfeden, güçlü bireylerin (Türk), bazı coğrafi isimlerin, çöl isimlerinin (Çöl), siyasi grupların, Dokuz Oğuzların, gerçek veya mitolojik kurucuların (Tuyuhun, Ashinas) adları olabilirler. Genellikle isimlerin anlamları hakkında fikrimiz yoktur. Bozkır tarihindeki büyük topluluklardan en ünlüsü olan Moğollar için bu özellikle geçerlidir. Moğol adı için bir köken önermeye çalışacağım ancak bu öneri doğal olarak bir kesinlik içermeyecektir.

Igor de Rachewiltz 1997 tarihli makalesinde bu konudaki son durumu şöyle özetler:

Önceki yüzyılda geçen bir olaya atıfta bulunan 10. yüzyıl ortalarındaki bir Çin kaynağında Moğol kabilesinin ismi ilk kez ortaya çıkmıştır. Çin çeviriyazısı *meng-wu* 蒙兀 (*mung-nguat) özgün *Mongyut* veya *Mongyul* isimlerini temsil eder. *Mongyul* isminin etimolojisi ile ilgili olarak *yul* bir klanı, kabileyi veya insanları ifade eden bir sonek olabilir. Eğer öyleyse elimizde asıl kök *mong* ve hala akıl erdiremediğimiz anlamı kalıyor.

Ardından şunu not düşerek devam eder: Batı kaynaklarında, anlaşılması kolay bazı metinler geniz harflerini kullanmaksızın Moğol adını fonetik işaretlerle yazar.

Aslında ne Türkler ne Persler ne de Moğollar ile yakın ilişki içerisinde bulunanlar, Moğol adını *n* harfi ile yazıya geçirmemişlerdir. Türkler onlara *Moğol*, *Mongyol* ve *Mongyal*'a karşılık gelen *Moγul* ve *Moγal* (Çağatay'da *Moγul*) adlarını vermişlerdir. Sonrasında Persler, Moğolları *Moγöl/Muγül* ve *Moγāl/ Muγāl* olarak adlandırmışlardır. Bu sözcüklerdeki sesli harflerin değişimi kolaylıkla açıklanabilir ancak *n* sesine ne oldu? ³

Bu analizin ötesine geçmek için tam anlamıyla farklı bir veri kümesine geçiş yapmamız gerekiyor.

2. Hotan Kaynakları

Zambasta'nın Kitabı, 5. yüzyılda veya 6. yüzyılın başlarında Hotan'da yazılmış bir Budist derleme eseridir, (Maggi 2009:354). Hotan edebiyatının ilk ve en uzun övgü metinlerinden birisidir.

Bu eserin 15.9. kısmında vahanın istilacıları olan Hotan düşmanlarının bir listesini verilir: “Hotan topraklarına zarar veren Mamkuya, Kızıl Yüzler, Hunlar, Çinliler, Sumpalar vardır.” (mām̄kuya rro īndā heinā khoca u huna cim̄gga sup̄īya kye nā hvatāna-k̄şīru bajottāndā).

Bu liste oldukça açıktır ve düşmanların çoğunun isimleri burada belirtilmiştir. Onlar başlıca yabancı düşmanlardır. *Cim̄ggalar* vahayı sürekli işgal eden Çinlilerdir. *Sup̄īya*, Tibet platosundan gelen ve aşağı kısımlardaki vahalara saldıran, Niya ve Hotan kaynaklarında genellikle düşman veya tutsak olarak adlandırılan göçebelere aittir. Bu metinde *Huna* veya *Xiongnu*, kuzeybatı Çin'de bulunan Tarım Nehri Havzası'na birkaç dönem hâkim olan veya 5.yüzyılın sonlarında Hotan'ı

³ Igor de Rachewiltz burada bu iki ögeyi açıklıyor: Uygurcada *muγyul* bazı bilimsel metinlerde ‘aptal’ anlamına gelirdi. Öyle ki yazmanlar bu eşeslilikten kaçınmak için genizsiz harfler kullanmaksızın biraz farklı bir çeviriyazı oluşturmak zorunda kalırlardı. Bu açıklama, doğal olarak ikna edici değil. Uygurların yazılı idari belgeleri Batıların Moğol grupları ve Moğol imparatorluğu hakkında bilgi sahibi olmasının tek yolu değildi. Farsça konuşan tüccarlar, 12. yüzyılda doğu bozkırlarında Uygurlarla aynı şekilde geziniyorlardı ve Pers saray adamları Moğol sarayında önemli bir gruptu. Pers kaynaklarının İmparatorluğun adı için Uygur Türkçesinden yazılı bir biçim almaları için kesinlikle hiçbir neden yoktur.

işgal eden Eftalit Hunlarıdır. *Kızıl Yüzler* Tuyuhun'dur⁴ ve genelde düşünüldüğü gibi Tibetli değildirler. 8. yüzyılda Tuyuhun-Tibet aristokrasinin cenaze törenlerini temsil eden boyalı tabutlar Dulan'a yakın bir yerde bulunmuştur. Bu tabutlar, Kuzeydoğu Çin'de arkeolojik kazılarla 6. yüzyıl başlarında ortaya çıkarılan Siyenpi tabutlarına çok benzerdir. Her ikisinde de yüzler kızıla boyanmıştır. (Tong & Wertmann 2010). Bu, Tibet Platosundaki Tuyuhun'dan alınan, sonrasında Tibet geleneklerine dahil edilen bir Siyenpi geleneğidir. Tuyuhunlar Siyenpi kökenlidir ve 312'de kendi adlarını taşıyan lider Tuyuhun'un önderliğinde Çinghay bölgesine gelmişlerdir. Zizhi Tongjian'a göre (445.17. 3913) 445'te Bei Wei saldırılarıyla Çinghay'dan kovulan lider Muliyan, Hotan'ı fethetmiş ve Hotan nüfusunun büyük çoğunluğunu öldürmüştür. Kızıl Yüzler, yakın zamanda Hotan'a saldıran Tuyuhunlardır. Ancak ilk ad olan *Mām̄kuya* için şu ana kadar bir saptama söz konusu değildir.

Diğer adlara benzer şekilde, *Prophecy of the Li country*'e göre 6.yüzyılın ortalarında o ana kadar bahsi geçmeyen Türklerden önce işgalleri son derece yıkıcı olup vahaya saldıran hatta orayı fetheden ve Hotan'ın mevcut büyük düşmanları olan asıl insanlara atıfta bulunmalıdır. *Mām̄kuya*'yı tanımlamak için çok fazla seçenek yok: Güney Taklamakan yoluyla bağlantısı kesilen, kuzeyden ve güneyden Çöl ve Tibet platosuyla korunan Hotan, bu kadar fazla düşman tarafından saldırıya uğrayamazdı. Doğrusu, Çin metinleri 445 yılındaki Tuhuyun saldırısının dışında 468'de Ruran'da gerçekleşen yalnızca bir büyük saldırıdan bahseder. Bu Hotan büyükelçisinin alelacele ve sebepsizce Çin mahkemesine gönderildiği büyük bir olaydır (Zizhi Tongjian 470.19. 4155). Söz konusu saldırıya bu listede değinilmelidir. Mamkuyalar, Ruranlar olabilirler mi? Kronolojik eşleşme tarihsel açıdan mantıklı olurdu. Ancak Ruran 柔然 (EMC juw nian), Ruanruan, Ruirui veya Ruru ve *Mām̄kuya* adı arasında hiçbir fonetik ilişki söz konusu değildir ve bu adları birbirine benzer biçimde transkripte edemezler. Bu konuda tek kaynağımız olan Çin kaynaklarına göre Ruranlar, bu adı kendilerine bizzat vermişlerdir. Bu adlandırma yalnızca Ruranların kurucusu olan Muguli'nin hükümdarlığında benimsendiğinden bu ad onların ne tek ne de ilk adlarıdır.

3.Mugulü

Kilit nokta, *Mām̄kuya*'nın gerçek telaffuzundadır: *Monguya* olarak telaffuz edilir: Bailey'nin (1953: 536) belirttiği gibi "Türkçe ad *Tonga ttām̄ga*, *Tonguz ttām̄guysi* olarak yazılır ve *Mām̄kuya*'yı yazarken muhtemelen Hotan düşmanları Mongu'nun ismindeki *-ong-* için *-ām̄k-* kullanır. Bailey daha sonra bu kuramını reddetti. *Zambasta*'nın kitabının *-ām̄k-*'ı *-ong-* olarak yazabilmesi Hotanca için fazla erken olurdu.⁵ Ancak Profesör Maggi, 7 ve 8. yüzyıl çeviriyazılarının ve bu yüzyılda kullanılan yazım kurallarının tam anlamıyla bu döneme ait olduğu konusunda bilgilendirdi.⁶

⁴ Henan ve Azha olarak da bilinen Tuyuhun, modern Qinghai, Çin'de Qilian Dağları ve yukarı Sarı Nehir vadisinde göçebe halklar tarafından kurulmuş bir hanedan krallığıydı. *ç.n.*

⁵ Bailey'e (1967: 277) atıfta bulunan 11–10–2020 tarihli şu e-postada Prof. D. Maue'ye en içten teşekkürlerimi sunarım: Bu bir kişinin adı mı yoksa bir lakap mı? Hotan bölgesinin modern bir semtinin adı *Mākuya*, ayrıca Kuya, tuhaf bir şekilde eski kelimeye benziyor (M. A. Stein, Ancient Khotan 131 ve devamı). Burada Moğolların adıyla bağlantılı Monku adının bir biçimini görmek için spekülatif bir öneri desteklenmemiştir. Yabancı *-on-* için *-ām̄-* eski Hotancada geçerli değildir. [=Zambasta'nın Kitabı]. Bailey'nin önerisi kabul edilemez: *Mām̄kuya*, Hotan'ın yerel bir bölgesi değil, en büyük düşmanı olmalıdır.

⁶ 11–18–2020 ve 11–30–2020 tarihli iki e-postayla Prof. Mauro Maggi'ye en içten teşekkürlerimi sunarım. Arka ses /ɔ:/ için (ā) yazımı, 10. yüzyılın son dönem Hotancası Dunhang belgeleri ile sınırlı değildir. Örneğin, *rrumdä* "kral" için (*rrāmdä*). 7 ila 8. yüzyıla ait belgelerde görülür. Emmerick, *Zambasta Kitabı*'nin esas el yazmasında Geç dönem Hotanca yazımlarına zaten dikkat çekmişti. Bu, Eski Hotanca orijinal Emmerick (1987: 36) nüshasının aslına uygun bir kopyası değildir. Ayrıca, bu 7-8. yüzyıl ile metnin 5. yüzyıla ait korunmuş tek nüshası arasında karşılaştırma yapılarak da gösterilmiştir.

Ama eğer Monguyalar, tarihsel açıdan olağan bulunacağı gibi Ruranlar ise o zaman adın açıklaması nettir: Akla hemen *Mugulü* 木骨閼 gelir. Sonra EMC'de *məwk kwət liə* olarak telaffuz edilir.⁷ Bu eşleşme Çince geniz sesi ve özellikle Hotancada *l* sesi eksik olduğundan kesinlikle doğrudur diyemeyiz. El yazısı aktarımı da dahil olmak üzere çeşitli şekillerde açıklanabilen uyumsuzlukların miktarı, özellikle bir hapax legomenon için tarihsel doğrulukla giderilmekten daha fazlasıdır.

Gördüğümüz gibi bir göçebe grubunu kurucusuyla adlandırmak, bozkırda adlandırmanın en iyi yollarından biridir ve burada anılması gereken Ruranlar, 5. yüzyılda büyük bir Hotan düşmanıdır. Böyle bakıldığında **Monguya* ve **Mogulya* arasındaki farklar kabul edilebilir gibi durmaktadır.

Burada ileri sürdüğüm şey 1) Ruranların kurucusunun ismi Moğolların adlarından biri olarak kaldı. 2) Bazı kesimlerce “Moğolya’nın insanları” olarak biliniyorlardı. 3) 5. yüzyıl Hotan kaynaklarında işlendiği gibi aynı ismin genizsel şekli de olabilir. O halde bu da, Mongol/Mogol ikilisinin kökenlerinin bu olabileceğine dair ilginç bir olasılığı gündeme getiriyor. Ruranların son çırpınışı ile Mengwu’dan ilk bahsediliş arasında neredeyse üç yüzyıllık bir boşluk vardır. Mengwu dağınk Şivey 室韋 konfederasyonundan bir gruptur. Bununla beraber Şiveylerin esasen 6. yüzyılın ortalarında Türklerin kazandığı bir zaferden sonra Doğu’ya gelen Ruranların kalıntıları olduğu bilinmektedir.⁸

Sonuç

Daha önce Moğol adının kökeninin *Mugulü* olabileceği, Moğol bilgin G. Sükhbaatar tarafından ileri sürülmüştür. Ancak bu teorisini yalnızca isimlerin fonolojik benzerliğine dayandırmıştır. Ayrıca bununla birlikte Moğolların diğer adının Tatarların *Datan* 大檀 adından gelen III. Ruran kağanının ismi olabileceğini ve Ruran takma adının Moğol klan Nirun’un kökeni olabileceğini ileri sürmüştür.⁹ Moğol ismi, grubun kurucusuna kadar uzanan bir isimle Ruranlardan Şiveylere ve sonrasında Moğollara kadar aynı sürecin başka bir örneği olurdu. Halbuki G. Sükhbaatar Hotanca ismin farkında değildi. Biz de Hotanca vasıtasıyla onun doğru noktada olduğunu görebiliriz. Bir başka makalemde, *Hüis Tolgoy* yazıtının dilinin büyük ihtimalle Ruranların resmi dili olduğunu gösterdim (Vovin 2018; La Vaissière 2018). Hüis Tolgoy Yazıtı’nın dili, Moğol dili olabilir. Bu gruplar arasında dil devamlılığının yanı sıra uzun süreli bir ad devamlılığı da olmuş olabilir.

Kaynakça

Bailey, Harold. 1953. *Ariaca*. *Bulletin of the School of Oriental and African Studies* 15 (3). 530–540.

Bailey, Harold. 1967. *Khotanese Texts VI: Prolexis to the Book of Zambasta*. Cambridge: University Press.

de Rachewiltz, Igor. 1997. The name of the Mongols in Asia and Europe: a reappraisal. In Marie-Dominique Even et al. (eds.). *Actes de la 37e P.I.A.C., Conférence internationale permanente des études altaïques: Chantilly, 20–24 juin 1994, Etudes mongoles et sibériennes* 27. 199–210.

Emmerick, Ronald. 1987. The Transition from Old to Late Khotanese. In Philippe Gignoux (ed). *Transition Periods in Iranian History: Actes Du Symposium de Fribourg/En-Brisgau (22–24 Mai 1985)*. Leuven: Peeters. 33–42.

⁷ Weishu 103.2289. See also Golden (2013: 55–56).

⁸ Rouran’ın doğuya kaçışından Bizans kaynaklarında da bahsedilmektedir (2015: 96).

⁹ Bana bu kaynağı gösterdiği için P. Rynkin’e en içten teşekkürlerimi sunarım, *Сүхбаатар* (1971: 64–5) (non vidi).

Golden, Peter. 2013. Some notes on the Avar and Rouran. In Florin Curta, Bogdan-Petru Maleon (eds). *The steppe lands and the world beyond them. Studies in honor of Victor Spinei on his 70th birthday*. Iași: Editura Universitatii Alexandru Ioan Cuza. 43–66.

la Vaissière, Étienne de. 2015. Theophylact's Turkish Exkurs revisited. In Véronique Schiltz (ed). *De Samarcande à Istanbul: étapes orientales. Hommages à Pierre Chuvin – II*. Paris: CNRS Editions. 91–102.

la Vaissière, Étienne de. 2018. *The historical context to the Khüis Tolgoi inscription. Journal Asiatique* 2018 (2). 153–157.

Maggi, Mauro. 2004. The Manuscript T III S 16: Its Importance for the History of Khotanese Literature. In Desmond Durkin-Meisterernst et al. (eds). *Turfan Revisited: The First Century of Research into the Arts and Cultures of the Silk Road*. Berlin: Reimer. 184a–90.

Maggi, Mauro. 2009. Khotanese Literature. In Ronald E. Emmerick, Maria Macuch (eds). *The Literature of Pre-Islamic Iran. Companion Volume I to History of Persian Literature*. New York: I.B. Tauris. 348–357.

Сүхбаатар, Г. 1971. Сяньби нарын угсаа гарал, соёл, аж ахуй, нийгмийн байгуулал. Ulaanbaatar.

Tong Tao, and Patrick Wertmann. 2010. The Coffin Paintings of the Tubo Period from the Northern Tibetan Plateau. In Mayke Wagner and Wang Wei (eds). *Bridging Eurasia*. Mainz: Philipp von Zabern. 187–213.

Vovin, Alexander. 2018. An interpretation of the Khüis Tolgoi Inscription. *Journal Asiatique* 2018 (2). 141–151.

Vovin, Alexander. 2018. An interpretation of the Khüis Tolgoi Inscription. *Journal Asiatique* 2018 (2). 141–151.

Pir of Turkestan Hodja Ahmet Yesevi¹

Necati Karadağ²

Çeviren:

Yasemin Karadeniz

İstanbul/Türkiye

e-mail: yaseminn.karadeniz@gmail.com

orcid: 0000-0002-9248-0296

The people's imagination has been constantly commemorated the great personalities who had a deep impact on their own culture and civilization since the unknown periods of history. Therefore, it becomes impossible to learn their true life fully after a generation.

Ahmet Yesevi is a valuable person who has such a character, and whose asceticism, taqwa and ideas have a strong influence on the Turkish Society, to which he belongs.

Yesevi has been a secret with legends and stories about his life. It is still a knot where he was born and where he saw. However, we learn from the work named "Cevahirü'l Ebrar min Emvaci'l Bihar" written by a Yesevi dervish that he was born in the town of Sayram, 170 km northeast of Aksu, in the West Turkestan region of today's China. Perhaps, based on his name, some sources have recorded that he was born in Yesi (Ali Şir Nevai Nesayimü'l Mahabbe min Şenayimil Fütüvve). His birth in Sayram is mentioned only in the above-mentioned work. All of the other works call him from Yesi. But the information in this work, written by his disciple, can logically be considered more superior than the others. His date of birth is not known for sure

¹ Karadağ, N. (1987). "Türkistan Piri Hoca Ahmed Yesevi". *Türk Yurdu*, 8, 9:23-25.

Makale sahibinde izin alınmıştır. Çeviride başlıklar korunmuştur. Çeviri metnin içerisindeki –eğer varsa- tüm italik yazımlar metnin orijinaline aittir. Metnin daha iyi anlaşılması için makalenin kendisinde olmayan ve çevirmen tarafından açıklanması gerekli görülen bölümler dipnotta ç.n vurgusuyla paylaşılmıştır. Buna ek olarak ayrı bir kaynakça oluşturulmamış, yazarın kaynakçası derginin yazım kurallarına uyarlanmaksızın metnin sonuna eklenmiştir.

² yagmursuzbaharlar@gmail.com

Atf

Citation

Karadağ, Necati (2022).
Pir Of Turkestan Hodja
Ahmet Yesevi. (Çev.
Yasemin Karadeniz)
Babür, 1: 185-189

Başvuru

Submitted

22.04.2022

Kabul

Accepted

02.06.2022

Yayın Tarihi

Publication Date

12.06.2022

His father is a person named Sheikh Ibrahim, one of the famous personalities of Sayram. His mother is Lady Ayşe. His older sister, Gevher Şehnaz, took over the custody of little Ahmed, who lost his mother firstly and then his father when he was seven years old.

He settled in Yesi with his older sister for an unknown reason at a young age. After studying in the famous Bukhara madrasahs of that period, he joined Sheikh Yusuf Hamadani and became one of his caliphs over time. After studying in the famous Bukhara Madrasahs of that period, he joined Sheikh Yusuf Hamadani and became one of his caliphs over time.

Ahmed Kabaklı writes the following sentences about H. Ahmed Yesevi, whom Feriddin-i Attar describes as “Pir-i Turkistan”. Ahmed Yasawi, who is rumored to have lived for a hundred and twenty years, is still called Hazrat-i Turkistan, which means the spiritual elder of Turkistan today.

He wrote poems called “Hikmet”, written in syllabic meter, describing the subtleties of Sufism, dervish and master. It is rumored that when he reached the age of 63, the Prophet Muhammad died at this age, and he did not want to live any longer. He completed the rest of his life in a narrow cell that he removed underground. Now the real ordeal for him begins after this age.

It is a mystery how many years he lived. Based on the legends, it is said that he lived 120 years. On this subject, in the work named Cevahirü'l Ebrar min Emvacil Bihar; H. Ahmed Yesevi spent his whole life in that narrow ‘Çilehane’ until he was 120 years old, according to another rumor, 133, and according to another rumor that is 125 years old in Yesi. Just like the Ashâb-i Kubür, it is said with diet, worship, guidance and struggle.

About his death, Nihat Sami Banarlı says: Ahmet Yesevi died in this city in 1166 with the freedom of a holy old man. Since his son Ibrahim died when he was young, the Yesevi Family was survived by his daughter named Gevher Şehnaz.

Hodja Ahmed Yesevi, who had a very important place in Turkish contemplative life, passed away in Yesi in 1166, as many works mention.

We follow the view after his death from Nihad Sami Banarlı. His miracles did not end after his death. So much so that the great Serdar Aksak Timur, who lived two centuries after Yesevi, saw someone in his dream for one night. He received victory orders and promises of victory from his, and when it turned out to be true, he had a magnificent tomb built in Ahmet Yesevi’s grave. The following verse is written on this tomb: “He has the key to the unseen. No one knows but him.

“Professor M. Fuat Köprülü has vague ideas about Turkistan Piri’s literary personality. Considering that he has one of the most comprehensive studies on Yesevi in our country, it becomes obligatory to consider his ideas. In this regard, “He tried to scare them with terrible hell scenes by telling simple legends according to the level of the society to which he addressed, and by declaring religious and some moral principles as advice and Hikmet. In this respect, Divan-ı Hikmet is not a deep and poetic work of mysticism, but rather a simple work consisting of religious and moral advice, legends and stories, and a heap of instructional poems belonging to the order, method and etiquette; Ahmet Yesevi is also a dry moralist who is full of sophistry ideas but lacks his true poetic talent and lyricism.

On the other hand, Ahmet Kabaklı says that Ahmet Yesevi does not claim to be a poet. He only chose the style of verse wisdom in order to better reflect his thoughts and feelings

to the public.

If we listen to Nihat Sami Banarlı after these views, it may be possible to reach a synthesis. In this regard, Banarlı is a spreader of religion and mysticism, who helped the establishment and development of the Islamic faith among the Turks of Central Asia with his beloved sect of Ahmet Yesevi. Yesevi, through Sufism, did easier what the Muslim Arab armies, even the first Turks to accept Islam, tried to do through war. Ahmet Yesevi did not leave the difference between sharia and sect in Islam and introduced the sharia of Islam at least to the extent of the sect members and placed religion and mysticism in plain and simple conversations. He often acted not as an Islamic Sufi but as a teacher of Islam, and in his poems he talked about verses and hadiths, the principles of Islam and sins with the same simple conversations.

He was neither a poet nor a man of letters. For this reason, it is necessary to act from this point of view when thinking about his literary personality. However, writing poetry is not a simple task, and rhyming in moderation. Even if we cannot say that Yesevi is a great poet, we should not be pessimistic like Köprülü, especially if we consider what the poets who claimed to be poets did in the twentieth century.

There is a close relationship between what he lives and his thoughts. It is not possible to come across zigzags in his anecdotal or historical life. There is no strong lyrical expression in his poems. Despite this, Sır-derya Taşkent even managed to affect the whole of Turkestan. Therefore, the Yesevi dervishes who lived after him also have poems written in this way. His poems are of an instructive nature and are conversations far from the love of high art. In these poems, there is an ethereal atmosphere and a strong power of appeal and power for religious indoctrination.

After all, we can say that since Ahmet Yesevi is not a poet, it is absurd to look for poetic features in his work. However, the power of speech, the power of suggestion, and the skill of putting emotions into words are far superior to many people who are described as poets today. The care in choosing rhyme, the mastery of redif, the ability to reflect the language characteristics of the era are very rare. It is not possible to compare him with a Fuzuli or a Yunus Emre in terms of lyricism. However, no one has reached the position he attained in his natural state, be it with his poetry, with his sword or with his knowledge. He was a simple, clean hearted, optimistic sufi person. He also had remarkable ideas and thoughts on those issues.

It is the Divan-ı Hikmet where Ahmet Yesevi's Sufi poems are collected. The word Hikmet, according to Imam-i Ghazali, means to combine the best of beings with the best of knowledge, to know. Allah is the best of beings. In this case, Hikmet means knowing Allah. The greatest importance of the poems in Divan-ı Hikmet in Turkish language and literature is that they are largely national in terms of external pronunciation.

They are written in a very simple and nice Turkish. Although there are some sung in aruz prosody, mostly 4+3=7 and 4+4+4=12 syllable meters are used in these poems. In terms of form, the poems are the epic form arranged with the characteristic quatrains of Classical Turkish poetry. In rhymes, they are half rhymes of our folk poetry and they are often redifed.

In the inner world of the poems, there is no exuberance seen in other Sufi poems.

The Turkish language in Yesevi's poems is the literary Kasgar Hakaniyye dialect, which was the dominant dialect of Central Asia in the 12th century.

Yesevi's poems aroused great love and interest in a short time, and even reciting poetry like Yesevi has become a sacred tradition among Central Asian sufis. For this reason, it is certain that poems sung by others were also included among his 'Hikmets' gathered together after his death. It is very doubtful that especially the poems sung in aruz belong to Yesevi. The work was first published in Kazan in 1878-1879 under the name Hikem-i Hazret-i Sultan'ı Arifin Hodja Ahmed Yesevi as a 125-page treatise consisting of 67 Hikmet and an argument. The copy, which was published in Tashkent in 1314 as a lithograph, consists of 154 pages, including the prose muqadiyye called "Fakrname", the Hikmets close to the 3rd Kazan edition (It was published in 1311 in Kazan University printing house under the name of "Divan-ı Hikmet-i Sultanü'ı Arifin Hoca Ahmed Bin Mahmut bin İftihar-ı Yesevi") and the discussion at the end. It is different from the other copies in that it includes the Hikmet of one of the Yesevi dervishes later in the same way.

If we start from the idea that Divan-ı Hikmet, which we have been trying to explain from above, does not belong only to Ahmet Yesevi, but that it is a common handbook of his Yesevi sect, it becomes clear that we can not agree with Köprülü at many points. Yes, maybe there is no strong poetry in the Divan, but if we pay attention to the fact that he knows sounds with his spiritual and emotional appeal, this is another point that confirms our opinion. Moreover, when we look at many legends, epics, miracles and portents belonging to Ahmet Yesevi, we see that he was not a bare moralist at all. He was deeply attached to the Prophet, to that great human being who was sent as a mercy to the worlds. He has made it his greatest aim to fulfill his orders perfectly. How can we reach such a conclusion when that great person has a hadith that says, do not scare, give good news, do not disgust, make happy?

As a result, we say that it is the first work of Divan-ı Hikmet Yesevi, that is, the common book of the Yesevi sect, which has spread to Anatolia and Turkistan and has preserved its vitality until today.

Yesevi's influences have been great in various Turkish countries. Among these, we can count the Volga area, Central Asia, Anatolia, and Harizm regions. We can understand how influential he was because Evliya Çelebi, who lived centuries after him, considers himself his descendant.

From the ideas he put forward, a philosophy of love was born. This created a completely new and national art form that was not found in Persians and Arabs. Now let's follow this subject from Köprülü; two main elements stand out in the Hikmet of H. Ahmet Yesevi; Islam, that is, the religious-sophisticated element, and the national, that is, the element taken from the old folk literature of the Turks. While the former is stronger in subject, the latter is particularly evident in form and rhythm. The Turks of Sir-Derya, who had just entered the circle of Islam, valued this work, which was not foreign to them, with its nature. Since the subject was of great interest to them, this work soon gained an almost sacred character among the public. For those who entered that sect, reading such poems, even memorizing the Divan-ı Wisdom, and writing poems in that style for those who had the power were considered as the unchangeable principles of the sect.

It is seen that one of the main factors that makes H. Ahmet Yesevi endure and ensures that the strength of his influences is constant, is his involvement with the people and his interest in the fields related to them. Maybe he was not a strong poet as Fuat Köprülü said, but his strength was in this direction.

When a new literature started to be formed among the Northern Turks under the influence of European civilization in the last few years, that is, until the first years of the 20th century, it is enough to deal with that literature to see the clear and definite influence of Ahmet Yesevi and Ahmet Yesevi's followers.

We can see the influence of Ahmet Yesevi on the Turkmen tribes living on a wide area between Ceyhun and the Caspian Sea.

Another effect of him and his work is that the Yeseviness , which spread among the Turkish people and gave birth to three great sects such as Haydariyye, Bektashi and Naqshbandi, which had an important place in their spiritual life.

As we have said before, he was able to accomplish the things that many rulers could not do with his sword, with the pieces of advice of a mystical nature. This enabled him to be kneaded in the Turkish imagination, to be lived until eternity and to give birth to new life works.

This nation, which broke away from the historical scenes filled with war and peace from an active life, was compelled to calm down and move to a settled civilization when they entered the field of Islam, and that movement, which was ingrained in its blood, turned into a realm of contemplation. It is obvious that the sufi lineages such as Ahmet Yesevi, Yunus Emre, Mevlana and Bektashi Veli have a great share.

Bibliography

- Banarlı, N. Sami: Resimli Türk Edebiyatı Tarihi, s. 279
 Kabaklı, Ahmed: Türk Edebiyatı, Cilt 2, s. 78
 Köprülü, M. Fuat: Türk Edebiyatı, Tarihi, s. 193-197
 Köprülü, M. Fuat: Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıslar, s. 163-180
 Pekolcay, Necla: İslami Türk Edebiyatı, cilt 1, s. 92

Kitap Tanıtım *Book Review*

Kitap Tanıtım *Book Review*

King, C. (2015). Karadeniz. Çev. Kılıç, Z. Kitap Yayınevi. İstanbul. ss. 346. ISBN: 978-975-6051-99-3

Yusuf Ziya Karagöz

İstanbul/Türkiye
e-mail: yusufz.ka@gmail.com
orcid: 0000-0002-5926-2860

Herhangi bir eser hakkındaki tanıtmanın doğru zamanda yapılması gerekir. Şüphe yok ki en doğru zaman, eserin ortaya çıkışı ile ilgili olacaktır. Charles King ve eserleri için ise, geçtiğimiz günlerde bir TV platformunda yayına giren *Pera Palas'ta Geceyarısı* isimli dizinin sağladığı aktüalite ile sanki doğru zamanın -en azından yeniden-geldiği söylenebilir. Yazarın aynı isimli kitabından uyarlanan dizi ülke gündeminde yer etti, konuşuldu, olumlu olumsuz birçok eleştiri aldı. Yazar ve kitapları uzun yıllar boyu ülkemizin popüler internet sözlüklerinde sadece birkaç yorum imkânı bulabilmişken *Pera Palas* başlığı ise dizi yayına girdikten sonra 100 sayfayı bir çırpıda geçti. Magazinsel bu ilgi, meraklısını yazara ve kitaba yönlendirme imkânı sunmaktadır. Biz de bundan istifade umarak, akıcı üslubu ve zengin dili ile benzerlerinden rahatlıkla ayrılan ve meraklısını da cezbedeceğini düşündüğümüz Karadeniz kitabını tanıtmayı diledik.

Charles King'in *Karadeniz* kitabı "*The Black Sea a History*" adıyla 2004 yılında yayımlandı. 2008'de *Kitap Yayınevi* etiketiyle Zülal Kılıç tarafından Türkçe'ye kazandırıldı. Kitapta önsözü bulunmayan çevirmenin özellikle tarih alanında daha birçok çevirisini bulmak mümkündür. Kitapta farklı disiplinlerden toplanan bilgiler, edebi açıdan da tat veren bir dokuda buluşuyor. Bu anlamda çevirmenin kıymetli bir işi başardığını söylemek gerekir.

"Karadeniz" adı daha önce Neal Arscheon'un romanesk diyebileceğimiz kitabının da adıydı (2005). Bir tarihçi olmayan Arscheon'un *Karadeniz*'ini maddi hatalar ve yanlışlık gölgelemişti. Charles King'in *Karadeniz*'i, tarih üzerinde kesiksiz bir gezinti sağlıyor, bunu yaparken çok yönlü tahlillerle detayları görme fırsatı veriyor. Bu açıdan belki de kitapta adını sıkça ve iyilikle andığı *Akdeniz* üçlemesi yazarı Fernand Braudel'i (2017) anımsattığı söylenilebilir.

Kitabın orijinal baskısında kapakta, harita eşliğinde Boğaz manzarası yer almaktadır. Türkçe baskının kapağında ise 19. yy

Atf

Citation

Karagöz, Yusuf
Ziya(2022). King,
Charles, (2004)
Karadeniz. (Çev. Zülal
Kılıç) İstanbul: Kitap
Yayınevi. ISBN 978-975-
6051-99-3 *Babür*, 1:
193-196

Başvuru

Submitted

27.03.2022

Kabul

Accepted

30.05.2022

Yayın Tarihi

Publication Date

12.06.2022

Osmanlı dönemi Ermeni ressamardan Zareh Moskofian'a ait *Fırtına* isimli resim bulunur.

Kitap yedi bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerin öncesinde; yazara ait bir teşekkür yazısı, isimler hakkında bilgilendirme, resimler listesi ve haritalar mevcuttur. Bu kısımların hemen hepsi bir kaç sayfalık parçalar halinde birbirini takip etmektedir. Resimler kısmında sayfa numaraları verilirken (muhtemelen öne eklenen sayfalar sebebiyle) maddi hata yapılmıştır. Kitap dizinle beraber 346 sayfadır.

Kitabın bölüm başlıklarının birçoğu farklı dönem veya dillerde Karadeniz'e verilen isimlerden oluşmaktadır. Naif bir eleştiri altıncı bölüm ismine getirebiliriz. Orijinalindeki gibi "Black Sea" olarak kalması isim tekrarını da engellerdi ve sanki göze daha hoş gelirdi.

İsimler kronoloji ile beraber değiştiğinden tarihi dönemeçler için tamamlayıcı bir işlev görüyor.

- 1- *Bölgenin Arkeolojisi* (s. 21-44)
- 2- *Pontus Euxinus, MÖ 700- MS 500* (s. 45-90)
- 3- *Mare Maggiore, 500-1500* (s. 91-144)
- 4- *Karadeniz 1500-1700* (s.145-186)
- 5- *Çerno More 1700-1860* (s. 187-244)
- 6- *Karadeniz 1860-1900* (s. 245-306)
- 7- *Denize Bakarken* (s. 307-317)

Kitabın her bölümü, bölümdeki temaya hazırlanış fırsatı veren şiir, hikâye, anı vb. küçük alıntılarla açılır. Her bölüm kendi içinde küçük makalelerden oluşur.

Yazar ilk bölüme suyun tarih anlatılarında sadece bir durak olarak ele alınışının yanlışlığına dair bir eleştiri ile başlar. Kitabın kara yanlışlığına karşı olduğunu belirterek bölgenin arkeolojisine dahil yapar. Bu bölüm ayrıca kitapta ulus, ırk kavramlarıyla kastedilenleri de özetler (s.26).

İkinci bölümde yazar ilk bölüme paralel olarak Karadeniz kıyısındaki topluluklara geçiş yapar. Yazar, henüz ilk satırlarda isim bahsinde bilgi verirken, bu coğrafyada sözcüklerin yazımının siyasiğini şerh edip tehlikeli sulara olduğunu farkında olarak söze girmişti. *Eşkenaz*'dan *Euxinus*'a, *Pontus*'tan *Karadeniz*'e uzanan bu bölümde bölgeye dair birçok anlatı, efsane de yer almaktadır. Farklı zamanlarda da olsa birbirinin antitezi olarak Karadeniz'de kategorilenen uygarlık-barbarlık, Hıristiyanlık-İslamlik ve Asyalılık-Avrupalılık eğlenceli bir bakışla aktarılır. "Barbar ama zeki" yerli halklardan örnekler verilirken, Strabon'un "bu kavimlerin en vahşisi" olarak hikâyesini bildirdiği Heptakometler'in iskanışı bir talihsizlik olmalıdır. "Çapulcu" Trakyalılar, deniz fenerleri maharetiyle denizcileri istedikleri kayalıklara çekerken, bir başka "barbar kavim" Moosynoeciler de bir gece ansızın 300 kanonu denize sürebilmişti. Ancak kitapta, bal dolu kâselerle Romalı avlayan Heptakometler bu "barbar" örneklerinin içinde yer almamıştır. Üstelik Ksenofon'un *Anabasis* kitabını okumayanların Romalı lejyonlar olduğu muhakkaktı. Yoksa Ksenofon'dan nerdeyse 300 yıl sonra aynı oyuna gelmenin ve binlerce asker kaybetmenin başka bir türlü açıklaması olabilir miydi?

Kitabın üçüncü bölümü, İstanbul'un fethi öncesi genel durumun özeti mahiyetinde başlar. Ortacağ denizcilerinin Osmanlı'yı kastederek Karadeniz sahilleri için "Turchia" adını kullanmaya başladıklarını yazar (s.134). Osmanlı Devleti'nin Karadeniz'in güvenliği konusunda Bizans'tan, Roma'dan çok daha fazla işi sıkı tuttuğuna dair epeyce bilgi mevcuttur. Osmanlı'nın, Karadeniz'e yolu düşen gemileri taşıdıkları ürünleriyle detaylı bir şekilde kayda aldığı bilgisi, zamanın büyükelçilerinin anılarıyla desteklenir. Yazar, Batılı tarihçilere de burada eleştiri getirir ve Osmanlı'nın büyümesini Türk tarihçilerin yazdıklarından etkilenerek dini referanslarla açıkladıklarını ifade eder. Osmanlı'nın akılcı dış politikası, vergilendirme sistemi ve özellikle Karadeniz'de hassasiyetle tutulan kayıtlar, yazarın Osmanlı idaresini güçlü bulduğu temel noktalardır. Yazar, Osmanlı'nın ele geçirdiği yahut vergi aldığı alanlarda dini bir tasarrufa pek girmediğini özellikle Balkanlarda izlediği politikalarını örnek vererek vurgulamıştır.

Bu bölümde ayrıca Karadeniz'in tek bir -Osmanlı- devletin hâkimiyetine girmeden önceki zamanlarına dair efsaneler de verilmektedir. *Doğu'dan Gelen Elçi* (s.138) adıyla verilen makalede Avrupa'yı dolanan sahte bir elçi ekibinin Papa'nın huzuruna çıktığını, akabinde de neredeyse bütün Avrupa'ya Osmanlı'yı şikâyet ederek onlardan bol dua ve bağış topladığını okuyoruz. Elçiler, zordaki Rum devletine yardım edilmesi halinde İstanbul'un da geri alınabileceği şeklindeki öyküleriyle Paris'e uzandıklarında, peşlerinden şüpheler de birikmeye başlar. Kral adına para ve asker toplayan elçi ve ekibi bir süre sonra esrarengiz bir şekilde ortadan kaybolunca oyunları da ortaya çıkmış olur. Kitapta buna benzer birçok anı veya efsanevi anlatı yer alıyor. Bu anlatıların çoğunluğu *altın post efsanesi* gibi Karadeniz tarihinde yer bulması belki olanaksız ama bir o kadar da ortaya çıktığı dönemin kültürünü, anlayışını yansıtan önemli ögeler barındırmaktadır.

Eserin dördüncü bölümü Kırım Hanlığı ile eşgüdümlü insan ticareti konusunda oldukça farklı bilgiler içermektedir. Yazarın bu kısımda Kefe'de başlayıp İstanbul'da gerçekleşen insan ticaretine ilişkin Karadeniz ile ilgili çalışmalarda pek aşına olmadığımız bilgileri, oryantalizme kaçmadan tahlil ederek iyi bir işçilik çıkardığını söyleyebiliriz. Yazar ailelerin bile isteye evlatlarından hiç yoksa bir tanesini köle olarak satmaya çalışmasının arkasındaki mantığı irdeler (s.151). 16.yy sonlarında ise Kazak korsanların beklenmedik saldırıları ile Karadeniz'de sular da yeniden dalgalanır. Basit korsanlar olarak düşünülen Kazakların saldırıları bu kadarla da kalmaz, 1637'de düzenli bir orduyla Azak kalesini kuşatırlar. Yazar, Evliya Çelebi'nin sayılarını kullanarak steplerden doğan bu gücün etkileyciliğini dile getirir (s.173).

Beşinci bölümde, Korkunç İvan'dan başlayarak Büyük Katerina'ya kadar sürekli büyüyen Rusya ve idealleri konu ediliyor. Osmanlı'nın önceleri Kazak korsanlarıyla sonraları Ruslarla bölünen Karadeniz hâkimiyeti, yüzyıl sonunda çok uluslu bir düzene evrilmiştir. Rus yayılcılığına karşı Trabzon kenti de konumundan dolayı İngilizler ve diğer Avrupa devletlerinin önem verdiği bir liman kenti haline gelir (s.234).

Kitabın sonraki bölümünde de modernleşme ekseninde Osmanlı – Rus çatışmaları konu edilir. Demiryolu rekabeti, bütün dünyanın ilgi odağı olarak buğdayın ve petrolün taşınması ele alınır. Burada ele alınan tarihi süreçte, günümüzdeki uluslaşmanın temellerini de bulabiliriz. Bu tarihi süreç, aynı zamanda sürgünlerin çok can sıkıcı sonuçlar doğurduğu yıllar olarak da kayda geçer. Burada yazar, düzenli tehcir veya sürgünlerin 19.yy ortalarından başlayarak hızlandığını ve -milliyetçilik akımıyla- doğasının da değiştiğini ifade eder (s.269). Ayrıca Osmanlı ile Rusya'nın göç politikalarında temel bir fark olduğu iddiasını öne sürer. Osmanlı'nın din temelli kimlik politikası yürüttüğünü belirtip, Rusların ise güvenlik esaslı olarak bölgede güç uyguladığını söyler (s.272). Burada Osmanlı'nın beka sorunu gözden kaçarken, Rusya'nın yayılcılığı daha makbul bir hüviyetle sunulmaktadır.

*

Kitap, *Bölgenin Arkeolojisi* bölümüyle başlayıp *Denize Bakarken* bölümü ile son buluyor. Birbirini tamamlayan mütemmim cüz gibi su ile başlayıp su ile nihayete eriyor. Böylelikle Karadeniz'de Antik çağdan günümüze yaşananları da su üzerinden akıcı bir şekilde sentezler.

Suya dokunan bir özetleme de yapmak gerekirse; yazar, 1679 yılında yaptığı “beyaz mantar” deneyiyle Karadeniz'e ilk bilimsel öneriyi getiren İtalyan kontu Marsigli'nin çalışmalarıyla oşinografi defterini de açmıştır. Bu defterde kayda değer ilk gelişme olarak, 1832 yılında St. Petersburg'da yapılan ilk hidrografik atlas yerini alır. On yıl sonrasında çok daha kapsamlı ve önceliklere kıyasla “muhteşem” denilebilecek bir atlası Rus çarına sunan Manganari'nin çalışmalarına söz gelir. Karadeniz'in derinliklerine ve zenginliklerine dair araştırmalar sebebiyle başta Rus jeolog Andrusov, Romen Antipa isimleri olmak üzere Karadeniz'e demirlemeye devam eder. Bu zamanlar ayrıca Karadeniz'e kıyı ülkelerin sayılarının arttığı ve *Kara suları* kavramının ortaya çıktığı yıllardır (s.280). 20 yy başında kendi ulus devletlerini kuran kıyı devletleri için ise Bolşevik Sovyetlerin

yayımlanması ortak bir sorundur. Bu devletlerin geliştirdiği *Prometheus* projesi yazarın ifadesiyle “tarihçilerin bile unuttuğu” bir projedir. Bu kitapla, *Promethee* dergisi etrafında kümelenen bu fikri akım da Karadeniz tarihindeki yerini almış olmaktadır (s.291).

Bu projenin “ortak bir önlem / mücadele” amacı başarıya ulaşmasa da bütün kıyı ülkelerinin bir birlikteliğe olan ihtiyacını ortaya koyduğu açıktır. Uzun yıllar Arnold Toynbee’in önerileri, Karadeniz’de barışı sağladı ancak güvenlik 2000’li yıllara taşınması zor bir yük olarak geldi. 1990’lı yılların başında Turgut Özal’ın çabasıyla *Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü (KEİ)* kurulmuştu. *KEİ* dağılan SSCB sonrası bölgede barışı sağlama ümidi taşıyan bir projeydi. Fakat enerji hatlarıyla bir iştah sahası olan Karadeniz’de barış, sadece çevresel duyarlılıklarda nispeten egemen olabilmıştır. *KEİ*’nin yokluğu kadar NATO’nun varlığı da bölge barışına bir mazeret olmaktadır. Yazarın son yüzyıldaki uluslaşmalar ve sıcak konulara dair analizleri bugünkü savaş ortamında daha kıymetli hale geliyor. Bu bahsi başa dönerek; 1970’li yıllarda *denizin oksijensiz bölgelerinin arkeolojik açıdan mükemmel olacağı* tezini ortaya süren ve Ballard tarafından tezi ispatlandıktan yalnızca birkaç gün sonra hayata veda eden Willard Bascom ile bitirelim. MÖ 4500’den kalmış altın eşyalar, kültüre, etkileşime örnek teşkil eden bulgular, Karadeniz’in diplerinde oksijensiz bir şekilde çok daha fazlasının yüzdüğünün de habercisidir. Antik Çağdan günümüze bölgeye uzak yabancıların ayırıştırıcı tüm kategorilerine rağmen denizin çok ötesinde dahi bölgesel bağlantıların cazibesi hissedilmektedir (s.317).

*

Kitap yayımlanalı on sekiz yıl oldu ve aradan geçen zamanda birçok yeni bilgi literatüre eklendi. Bu süreçte yazarın da Karadeniz’e ilgisi kesilmedi. Fakat yazarın *Odessa, Kafkasya Tarihi* gibi bölgeye dair diğer kitapları henüz Türkçeye çevrilmiş değildir. Ele aldığımız bu kitabın da 2015 yılında yapılan ikinci baskısını piyasada bulmak güçtür.

Kitabın oldukça hacimli ve çeşnili diyebileceğimiz bir kaynakçası vardır. Bunun yanı sıra yazar kitabın her bölümü için okuma tavsiyelerinde bulunur. İlgili ve seviyeye göre tavsiyelerini sıralarken zikrettiği kaynaklar hakkında birkaç kelimede bulunmayı da ihmal etmez.

Sonuç olarak denilebilir ki; Charles King, Karadeniz’e dair Antik çağdan günümüze yaşanan değişimi ve gelişimi gözlemleyebilme açısından iyi bir başlangıç sunmuştur. Karadeniz’e dair yapılacak okumalarda karşılaşılma olasılığı düşük bilgilere, üstelik ilgi çekici bir bağlamda rast gelmek, doğrusu lüksten sayılabilir bir güzelliştir. Akıcı ve estetik biçimiyle bu eser, Karadeniz araştırmalarına yeni girişmiş meraklılara eşikte zaman kaybettirmiyor. Bilimsel bir kitabın edebi bir dile sahip olması onun akademik değerini düşürmediği gibi yeni başlayanlara da kendini kötü hissettirmiyor.

Kaynakça

- Arscheon, N. (2005). *Karadeniz*. Çev. Emiroğlu, K. İstanbul: MB Yayınları.
- Braudel, F. (2017). 2. *Felipe Dönemi’nde Akdeniz ve Akdeniz Dünyası 1,2,3*. Çev. Kılıçbay, M.A. İstanbul: Doğu Batı Yayınları.
- King, C. (2015). *Karadeniz*. Çev. Kılıç, Z. İstanbul: Kitap Yayınevi.